



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**O Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em Disciplinas de
Língua Estrangeira no Colégio de Aplicação da UFSC: Cenários e
Perspectivas**

Rogers Rocha

Orientador: Dr. Prof. Lourival José Martins Filho

FLORIANÓPOLIS (SC)

2022

ROGERS ROCHA

**O Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em Disciplinas de
Língua Estrangeira: Cenários e Perspectivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rocha, Rogers

O Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em
Disciplinas de Língua Estrangeira no Colégio de Aplicação da
UFSC : cenários e perspectivas / Rogers Rocha. -- 2022.
235 p.

Orientador: Lourival Martins Filho

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2022.

1. Intérprete Educacional. 2. Libras . 3. Surdo. 4. Língua
Estrangeira. I. Martins Filho, Lourival. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

ROGERS ROCHA

O Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em Disciplinas de Língua Estrangeira: Cenários e Perspectivas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação – Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação

Banca Examinadora

Orientador: _____
Professor Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Titular: _____
Prof.^a Dra. Deise Leite Bittencourt Friedrich
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS

Titular: _____
Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Titular: _____
Prof.^a. Dra. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina -UDESC

Titular: _____
Prof.^a. Dra. Cleia Demetrio Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina -UDESC

Titular: _____
Dra. Prof.^a. Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Titular: _____
Prof. Dr. José Flávio da Paz
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina especialmente ao professor Lourival José Martins Filho que me orientou de forma acolhedora. Aos meus pais Celso Rocha e Iara Rocha que sempre me encaminharam para os estudos e me incentivaram a entrar no Doutorado em Educação. Ao Diego Machado, por acreditar em mim e no meu sonho em ser Doutor em Educação. À minha irmã Patrícia Rocha e à minha sobrinha Maitê Rocha, pela admiração e incentivo aos estudos. Aos membros da banca por terem aceitado participar dessa jornada em especial a Prof.^a Dra. Deise Leite Bittencourt Friedrich que acompanha meus estudos desde a graduação. Ao Marcos de Araújo Nascimento, pelo comprometimento na tradução da Língua Inglesa do resumo e nos ajustes da norma culta da Língua Portuguesa. Às participantes da pesquisa que aceitaram a contribuir com a literatura científica da tese. À direção do Colégio de Aplicação, por me permitir que a pesquisa acontecesse e por contribuir para meu afastamento por um determinado período. Aos amigos Carmen Melo, Jonas Godoi e Yasmim Pires que me deram força em momentos de segurança. Sem todo esse apoio, não conseguiria chegar onde cheguei.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os Intérpretes Educacionais que trabalham na Educação Básica da rede pública que necessitam de um suporte teórico para contribuir com suas práxis.

RESUMO

O pensar e repensar sobre a atuação profissional do/a Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em Disciplinas de Língua Estrangeira é um dos desafios da educação contemporânea. Neste sentido, a presente tese objetivou analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional de Intérpretes Educacionais interlíngues e intermodais por meio da autoconfrontação simples no contexto das disciplinas de Língua Estrangeira no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Para isso, foi necessário refletir sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental como participante da educação; apresentar o cenário da atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental na disciplina de Língua Estrangeira; Identificar os desafios e as estratégias ou procedimentos técnicos dos Intérpretes Educacionais na interpretação de disciplinas de Língua Estrangeira e propor uma metodologia de Interpretação para alunos Surdos Bilíngues Bimodais nas disciplinas de Língua Estrangeira. Numa perspectiva crítica de educação, a tese refletiu sobre a educação de surdos, contextualizando sua história internacionalmente e nacionalmente bem como sobre os estudos de Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. No percurso metodológico, utilizou-se um questionário de sondagem e metodologia da autoconfrontação simples baseada nos estudos de Daniel Faïta e Yves Clot, que se fundamenta em Vygotsky e Bakhtin, do qual também seguimos para a Análise Discursiva Dialógica no contexto da pesquisa. Compreendeu-se que a educação de surdos acontece, tanto em escolas bilíngues, quanto em escolas regulares, sendo a participação do Intérprete Educacional imprescindível para esses espaços educativos. Identificou-se que esse profissional na escola regular é participante no processo educacional dos alunos surdos, atuando de forma colaborativa com o/a professor/a regente na escola regular. Os resultados obtidos mostram que os desafios encontrados pelas Intérpretes Educacionais estiveram relacionados com a disciplina específica de Língua Estrangeira e com atuação inerente à modalidade remota devido ao contexto pandêmico. Estratégias ou procedimentos técnicos de interpretação relacionadas à disciplina de Língua Estrangeira, realizadas pelas participantes da pesquisa, possibilitaram uma proposição em parceria, com o intuito de atender aos objetivos de cada aula e de respeitar a identidade linguística do aluno que era Surdo Bilíngue Bimodal.

Palavras-chave: Intérprete Educacional, Libras, Surdos, Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Thinking and rethinking about the professional performance of the Educational Interpreter in Elementary Education in Foreign Language Subjects are challenges of contemporary education. In this sense, this doctoral thesis aimed to analyze the scenarios and professional perspectives performances of interlingual and intermodal Educational Interpreters through simple self-confrontation in the Foreign Language disciplines context at the College of Application provided by the Federal University of Santa Catarina. Thereunto, were necessary: to reflect on the role of the Educational Interpreter in Elementary School as a participant in education; present the scenario of the performance of the Educational Interpreter in Elementary Education in the Foreign Language subject; to identify the challenges and technical procedures and/or strategies of Educational Interpreters in the interpretation of Foreign Language subjects to propose an Interpretation methodology to the bimodal bilingual deaf students in Foreign Language subjects. Bringing a critical perspective of education, this thesis reflected on the education of the deaf, contextualizing its history internationally and nationally too, as its studies of Translation and Interpretation of Libras and Portuguese Language. During the methodological course, the thesis relied on a survey questionnaire and a simple self-confrontation methodology based on the studies of Daniel Faïta and Yves Clot, which are based on Vygotsky and Bakhtin, then we proceed to Dialogical Discursive Analysis of the research. It was clear that the education of the deaf takes place, both in bilingual schools and in regular schools. The participation of the Educational Interpreter is essential for these educational spaces. It was identified that this professional collaborating with the regular school is also participating in the educational process of deaf students, working together with the regent teacher. The results showed that the challenges encountered by the Educational Interpreters were related to the specific subject of Foreign Language and to the performance inherent to the remote modality, due to the context of the COVID-19 pandemic. Strategies or technical procedures of interpretation related to the Foreign Language subject, carried out by the research participants, enabled a proposal in partnership with the interpreters, with the aim of meeting the objectives of each class and respecting the linguistic identity of the bimodal bilingual deaf student.

Keywords: Educational Interpreter, Libras, Deaf, Foreign Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALSF- Antiga Língua de Sinais Francesa

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ADD- Análise Dialógica Discursiva

ASL – American Sign Language (Língua de Sinais Americana)

BBB – Big Blue Button

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CA – Colégio de Aplicação

CA/UFSC – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED - Centro de Ciências da Educação

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DGS – *Gebärdensprache* (Língua de Sinais Alemã)

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

IE – Intérprete Educacional

IEA – Intérprete Educacional “A”

IEB – Intérprete Educacional “B”

IEC – Intérprete Educacional “C”

LE – Língua Estrangeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSF – *Langue des Signes Française* (Língua de Sinais Francesa)

LES – Lengua de Signos Española (Língua de Sinais Espanhola)

LSE – Língua de Sinais Estrangeira

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

PL – Projeto de Lei

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SC – Santa Catarina

SED – Secretaria de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TILSP – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFF – Universidade Federal de Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Justificativa e o Problema de Pesquisa	21
1.2 Delimitação do Objeto e dos Objetivos	25
1.3 Objetivo Geral.....	26
1.4 Objetivo Específico.....	26
1.5 Organização da Tese.....	26
2. O ESTADO DO CONHECIMENTO REFERENTE ÀS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA.....	28
3. PRESUPOSTOS TEÓRICOS.....	43
3.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: TRAJETÓRIA INTERNACIONAL E NACIONAL....	43
3.1.2 O Surdo na Idade Moderna.....	44
3.1.3 O Surdo na Idade Contemporânea.....	48
3.1.4 O Surdo no Século XX.....	52
3.1.5 A Educação de Surdos no Brasil.....	56
3.1.6 O Bilinguismo na Educação de Surdos no Brasil, Legislações e Reflexões.....	58
3.2 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA.....	67
3.2.1 Designação do Profissional Intérprete de Libras.....	67
3.2.2 Interpretação/tradução Intralingual, Interlingual e Intersemiótica.....	71
3.2.3 A interpretação Simultânea Intermodal.....	73
3.2.4 Competência Tradutória/Interpretativa.....	75
3.2.5 Atividade de Preparação: Planejamento Colaborativo Educacional.....	78
3.2.6 O Intérprete Educacional.....	81
3.2.7 Os Saberes do Intérprete Educacional.....	86
3.2.8 Estratégias ou Procedimentos Técnicos como Saber do Intérprete Educacional	90
3.2.9 Procedimentos Técnicos/Estratégias de Tradução/Interpretação com Convergência do Sistema Linguístico, do Estilo e da Realidade Extralinguística.....	91

3.2.9.1 Tradução palavra por palavra.....	91
3.2.9.2 Tradução Literal.....	93
3.2.10 Procedimentos de Tradução/Interpretação com Divergências do Sistema Linguístico.....	93
3.2.10.1 Transposição.....	93
3.2.10.2 Modulação.....	95
3.2.10.3 Equivalência.....	96
3.2.11 Procedimentos de Tradução/Interpretação com Divergência do Estilo.....	96
3.2.11.1 Omissão e Explicitação.....	96
3.2.11.2 Melhorias.....	97
3.2.11.3 Reconstrução de Períodos.....	98
3.2.12 Procedimentos de Tradução/Interpretação com Divergência da Realidade Extralinguística.....	99
3.2.12.1 Compensação.....	99
3.2.12.2 Transferência.....	100
3.2.12.3 Decalque.....	103
3.2.12.4 Adaptação.....	104
3.2.12.5 Mouthing.....	105
3.2.12.6 Boia de Listagem.....	107
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	108
4.1 Caracterização Principal.....	108
4.2 Metodologia Original e a Presente Metodologia Produzida.....	111
4.3 Instrumento da Pesquisa: Questionário de Sondagem.....	113
4.4 Metodologia de Análise.....	113
4.5 Exotopia.....	120
4.6 Sistema de Transcrição Adotado.....	122
5. A ATUAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: CENÁRIOS E SUJEITOS DE PESQUISA	124
5.1 O Ensino Fundamental.....	124
5.2 O Colégio de Aplicação.....	127
5.3 A Sala de Aula Virtual.....	130

5.4 A Disciplina de Língua Estrangeira.....	131
5.5 Sujeitos de Pesquisa.....	133
5.6 Atuação na Disciplina de Língua Estrangeira.....	138
6. ENCONTRO DIALÓGICO ENTRE O PESQUISADOR E OS TRABALHADORES INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: O DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA.....	146
6.1 A Autoconfrontação Simples e os Desafios Surgidos para a Atuação do IE.....	147
6.2 O Período de Preparação e o Material Didático.....	148
6.3 O Par Linguístico Libras, Língua Portuguesa e a Necessidade de uma Terceira Língua.....	152
6.4 O Intérprete de Apoio Remoto.....	156
6.5 As Tecnologias e a Adaptação ao Novo Cenário Remoto.....	162
6.6 Reflexões Sobre os Discursos Analisados.....	166
6.7 A Autoconfrontação Simples e as/os Estratégias/Procedimentos Técnicos Interpretativas/os.....	172
6.8 A Experiência com Línguas Estrangeiras de Sinais.....	173
6.9 A Datilologia e a Boia de Listagem como Recurso Visual.....	182
6.10 A Datilologia da Pronúncia Oral e o <i>Mouthing</i>.....	185
6.11 Atuação Colaborativa.....	187
6.12 Omissão.....	188
6.13 Reflexões Sobre os Discursos Analisados.....	189
7. PERSPECTIVAS: PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO.....	194
7.1 Situando a Proposta.....	194
7.2 Propostas Procedimentais/Estratégicas.....	197
7.3 O Vocabulário: Escrita e Pronúncia.....	202
7.4 A Boia de Listagem em LE.....	205
7.5 Atuação Colaborativa.....	207
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	216
10. APÊNDICE.....	229

1. INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1987, p.155)

A presente tese de doutorado desenvolveu-se por meio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Pertence à linha de pesquisas políticas educacionais, formação e trabalho docente, e foi realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE¹ e no Laboratório PROLINGUAGEM².

A Língua Brasileira de Sinais ganhou destaque em relação às políticas públicas com a lei 10.436³, que reconhece esta Língua como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda na data de 24 de abril de 2002. Há cerca de dois anos e meio depois surgiu o decreto 5.626⁴ da lei citada que acrescentou várias outras atribuições, como a da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória aos cursos de formação de professores para o exercício de magistério em nível médio e superior, assim como nos cursos de fonoaudiologia.

O mesmo decreto trata sobre a formação de professores e instrutores de Libras e também sobre formação de tradutores e intérpretes de Libras. Contribuiu para o acesso do ensino formal da Língua para ouvintes com objetivo

1 O Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE – é um espaço de produção e socialização de estudos e pesquisas em Educação, considerando as relações entre formação de professores, docência, alfabetização, práticas curriculares e políticas educacionais para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. O NAPE funciona na sala 315 do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC. O NAPE é também um espaço de articulação da Associação Brasileira de Alfabetização e do Fórum Catarinense de Alfabetização. <https://www.udesc.br/faed/ppge/laboratoriosegrupos> Acessado 17 de março de 2022.

2 O Laboratório tem como foco de pesquisa os processos envolvidos, tanto na aquisição da Língua oral, quanto na aprendizagem da Língua escrita que têm implicações sobre a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa, como também em relação à reabilitação. Ao compreender que a linguagem oral opera como base e interface para a aprendizagem da linguagem escrita, interessamos estudar os aspectos pedagógicos, linguísticos e cognitivos que contribuem com esta aprendizagem. Com foco na formação, inicial e continuada, de professores para a Educação Básica, nos interessa discutir os conhecimentos que fundamentam o ensino da Língua materna, quer se trate da modalidade oral, nas suas vertentes de produção e compreensão, quer da modalidade escrita, nas habilidades de ler, escrever, produzir e compreender. As atividades de pesquisa se desdobram em ações de ensino e extensão com o objetivo de subsidiar teórica e metodologicamente o ensino da Língua Portuguesa nas escolas. <https://www.udesc.br/faed/ppge/laboratoriosegrupos>. Acesso em: 17 mar. 2022.

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 17 mar. 2022.

4 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> Acesso em: 17 mar. 2022.

profissionalizante. Para ensinar a Libras, demandaria profissionais graduados e por isso surgiu o curso de Letras – Libras. O primeiro curso de graduação em Letras – Libras, após esse decreto, foi inaugurado em 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC na modalidade a distância em licenciatura e, posteriormente em 2008, bacharelado que no ano de 2009⁵ se tornou presencial.

Com a presença de surdos e ouvintes no mesmo espaço nos cursos de Letras – Libras, exigiu-se demanda do profissional Intérprete Educacional, doravante IE. Esse profissional faz interpretações da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa principalmente em sala de aula, com o objetivo de fazer mediações entre professor/aluno e aluno/aluno. Alunos ouvintes iniciando o curso não sabiam Libras, demandando muito deste profissional em sala de aula. Além da interpretação, também se exigia tradução de trabalhos acadêmicos.

Após a consolidação do curso de Letras – Libras, surgiram linhas de pesquisas sobre Libras nos programas de pós-graduação em Linguística⁶ e Estudos da Tradução⁷ da UFSC. Assim a demanda cresceu por profissionais de intérprete de Libras nos programas de pós-graduação. Além dos cursos de Letras – Libras e dos programas de pós-graduação, surgiram demandas por tradução e interpretação no Colégio de Aplicação da UFSC, onde iniciei em 2014 como IE para atender alunos surdos de Ensino Médio e Fundamental, incluindo aulas de Libras ministradas por professores surdos que iniciaram também no ano de 2014. Sempre, nas aulas de Libras, me posicionei no fundo da sala para que os alunos ouvintes percebessem que o mediador da aula era o professor surdo. Utilizamos essa estratégia para que o professor fosse visto como autoridade, pois a partir do ano de 2015 de acordo com Valsechi (2020, p.20) a Libras tornou-se Língua obrigatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental no CA/UFSC.

Nas outras disciplinas, atuei como intérprete no Ensino Fundamental para um aluno surdo e no Ensino Médio para outro. Obtive tempo para estudar o conteúdo que seria ensinado para ambos para atuar da melhor forma possível, isto significa que as interpretações ocorreram muito bem, porém, nos momentos de atuação em disciplinas de Língua Estrangeira, doravante LE, ficava refletindo sobre estratégias

5 Resolução 002/CEG/2009. <https://libras.ufsc.br/documentos/> . Acessado 17 de março de 2022

6 <https://ppglin.posgrad.ufsc.br/> Acesso em: 17 mar. 2022.

7 <https://ppget.posgrad.ufsc.br/> Acesso em: 17 mar. 2022.

específicas para utilizar nesse contexto, que parecia ser diferente das outras disciplinas. Percebi que deveria haver um momento de estudo mais aprofundado para compreender melhor como atuar nas disciplinas de LE.

A preocupação se intensificou quando o aluno passou para o 6º ano. O 6º ano⁸, pela política da escola, é o momento de inserção dos alunos em todas as LEs de forma superficial para que possam ir conhecendo as Línguas oferecidas, com o objetivo de, no ano seguinte, escolherem em qual Língua gostariam de se aprofundar. No 6º ano, portanto, os alunos tinham quatro LEs como: Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, obtendo um período de aula pra cada Língua.

Com a chegada de três novas IEs contratadas, percebi que cada um de nós tinha uma percepção de como atuar nas disciplinas de LEs, pois atuávamos de acordo com os saberes experienciais que obtínhamos durante o percurso profissional, já que os nossos saberes formativos⁹ como Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, doravante TILSP¹⁰, não focavam no âmbito educacional para nos preparar de fato para sermos IEs.

A chegada das IEs ocorreu ainda no contexto presencial, porém, com aumento da pandemia, a escola iniciou o ensino por meio remoto. Em um contexto pandêmico, atuando remotamente com um país abalado economicamente e politicamente, a escola tentou dar prosseguimento ao processo de ensino/aprendizagem. O CA/UFSC lutou para dar suporte aos alunos que não possuíam *internet*, computadores e até mesmo alimentação, visto que o desemprego cresceu com a pandemia, que causou, e ainda está causando, muitas mortes pelo Coronavírus que desenvolve a Covid-19.

O governo de extrema direita, presidido por Jair Messias Bolsonaro, negacionista, influencia a população a não se vacinar para que sigam a filosofia

8 <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf> Acesso em: 02 abri.2022

9 Estamos utilizando o conceito de saberes formativos e saberes experienciais baseado em Tardif (2014).

10 Nascimento (2016) considera a Língua Portuguesa como o par linguístico da Libras, visto que ela compõe, junto com esta Língua, o objeto de trabalho deste profissional, mesmo que a Lei (12.319) que regulamenta a profissão designe que este profissional trabalhe apenas com Libras (NASCIMENTO, 2016). Será diferenciado também Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP) de Intérprete Educacional (IE), sendo o primeiro generalista na sua formação, e o segundo atuando no âmbito educacional.

liberal¹¹, a qual se posiciona na independência do Estado, e gerou instabilidade no país. Mesmo a ciência e a OMS¹² afirmando a necessidade e os resultados efetivos da vacina, o referido presidente incentiva a não vacinação por questões filosóficas atribuídas ao liberalismo. Com a inflação às alturas, o desemprego e a fome aumentaram consideravelmente no país. O Brasil se tornou alvo de críticas internacionais por declarações racistas, misóginas, homofóbicas, transfóbicas e classicistas do atual presidente.

Embora Michele Bolsonaro, primeira-dama, tenha desenvolvido um discurso em Libras na posse do presidente Jair Messias Bolsonaro, tentando demonstrar comoção e preocupação com a comunidade surda, isso não impediu o governo de seguir a filosofia liberal e capitalista¹³ ao proibir a abertura de concurso público para funções técnico-administrativas das instituições de ensino em 68 cargos, sendo um deles o de Tradutor e Intérprete de Libras por meio do Decreto nº 10.185¹⁴ de 20 de dezembro de 2019. Muitas notas de repúdio contra o decreto foram feitas, tanto pela comunidade surda, quanto pelos Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. O *síte* da Câmara Paulista para Inclusão de Pessoa com Deficiência¹⁵ divulgou uma nota:

Excelentíssimo Sr. Presidente Jair Bolsonaro e sua digníssima primeira-dama, a Sra. Michelle Bolsonaro, nós surdos deste país, não aceitaremos o retrocesso de nossa causa. A nossa História merece respeito, compaixão, e mais responsabilidade. A palavra proferida em seus Discursos de Posse e os votos dos quais muitos de nós lhe confiaram é, hoje – uma traição – que chegou até nós como o presente de Natal mais doloroso que jamais imaginaríamos receber um dia, depois de tantas conquistas. Vamos à Luta!” (CAMARA, 2020)

11 Teoria política e econômica surgida no século XVII e que exprime os anseios da burguesia. Defende os direitos da iniciativa privada, restringe o mais possível as atribuições do Estado e opõe-se vigorosamente ao absolutismo (ARANHA, 1993, p. 353).

12 Organização Mundial da Saúde.

13 O surgimento do capitalismo determinou a intensificação da procura do lucro e confinou o operário à fábrica, retirando dele a posse do produto. Mas não é apenas o produto que deixa de lhe pertencer. Ele próprio abandona o centro de si mesmo. Não escolhe o salário – embora isso lhe apareça ficticiamente como resultado de um contrato livre –, não escolhe o horário nem o ritmo de trabalho e passa a ser comandado de fora, por forças estranhas a ele (ARANHA, 1993, p. 33).

14 <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.185-de-20-de-dezembro-de-2019-234755397> Acesso em: 17 mar.2022.

15A Câmara Paulista para a Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho Formal é um movimento de articulação social, coordenado pelo Projeto de Inclusão da Pessoa com Deficiência da SRTE/SP, com a participação de instituições governamentais e não-governamentais, públicas e privadas, destinado a estimular os estudos, a promover o debate e a mobilização para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio do cumprimento da Lei de Cotas.

<https://www.camarainclusao.com.br/sem-categoria/governo-federal-extingue-vagas-para-interpretetes-de-libras-e-comunidade-surda-divulga-nota-de-repudio/> Acesso em: 08 jan.2022.

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais – Febrapils¹⁶ também emitiu uma nota de repúdio contra a decisão do governo:

Com surpresa recebemos a divulgação do decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019 do Governo Federal que extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos especificados. A luta em relação a contratação de tradutores e intérpretes de Libras – Português em um cargo compatível e o recebimento de rendimentos adequados a atuação é uma reivindicação antiga dos profissionais e de toda comunidade surda brasileira. Porém, até o momento são concursos gerados no cargo de “tradutor intérprete de linguagem sinais” que garantem a mínima condição de entendimento para estudantes, técnicos e professores surdos nos espaços das instituições de ensino superior federal. A extinção do cargo ou mesmo a sua proibição, sem nenhuma outra forma de viabilizar e/ou garantir o atendimento por parte desses profissionais é um retrocesso ao direito linguístico e a qualidade no atendimento pelos intérpretes já concursados, uma vez que a demanda é cada vez mais crescente...(FRABAPILS, 2019).

Além do mais, o Ministério da Ciência e Tecnologia teve 87 % de sua verba cortada. Segundo o jornal Correio Brasiliense¹⁷, a decisão do Ministério da Economia fez com que o orçamento da pasta científica caísse de R\$ 690 milhões para apenas R\$ 89 milhões. De acordo com a editora Rede Brasil Atual¹⁸, nos oito primeiros meses de gestão deste governo, foram extintas 11.811 bolsas de estudos financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As trocas incessantes de Ministros da Educação (Vélez Rodriguez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Renato Feder, Milton Ribeiro) engessam o Ministério da Educação – MEC e evitam políticas de longo prazo, prejudicando toda a educação nacional.

Ao sucatear a área da educação e promover tantos cortes de bolsas científicas, alunos e pesquisadores que dependem de bolsas para sobreviver enquanto estudam e pesquisam são diretamente afetados.

Meu contexto permite-me desenvolver a presente pesquisa devido a minha estabilidade financeira como servidor público. Nesse caso, não dependi de bolsas

16 <https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/> Acesso em: 08 de fev.2022.

17 <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/10/4954322-governo-bolsonaro-corta-87-da-verba-para-ciencia-e-tecnologia.html> Acesso em: 09 fev.2022.

18 <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/09/governo-bolsonaro-anuncia-novo-corte-e-cancela-58-mil-bolsas-de-pesquisa/> Acesso em: 09 fev. 2022.

para pesquisas científicas, mas que são extremamente importantes para aqueles que necessitam e não possuem uma estabilidade econômica, pois grande parte da ciência no Brasil se desenvolve em nível de pós-graduação (MOROSINI, 2009).

Portanto, é nesse contexto que a presente pesquisa se desenvolve, em meio a uma pandemia mundial e instabilidade governamental. A preocupação com atuar da melhor forma para a comunidade surda do CA/UFSC, mesmo em meio a esse contexto difícil, me fez ser resistente e investigar como desenvolver nosso saber – fazer nas disciplinas de LE. Assim, me pareceu uma grande oportunidade investigar a atuação dos profissionais IEs no CA/UFSC para contribuir com a literatura científica e com a formação.

A subseção seguinte dará continuidade à justificativa e ao problema da presente pesquisa com mais profundidade.

1.1 Justificativa e Problema de Pesquisa

A história dos Tradutores e Intérpretes de Libras iniciou-se por meio de atividades voluntárias para contribuir com a acessibilidade da comunidade surda. A atuação destes voluntários era em prol da inserção dos surdos na sociedade. Aos poucos, sua atividade voluntária foi se tornando uma profissão. Era valorizada enquanto atividade profissional na medida em que os surdos, aos poucos, conquistavam seus direitos (QUADROS, 2004. p.13).

A profissão do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada no Brasil no dia 1 de setembro de 2010, sancionada pelo Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 12.319¹⁹. Essa regulamentação, marcou historicamente os trabalhadores desta área ao serem profissionalizada as atividades dos TILSP. No entanto, o presidente vetou justamente o artigo que determina a formação em nível superior e, por meio disso, a criação de conselhos profissionais para fiscalização da atividade (NASCIMENTO, 2016). Segundo Nascimento (2016), os vetos tiveram consequências diretas na expansão do campo de trabalho e na promoção da formação de novos profissionais como, por exemplo, a contratação de IE com plano de carreira nível D, para o qual é

¹⁹<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-veto-129310-pl.html> . Acesso em: 17 mar. 2022.

exigido o Ensino Médio e o Prolibras²⁰ em vez da contratação do nível E com Ensino Superior.

Nascimento (2016), afirma ainda que, na época em que o presidente vetou o artigo, a política governamental para a educação direcionava-se para a formação de profissionais de nível médio e técnico por meio de ações, como a do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e investiu-se também na expansão dos Institutos Federais que promovem a formação neste mesmo nível educacional. Porém no ano de 2011, a Presidente da República Dilma Rousseff instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite) por meio do Decreto 7.612²¹, que passou a delinear ações do governo federal para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência em todo o Brasil, com a criação de 27 cursos de Letras – Libras tanto de licenciatura, quanto de bacharelado, como também 12 cursos de Pedagogia bilíngue (NASCIMENTO, 2016).

A Presidente da República, em 2015, também sancionou a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146²², que cita como deverá ser a formação do Tradutor e Intérprete de Libras para atuar na educação no que se refere ao direito à comunicação.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

[...] Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] § 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte: [...] I – os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; II – os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

A Lei paira sobre o direito das pessoas surdas e com deficiência, relacionando o Capítulo IV, que aborda o Direito à Educação e que aceita o TILSP

20 Criado pelo Ministério da Educação, o Prolibras é um programa nacional que realiza exames para obtenção de dois tipos de certificados: "Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras" e "Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa". Disponível: <https://www.libras.com.br/prolibras> Acesso em: 29 Jul.2021.

21 Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm

22 Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência: (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

para atuarem na educação básica, e podem possuir Ensino Médio e certificado de proficiência.

Embora só em 2010 fosse regulamentada a profissão dos TILSP, os profissionais eram mencionados pelo Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei 10.436²³, conhecida como a Lei de Libras e a Lei de Acessibilidade (10.098/00²⁴), remetendo a sua formação.

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS
- LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2005)

De acordo com o decreto, a formação dos TILSP deveria ser obtida pelo curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras e Língua Portuguesa, porém aqueles que atuem em locais que exigem o nível médio e o profissional e que não tiverem o curso superior exigido, sua formação poderá ser efetivada por cursos de educação profissional, extensão universitária e cursos de formação continuada.

Neste sentido, percebemos o quanto a exigência era baixa para profissionais que atuam no Ensino Fundamental e Médio até o ano de 2015, no entanto, a formação, após esse período, se constituiu por cursos superiores de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras/Língua Portuguesa.

No que se refere à atuação dos TILSP, os cursos superiores de Letras – Libras parecem ser generalistas por tratarem de forma muito rasa sobre a atuação do TILSP no âmbito educacional. Segundo Rodrigues (2018), 45% da carga horária do curso, dezessete disciplinas têm como conteúdo as questões que envolvem os

23 Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei de Libras. Disponível:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm

24 Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Lei de Acessibilidade. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm

conhecimentos, as habilidades e/ou as atitudes relacionadas ao uso da Libras e/ou ao do Português, ou mesmo à reflexão sobre elas, abordando, por sua vez, aspectos linguísticos, textuais, pragmáticos e/ ou sociolinguísticos (RODRIGUES, 2018).

As disciplinas que abordam a tradução e/ou a interpretação compõem 12 disciplinas, isto é, 29% da carga horária total prevista para a formação do tradutor e intérprete de Libras-Português. As disciplinas referem-se aos conteúdos de história, tecnologias, profissão, prática ou teoria (RODRIGUES, 2018).

Entendemos, portanto, que o curso de Letras – Libras, embora seja importante para a constituição do profissional, envolvendo saberes linguísticos, tradutórios e interpretativos, tornou-se um curso generalista. Mesmo respeitando o Decreto 5.626, para os profissionais atuarem com alunos do Ensino Fundamental e Médio, o curso de graduação não prepara os profissionais para atuarem no âmbito educacional.

Como IE, essa problematização me fez repensar na atuação destes profissionais com uma formação generalista para atuar na educação, principalmente na Educação Básica, em que os alunos surdos passam por aprendizados extremamente complexos como o aprendizado de LE, por exemplo.

A interpretação, no contexto educacional, não envolve apenas o saber da interpretação no sentido da transferência de uma Língua para outra, mas também outros saberes como pedagógicos, didáticos e disciplinares (RODRIGUES, 2011).

Segundo Albres, (2015), para compreender a política inclusiva, “o intérprete educacional é o profissional que trabalha com a mediação de comunicação entre o aluno surdo e o contexto educativo”. A referida autora continua definindo trabalho envolvendo as condições pedagógicas: “Trabalho em prol do acesso ao ensino, auxiliando a adequação das condições pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo” (ALBRES, 2015, p.14).

Vista a formação generalista do curso de Letras – Libras, imaginei as estratégias de interpretação desenvolvidas pelos IEs, principalmente nas disciplinas complexas como a de LE. Deter-me-ei na referida disciplina, pois o contexto de minha formação está composta por estudos de ensino LE, sobretudo pelo ensino de Língua Espanhola como L3 para surdos, porém, por falta de uma especialidade no ensino de LE para surdos, de uma formação específica para atuação do TILSP no âmbito educacional, e pelo caráter generalista da formação do curso superior, trago

a presente pesquisa para analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional dos IEs em meu próprio local de trabalho, CA/UFSC.

1.2 Delimitação do Objeto e Objetivos

Durante a justificativa e delimitação do problema, destacamos o profissional TILSP, o qual atua com um par linguístico, Libras e também a Língua Portuguesa, considerando sua formação generalista. Fizemos questão de pôr a Língua Portuguesa na nomenclatura para designar o profissional, embora a Lei 12.319 que se refere ao profissional os identifique apenas como Tradutor e Intérprete de Libras. Assim como os profissionais atuam na Tradução e Interpretação do Português para Libras, também o contrário ocorre da Libras para Português, e uma Língua não existe sem a outra nos aspectos, no ato de traduzir e interpretar para surdos brasileiros.

Esse par linguístico, nos estudos da tradução, tratamos como duas Línguas diferentes, ele é denominado tradução interlingual (JAKOBSON, 2002; GUERINI, 2008). Podemos afirmar também que há efeitos de modalidade nas Línguas envolvidas, enquanto a Língua Portuguesa pertence à modalidade oral-auditiva, a Libras pertence à modalidade gesto-visual (COSTA, 2005; QUADROS; VASCONCELLOS, 2008; SEGALA, 2010; SOUZA, 2010). Isso significa que para traduzir e interpretar é preciso reconhecer que atuamos com um par linguístico interlingual e intermodal.

Diferenciamos, também, traduzir de interpretar. Segundo Stone (2009) “enquanto a tradução e a interpretação estão preocupadas com a versão de uma Língua para outra existem diferenças entre elas, devido à forma e ao limite de tempo”. A tradução se refere a textos escritos enquanto a interpretação se refere de uma transmissão “ao vivo e imediata” do discurso (STONE, 2009). Conforme Pochhacker (2004), compreender a diferença entre tradução e interpretação a partir da instantaneidade é menos excludente do que a partir do meio. Segundo Pochhacker (2004), interpretação é um procedimento que sucede “aqui e agora” sem a oportunidade de nenhuma de interferência, como edição ou revisão, que objetiva o benefício das pessoas comprometidas com a comunicação, e que vai além de quaisquer barreiras linguísticas ou culturais.

Assim sendo, os objetos analisados serão os discursos das IEs em Língua Portuguesa, falando sobre sua própria atuação, considerando o caráter interlingual e intermodal em sala de aula nas disciplinas de LEs, guiados pelos objetivos gerais e específicos na próxima subseção.

1.3 Objetivo Geral

Analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional de Intérpretes Educacionais interlíngues e intermodais por meio da autoconfrontação simples nas disciplinas de Língua Estrangeira do CA/UFSC.

1.4 Objetivos Específicos

- Refletir sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental como participante da educação;
- Apresentar o cenário da atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental na disciplina de Língua Estrangeira no CA/UFSC;
- Identificar os desafios e as estratégias/procedimentos técnicos dos Intérpretes Educacionais na interpretação de disciplinas de Língua Estrangeira;
- Propor uma metodologia de Interpretação para alunos surdos bilíngues bimodais nas disciplinas de Língua Estrangeira.

1.5 Organização da Tese

Após a presente seção, introdução, que contempla a seção 1, a pesquisa está organizada da seguinte forma: a seção 2 trata de “O Estado do Conhecimento Referente às Pesquisas Sobre a Temática”, fazendo uma digressão sobre as pesquisas na área dos IEs, recorrendo a bancos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), bem como a informações sobre pesquisas na área do profissional IE por meio de Albres (2020).

A seção 3, contém os pressupostos teóricos, focando na Educação de Surdos, Trajetória Internacional e Nacional, e contendo as seguintes subseções: O Surdo na Idade Moderna; O Surdo no Século XX; A Educação de Surdos no Brasil e O Bilinguismo na Educação de Surdos no Brasil: Legislações e Reflexões. Ainda nos pressupostos teóricos, há uma seção com o seguinte título: O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, abordando assuntos referentes às subseções: Designação do Profissional Intérprete de Libras, Interpretação/tradução Intralingual, Interlingual e Intersemiótica, Interpretação Simultânea Intermodal, Competência Tradutória/Interpretativa, Atividade de Preparação, O Intérprete Educacional, Os Saberes do Intérprete Educacional, Procedimentos Técnicos ou Estratégias de Tradução/Interpretação, Procedimentos Técnicos/Estratégias de tradução/interpretação com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística, Procedimentos de tradução/interpretação com divergência do sistema linguístico, Procedimentos de tradução/interpretação com divergência do estilo, Procedimentos de tradução/interpretação com divergência da realidade extralinguística e sobre Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/ Portuguesês.

A seção 4 aborda a metodologia adotada na pesquisa, atribuindo as seguintes subseções: Caracterização Principal, Metodologia original e a presente metodologia produzida, Instrumento da Pesquisa: Questionário de Sondagem, Metodologia de Análise, Exotopia e Sistema de Transcrição Adotado.

Para dar continuidade à metodologia, vale ressaltar o cenário e os sujeitos que estarão diante da metodologia adotada, por isso a seção a seguir, de número 5, possui o seguinte título: A Atuação dos Intérpretes Educacionais: Cenários e Sujeitos de Pesquisa; que por sua vez obtém as seguintes subseções e os seguintes títulos: Do Contexto da Pesquisa, O Colégio de Aplicação, A Sala de Aula Virtual, A Disciplina de Língua Estrangeira, Os Sujeitos de Pesquisa, A Atuação na disciplina de Língua Estrangeira.

Na 6ª seção, “Encontro Dialógico entre o Pesquisador e os Trabalhadores Intérpretes Educacionais: O Dispositivo da Autoconfrontação em Meio a Pandemia”, para iniciar as análises coletadas, serão organizadas nas seguintes subseções: A Autoconfrontação Simples e os Desafios Surgidos para a Atuação do IE, O período de Preparação e o Material Didático, O Par Linguístico Libras e Língua Portuguesa e a Necessidade de uma Terceira Língua, O Intérprete de Apoio Remoto, Tecnologias

e Adaptação ao Novo Cenário Remoto, Reflexões Sobre os Discursos Analisados, A Autoconfrontação Simples e as Estratégias Interpretativas, A Experiência com Línguas Estrangeiras de Sinais, A Datilologia e a Boia de Listagem como Recurso Visual, A Datilologia da Pronúncia Oral e o Mouthing, Omissão, Reflexões Sobre os Discursos Analisados.

A seção a seguir, “Perspectivas: Uma Proposta de Interpretação”, traz uma proposta metodológica para atuar com identidade específica de pessoas surdas, o surdo bilíngue bimodal, sendo especificado nas seguintes subseções: Situando a Proposta, Propostas procedimentais/estratégicas, O Vocabulário: Escrita e Pronúncia, A Boia de Listagem em LE, Atuação Colaborativa.

A seção 8 traz as “Considerações Finais”, fazendo uma digressão da pesquisa e contextualizando os objetivos gerais e específicos para identificar o alcance, relacionando a tese preestabelecida e averiguando a confirmação ou refutação da mesma.

2. O ESTADO DO CONHECIMENTO REFERENTE ÀS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se num passado e se corporifica num presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1979.p.18)

As buscas por teses e dissertações que enfoquem ou se aproximem da temática, aqui discutida, foram desenvolvidas no decorrer do mês de junho de 2021. As palavras-chave utilizadas foram: “interpretação educacional”, “intérprete educacional”, “Intérprete de Libras”, “Intérprete de Libras em Língua Estrangeira”.

Foram acessadas duas plataformas extremamente conceituadas para a realização da busca. O Banco de Teses da CAPES²⁵ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁶ (BDTD). Além disso, a busca se estendeu ao repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Santa Catarina, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução²⁷ e do Programa de Pós-

25 Endereço: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

26 Endereço: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

27 Endereço: <https://ppget.posgrad.ufsc.br/teses-e-dissertacoes-pget/>

Graduação em Linguística²⁸, esses programas são pioneiros nas pesquisas da área de Libras no Brasil.

Durante a busca, não foi estabelecido um recorte temporal nas teses e dissertações, tendo em vista que pesquisas, relacionando Tradutores e Intérpretes de Libras e Intérpretes Educacionais, são relativamente recentes, e a intenção era a de ter acesso a maior quantidade possível de produções acadêmicas. O foco deteve-se em dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Primeiramente foram selecionadas pesquisas relacionadas a Intérpretes Educacionais²⁹. Depois, a dividimos em quatro quadros que delimitam investigações sobre o Intérprete Educacional: Aspectos Gerais (discurso, formação, atuação, desafios), Segmentos de Ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Básico, Ensino Superior), e em disciplinas específicas (química, física, matemática) e Teses de doutorado sobre o Intérprete Educacional.

O recorte feito para as buscas foi do Intérprete Educacional, embora haja várias pesquisas sobre o Tradutor e Intérprete de Libras de forma geral, porém os Aspectos Gerais (discurso, formação, atuação, desafios) também foram encontrados para os Intérpretes Educacionais como mostra o quadro a seguir.

Quadro 01: Pesquisas sobre Intérpretes Educacionais Aspectos Gerais (discurso, formação, atuação, desafios)

2020	COSTA, Mairla Pereira Pires	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Interpretação Educacional (Libras-Português): Subjetividades a Partir dos Discursos dos Intérpretes
2013	ARAÚJO, Thalita Chagas Silva	Dissertação	PPG em Educação Universidade Federal da Bahia – UFBA	O trabalho do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais em escolas inclusivas: possibilidades e desafios
2013	MELO, Alda Valeria Santos de	Dissertação	PPG Educação Universidade Tiradentes – UNIT	Formação e atuação do Tradutor Intérprete de Libras em sala de aula
2017	COSTA, Renata dos Santos	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	O professor Intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu
2018	SOARES, Naiara Greice	Dissertação	Universidade Federal da Fronteira Sul –	Intérprete Educacional de Libras: afirmações e conflitos da profissão

28 Endereço: <https://ppglin.posgrad.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>

29 Denominado também de Intérprete de Libras, Tradutor/Intérprete de Libras, Interlocutor de Libras, tradutores-intérpretes de Língua de Sinais, Intérprete em Libras, Intérprete. Na seção teórica, haverá discussão sobre as diversas nomenclaturas para o mesmo profissional.

			UFFS	
--	--	--	------	--

O quadro a seguir mostra pesquisas encontradas em segmentos educacionais específicos.

Quadro 02: Pesquisas sobre Intérpretes Educacionais em Segmentos Específicos

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2009	TUXI, Patrícia	Dissertação	Universidade de Brasília	A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental
2017	VIEIRA, Maria Izaete Inácio	Dissertação	Universidade do Estado do Ceará	A atuação do intérprete educacional da Libras nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte-CE
2010	BELÉM, Laura Jane Messias	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba	A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio
2015	OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de	Dissertação	Universidade do Estado do Pará	Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no Ensino Superior
2016	SILVA, Ronaldo Quirino da	Dissertação	Universidade do Tuiuti do Paraná	O intérprete de libras no contexto do ensino superior: visão sobre suas práticas
2013	SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico
2013	Silva, Ronaldo Quirino da	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	O intérprete de libras no contexto do ensino superior
2013	SILVA, Diná Souza da	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	A atuação do intérprete de libras em uma instituição de ensino superior
2009	MARTINS, Diléia Aparecida	Dissertação	PUC Campinas	Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de Educação Superior
2012	NANTES, Janete de Melo	Dissertação	Universidade da Grande Dourados	A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro
2015	TESSER, Carla Regina Sparano	Dissertação	PUC- São Paulo	Atuação do intérprete de libras na mediação da aprendizagem de aluno no surdo no Ensino superior...
2018	SANTOS, Carlene da Penha	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	Políticas inclusivas e a formação do Trabalhador Intérprete da Libras (TI LS) atuante no Ensino Superior
2018	SANTOS FILHO, Genivaldo Oliveira	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe	O intérprete educacional de língua brasileira de sinais (IELIBRAS) atuante na UFS: em cena a construção de sua identidade profissional
2010	CONSTÂNCIO, Rosana de	Dissertação	Centro Universitário	O Intérprete de Libras no Ensino Superior: Sua Atuação Como

	Fátima Janes		Moura Lacerda	Mediador Entre Língua Portuguesa e a Língua de Sinais.
2017	GOULART, Daiana San Martins	Dissertação	Universidade Luterana do Brasil	Narrativas de Si e do Ser Tradutor/Intérprete de Libras No Ensino Superior*
2014	PEDROSO, Raquel Maria Cardoso	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	A estrutura narrativa de professores Intérpretes de Libras em escolas de ensino básico
2017	VIEIRA, Maria Izaete Inácio	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará – UECE	A atuação do Intérprete Educacional da Libras nas escolas de Ensino Fundamental de Limoeiro do Norte-CE

Fonte: Elaboração própria

Foram encontradas 17 pesquisas relacionadas ao Intérprete Educacional em segmentos de ensino específico. Identificamos que há apenas três dissertações de mestrado relacionadas ao Ensino Fundamental: uma sobre Ensino Médio; uma sobre Ensino Básico; onze sobre Ensino Superior e uma sobre Pós-Graduação. As pesquisas são, em sua maioria, sobre Ensino Superior, relacionadas ao segmento específico em que o Intérprete Educacional atua, entretanto quando se trata de investigações relacionadas a uma disciplina específica, o Ensino Médio recebeu mais pesquisas, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 03: Pesquisas sobre o Intérprete Educacional em disciplinas específicas

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2014	FERRARI, Ana Carolina R	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Atuação do tradutor intérprete de Libras na aprendizagem matemática de surdos no Ensino Fundamental
2012	OLIVEIRA, Walquíria Dutra de	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Estudos sobre a relação entre intérprete de libras e o professor: implicações para o ensino de Ciências (EF)
2020	PEREIRA, Kevin Lopes	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	A significação de conceitos químicos: estudo semiótico referente à ação coformadora do intérprete de libras em uma sala de aula com surdo (EM)
2013	ALMEIDA, Thiago José Batista de	Dissertação	UNESP	Uma investigação sobre o papel do interlocutor de libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva (EM)
2017	KAEFER, Lielei Genani	Dissertação	Unijuí- Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	Processos de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos por estudantes surdos : uma análise com foco no papel do intérprete em aulas de física (EM)

2014	CARVALHO, Andréa dos Guimarães de	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	O trabalho colaborativo do intérprete de libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica (EF)
2016	RIEGER, Camila Paula Effgen	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Parana Foz do Iguaçu	A formação do intérprete de libras para o ensino de ciências lacunas refletidas na atuação do TILS em sala de aula (EF, EM, ES)
2019	PORTO, Nádia dos Santos Gonçalves	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	O que dizem os Tradutores Intérprete de Libras sobre atuar em disciplinas de matemática no ensino superior (ES)
2019	BUSCH, Daniela Oliveira Almeida	Dissertação	Fundação Universidade de Passo Fundo	A relação de intersubjetividade entre o aluno surdo, o professor de Língua Portuguesa e o tradutor intérprete de Libras' (EM)
2007	MARINHO, Margot Latt	Dissertação	Universidade de Brasília	O Ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais (EM)
2015	REIS, Esilene dos Santos.	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	O Ensino de Química para Alunos Surdos: Desafios e Práticas dos Professores e Intérpretes no Processo de Ensino e Aprendizagem de Conceitos Químicos Traduzidos para Libras. (EM)
2013	RODRIGUES, Rosiane da Silva	Dissertação	Universidade Luterana do Brasil	Matemática na Educação de Surdos: Investigando Propostas De ensino Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental
2013	SILVA, Jucivagno Francisco Cambuhy.	Dissertação	Universidade de São Paulo	O ensino de física com as mãos: libras, bilinguismo e inclusão'
2014	CARVALHO, Andrea dos Guimarães de	Dissertação	Universidade Federal Goiás - UFG	O trabalho colaborativo do Intérprete de Libras no ensino de Português para surdos na escola regular de Educação Básica
2018	MONTEIRO, Yuri Santos	Dissertação	Universidade Federal do Ceará - UFC	As estratégias utilizadas pelos Intérpretes de Libras nas aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino.
2013	SILVA, Jucivagno	Dissertação	Universidade de São Paulo	O ensino de física com as mãos: libras, bilinguismo e inclusão'

	Francisco Cambuhy.			
2011	MEDEIROS, Tánitha Gléria de	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática do ensino de inglês para alunos surdos
2018	SPASIANI, Monique Vanzo	Dissertação	São Carlos	Ensino de Inglês para Alunos Surdos: Materiais Didáticos e Estratégias de Ensino

Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver, das dezoito dissertações, há apenas uma pesquisa relacionada ao Intérprete Educacional em disciplinas de Língua Estrangeira, especificamente em Língua Inglesa. Desta maneira, a presente pesquisa ganha status de inédita ao abranger mais Línguas Estrangeiras como o alemão, francês e espanhol.

Teses de doutorado também foram encontradas relacionadas aos Tradutores e Intérpretes de Libras (não necessariamente no âmbito educacional). Oito pesquisas relacionadas à atuação em disciplinas, a práticas e à formação, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 04: Teses sobre Intérpretes Educacionais

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2019	MARTINEZ, Isabella Guedes	Tese	Universidade de Brasília	Educação em ciências, dimensão subjetiva e suas implicações para a ação docente: uma análise de processos avaliativos a partir da relação estudantes surdos-pessoa intérprete educacional
2014	SANTOS, Lara Ferreira dos	Tese	Universidade Federal de São Carlos	O Fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações
2013	MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira	Tese	Unicamp	Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional
2014	MENEZES, Adriane Melo de Castro	Tese	Universidade Federal de São Carlos	Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais
2016	NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista	Tese	PUC- São Paulo	Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes
2013	BORGES, Fabio Alexandre.	Tese	Universidade Estadual de Maringá	A Educação Inclusiva para Surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras!

2020	ALVES, Ivo Dias	Tese	Universidade Federal de São Paulo	O professor bilíngue e o intérprete em Libras no ensino de Geografia Guarulhos, 2020*
2018	PINTO, Gisela Maria da Fonseca	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro	O Intérprete Educacional de Libras nas Aulas de Matemática'

Fonte: Elaboração própria

No que se refere ao uso da metodologia utilizada por meio da autoconfrontação simples, apenas a dissertação de mestrado com o título “*A Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio*” (BELÉM, 2010) e a metodologia utilizada por meio da autoconfrontação simples e cruzada foi encontrada na tese de doutorado intitulada “*Formação de Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: Encontros de Sujeitos, Discursos e Saberes*” (NASCIMENTO, 2016). Ressaltamos essas duas investigações, pois a metodologia utilizada na presente pesquisa se trata da mesma e do mesmo objeto (Intérprete Educacional para a dissertação e Intérprete de Libras para a tese).

Belém (2010, p.67), na sua dissertação de mestrado, em que também utilizou a metodologia da autoconfrontação e pesquisou a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Médio, também afirmou que a contribuição dessa metodologia, segundo seu autor, reside na possibilidade da compreensão do trabalho realizado por meio dessa dinâmica das ações do sujeito, que, diante das imagens de seu desempenho, tem a oportunidade de dialogar sobre o que quis fazer e não fez, ou que fez e não queria ou que poderia não fazer, podendo assim (no “se ver” e nas conversas sobre o que se está vendo), gerar resultados de transformações duráveis nos meios de trabalho.

A dissertação foi elaborada na Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Essa pesquisadora investigou os aspectos de atuação do intérprete de educacional no Ensino Médio em duas escolas do Ensino Médio e Tecnológica do estado do Rio de Janeiro, considerando os depoimentos de intérpretes sobre seu ofício.

Para a realização dessa investigação, ela optou pela metodologia da “autoconfrontação simples”, em que IEs foram filmados durante seu processo de trabalho. Dessa filmagem, foram selecionados trechos editados para serem apresentados a cada um dos intérpretes para que pudessem comentar sobre sua atuação.

A pesquisadora selecionou quatro eixos para guiar os comentários e as reflexões como: as relações e trocas ocorridas no convívio entre Intérprete Educacional e professores, como se constitui ou se realiza no espaço de conhecimento; a postura ideal, uma vez que o corpo fala; as angústias sentidas e desencadeadas diante do seu trabalho, se um mediador ou um “professor”; e o papel que o intérprete de Libras desempenha no cenário educacional, na ótica do próprio profissional. Essa pesquisa permitiu realizar uma reflexão sobre as estratégias e escolhas realizadas pelos IEs, sobre seu agir junto aos alunos e aos professores sob um (in)tenso jogo de poder entre aquele que sabe mais e quem sabe menos, marcado pela coexistência de duas Línguas de modalidades distintas num ambiente educacional.

Em sua pesquisa, concluiu que é pertinente uma formação específica para o IE, pois a função implica lidar com características singulares. Conflitos surgiram, principalmente no que se refere à visão que o próprio intérprete tem de suas funções, colocando-se apenas como mediador da interpretação. Angústias geradas eram desenvolvidas quando o intérprete não se via dentro de situações-problema, mesmo que se exigisse uma sensibilização e consciência de sua parte. Falta de conhecimento do conteúdo ministrado pelo professor e pouco conhecimento sobre Libras também fizeram parte das angústias geradas.

Há outra pesquisa de doutorado que se chama “Formação de Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: Encontros de Sujeitos, Discursos e Saberes” (NASCIMENTO, 2016). Essa pesquisa foi elaborada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG-LAEL/PUC-SP). O objetivo dele foi o de observar e descrever como o Tradutor e Intérprete de Libras/ Português mobiliza os conhecimentos prévios construídos em sua prática profissional a partir de conhecimentos novos adquiridos em um contexto de formação, usando a metodologia da autoconfrontação. O corpus foi coletado em um curso de especialização em Tradução e Interpretação de Libras/Português de uma instituição de ensino superior privada na cidade de São Paulo.

Nascimento (2016) utiliza uma triangulação teórica entre os estudos bakhtianos, ergologia e estudos da interpretação, deslocando-se para a metodologia da autoconfrontação num contexto de formação profissional com um grupo de

intérpretes em um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa.

Os resultados mostram, na sua pesquisa, que os intérpretes, no contexto de formação, ao se depararem com seu fazer nas autoconfrontações, reconheceram na atividade que sabiam muito além do seu fazer. Identificaram, no primeiro vídeo, um saber marcado pela experiência e, no segundo vídeo, uma reelaboração discursiva desse saber de acordo com a formação.

Nascimento (2016) identificou, também, que os gêneros mobilizados convocaram saberes específicos ligados à atividade interpretativa, que o mobilizou à utilização, no caso da segunda gravação, de estratégias abordadas no processo formativo que não foram utilizadas no primeiro.

Comparando ambas as pesquisas com minha a presente tese de doutorado, posso salientar que há um certo ineditismo de pesquisar a autoanálise dos IEs em disciplinas de Língua Estrangeira. Num certo lugar, há o professor querendo ensinar, cumprindo sua função, em outro, o IE com um grande desafio nas mãos, e ainda, no outro lugar, o surdo (s) querendo aprender, num contexto em que também ainda há, como pano de fundo, o Ensino Fundamental, marcado por conflitos de identidade, se propondo inovador e integrador, sob a ótica do trabalho como um fim, aumentando minhas expectativas sobre o que observar diante de tanta complexidade e abrangência das ações por eles desempenhadas.

Vale ressaltar que na presente tese a “autoconfrontação” será utilizada como instrumento metodológico de pesquisa, e não de intervenção, isto é, a investigação não objetiva o desenvolvimento dos profissionais, mas a coleta de dados para análise.

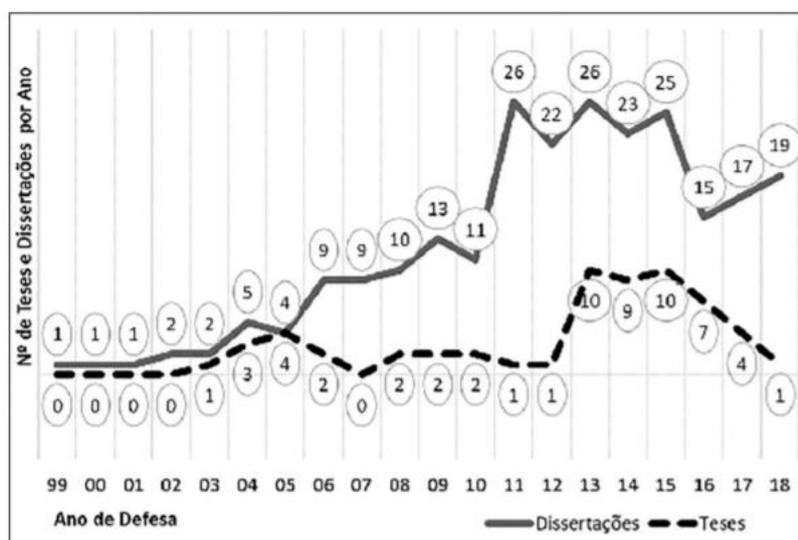
Sabemos que existem mais pesquisas sobre IEs do que as encontradas aqui, pois a investigação de Albres (2020) não se limitou apenas aos bancos da CAPES e aos do BDTD

como também por busca manual em trabalhos bibliométricos que compilaram as teses e dissertações sobre o tema complementada pela busca manual no Currículo Lattes dos orientadores das teses já compiladas para verificar se orientaram outro trabalho ou se participaram de bancas de mestrado e doutorado com a temática estudada; como também a busca manual na lista de referências das dissertações e teses levantadas na procura de novos estudos referenciados, usando a técnica de Snow-Balling (bola de neve) (ALBRES, 2020, p.374)

Sua pesquisa incessante, detalhada e que utilizou outros meios de buscas rendeu um resultado de 300 trabalhos, sendo 241 dissertações e 59 teses. As pesquisas encontradas foram feitas de 1999 até 2018.

As pesquisas de mestrado obtiveram maior número do que as de doutorado. As dissertações cresceram consideravelmente, de 11 pesquisas no ano de 2010 para 26 pesquisas no ano de 2011. No entanto, as teses aumentaram significativamente de 2012 para 2013, de 1 para 10 pesquisas. Segundo Albres (2020), ao considerar que o mestrado tem em média dois anos de duração e o doutorado, quatro anos, o aumento de pesquisas de mestrado em 2010 e de doutorado em 2012 talvez tenha uma motivação histórica e social, sendo reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Quadro 05: Comparação da evolução do número de dissertações e teses – Brasil 1999-2018



Fonte: (Neiva, 2020, p.376)

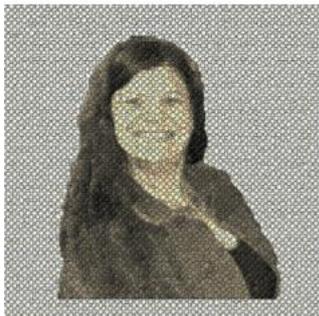
Segundo a referida autora, as investigações sobre os processos de ensino-aprendizagem, mediados por Libras, se intensificaram na década de noventa, em consequência dos inúmeros movimentos sociais da comunidade surda a favor da educação bilíngue e também das discussões sobre a inclusão escolar. O que impulsionou, também, pesquisas nessa área foi a expansão das universidades públicas e de seus Programas de Pós-graduação no Brasil. Todos esses fatores contribuíram com o fomento de investigações sobre a atuação dos IEs.

Dito de outro modo, o início da política de educação inclusiva culminou com a reivindicação da comunidade surda pela mediação de intérpretes de Libras-português também na esfera educacional. Nesse contexto, deu-se início o trabalho de pesquisa sobre os intérpretes educacionais (ALBRES, 2020, p.377)

Sobre o pioneirismo nas pesquisas com IE, duas são de origem gaúcha: Cleidi Lovatto Pires em 1999 e Jane Teresinha Donini Rodrigues em 2000 conforme o quadro a seguir:

Quadro 06: Pioneiras em pesquisa sobre Intérprete Educacional

	<p>PIRES, Cleidi Lovatto. Questões de fidelidade na interpretação em língua de sinais. 1999. 119 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 1999. Orientadora: Maria Alzira Coelho da Costa Nobre.</p> <p>Como professora da Escola de Surdos de Santa Maria, Cleide construiu um olhar sensível aos sinais de seus alunos, de suas necessidades linguísticas. Depois trabalhou como professora do Departamento de Educação na UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), foi professora no Curso de Atendimento Educacional Especializado da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) até 2015 e integrou o GIPES (Grupo Interinstitucional de pesquisa em Educação de Surdos).</p>
<p>Interessada pela interpretação educacional, desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre as transformações (perdas) no processo de interpretação interlíngua. Ela avaliou o conteúdo do texto interpretado de português para Libras por intérpretes ouvintes e a compreensão de alunos surdos (6º ano do ensino fundamental) e, em seguida, uma nova interpretação da Libras para português feita por intérpretes. Conclui que os textos foram transformados, ou seja, influenciados por posições ideológicas. Indica a necessidade de reflexão sobre a formação dos tradutores. Considera que o intérprete, também no espaço escolar, é um dos agentes para a construção do bilinguismo e para “viabilizar a compreensão de conteúdos escolares” (PIRES, 1999, p. 20). Cleide foi a primeira pesquisadora brasileira a problematizar a atuação do intérprete em uma investigação científica articulando educação, linguística e estudos da tradução.</p>	



<http://lattes.cnpq.br/4612616360386677>

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. **O ver, o agir e o sentir do surdo frente à educação inclusiva**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2000. Orientador: Lindomar Wessler Boneti.

Foi professora de classe especial para surdos, inserida na Escola Estadual no Rio Grande do Sul. Dos gestos, juntos com seus alunos, procurou gradativamente ir incorporando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) à sala de aula e a sua vida. Atualmente é docente de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS.

Em sua pesquisa, objetivou construir um espaço de narrativas de vidas de alunos surdos com experiências em inclusão educacional. Então, desenvolveu entrevista semiestruturada com sete surdos adultos. Dentre eles, brasileiros, chilenos, espanhóis e venezuelanos. Os sujeitos relataram experiências de educação básica oralista tendo contato com intérpretes no ensino superior. Os relatos são similares e repletos de experiências de preconceito e da exclusão educacional pela falta de intérpretes. Os surdos descrevem a sensação de perda ao ter o primeiro contato com intérpretes apenas no ensino superior ou mestrado. Esse trabalho inaugura uma discussão importante sobre a presença do intérprete como direito educacional e a luta política da comunidade surda por esse profissional também na educação. A diversidade de países culminou pela localização em Porto Alegre e pelo contato com surdos participantes do V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos (1999). Inaugura o espaço da pesquisa para narrativas históricas sobre os surdos desenvolvidas por eles mesmos e a fundamentação em "Estudos Surdos".

Fonte: (Neiva, 2020, p.378)

De acordo com a autora, descobriu-se que as primeiras pesquisadoras interessadas pela área sobre IE eram mulheres envolvidas com a área da educação, professoras ou intérpretes de Línguas de sinais e que, em sua maioria, já tinham contato com a comunidade surda. Ela identificou que o interesse pelo assunto de pesquisa surgiu da vivência dessas profissionais com a comunidade surda, tanto em escola, quanto na família.

Voltando às pesquisas elaboradas aqui, vale destacar que investigações relacionadas ao ensino de LE também foram encontradas sem a presença do IE como objeto de pesquisa no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscou-se palavras-chaves como: "língua estrangeira para surdos", "língua inglês para surdos", "língua espanhola para surdos".

Foram encontradas 14 dissertações e 4 teses, a maioria era sobre pesquisas na Língua Inglesa.

Quadro 07: Dissertações sobre Língua Estrangeira para Surdos

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2013	HERNANDEZ, Tomas	Dissertação	Fundação	Interação professor/estudante surdo na aprendizagem de

	Armando del Pozo		Universidade Federal de Roraima	espanhol como língua estrangeira em Boa Vista-RR
2013	JORGE, Eliane Elenice	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos.
2016	COURA, Felipe de Almeida	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Inglês na Palma da Mão : Letramento Crítico e Ensino de Inglês Para Alunos Surdos'
2020	STEYER, Daiana	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira?: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos'
2010	BRITO, Rejane Cristina de Carvalho	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Representações do Professor de Língua Inglesa no Ensino Inclusivo dos Alunos Surdos'
2017	KUHL, Yohanna Hemilly Katleen	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Mapeamento do ensino de língua inglesa para alunos surdos em Pato Branco - PR'
2014	CARVALHO, Raquel Araujo Mendes de.	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Desafios e Possibilidades do Ensino da Língua Inglesa para Surdos
2016	BACHIETE, Janny Aparecida	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	Inserção da Língua Americana de Sinais no ensino de Língua Inglesa: uma proposta dialógica de translanguagem entre surdos e ouvintes'
2014	HENKEMAIER, Priscila Aparecida Moraes	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância'
2012	MORAES, Antonio Henrique Coutelo de	Dissertação	Universidade Católica de Pernambuco	Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos : novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua'
2013	CORREA, Leonardo Neves.	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos'
2002	GOMES, Maria Lucia de Castro	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	a produção das consoantes velares em inglês por alunos surdos brasileiros.
2014	ROCHA,		Universidade	Estratégias de escrita por

	Rogers	Dissertação	Federal de Santa Catarina	alunos surdos no contexto de ensino - aprendizagem de espanhol como L3'
2008	SOUSA, Aline Nunes de.	Dissertação	Universidade do Estado do Ceará	Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas'

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 08: Teses sobre Língua Estrangeira para Surdos

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2015	PEREIRA, Karina Avila	Tese	Universidade Federal de Pelotas	O Ensino de Língua Estrangeira na Educação De Surdos: Recontextualização dos Discursos Pedagógicos Em Práticas de Professores de Alunos Surdos
2013	SILVA, Maria Clara Corsini.	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes'
2017	OLIVEIRA, Ana Paula Pires de	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ensinar-aprender inglês com uso de tecnologias digitais em contexto de inclusão de surdos: um estudo sob a perspectiva da teoria da atividade.
2015	SOUSA, Aline Nunes de	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)

Fonte: Elaboração Própria

As teses, (sem a presença do Intérprete Educacional) em sua maioria, possuem como objeto de estudo o aluno surdo na disciplina de Língua Inglesa, e apenas uma tinha foco nos professores.

Percebe-se, portanto, que, ao analisar o estado do conhecimento, as dissertações são, em sua maioria, voltadas à pesquisa no Ensino Superior, com onze dissertações relacionadas ao nível de escolaridade, porém, quando se trata de investigações relacionadas à disciplina específica, o Ensino Médio possui mais pesquisas, com sete dissertações. Foram encontradas oito teses relacionadas ao Intérprete Educacional, sendo uma delas relacionada metodologicamente

(autoconfrontação) com a presente pesquisa, assim também ocorreu com uma das dissertações.

Pesquisas relacionadas ao ensino de LEs para surdos também pareceram serem relevantes a serem mencionada aqui, já que trata do ensino, envolvendo pessoas surdas usuárias de Libras, pois é de extrema relevância para IE compreender aspectos educacionais relacionados à disciplina de LE, envolvendo aspectos pedagógicos, didáticos, cognitivos, políticos, sociais e históricos. Foram encontradas, assim, 14 dissertações e 4 teses, a maioria delas contendo pesquisas em Língua Inglesa.

Um dos grandes objetivos do ideal neoliberal em relação à educação é o de tentar tornar a Língua Inglesa uma Língua franca e globalizada. Segundo Pennycook (1994), essa naturalidade de um inglês mundial se deu por meio de uma força global, com a qual agem interesses colonialistas e neocolonialistas, através dos quais a principal intenção seria a da expansão, não somente da Língua, mas também de ideais que promovam o inglês dentro dos parâmetros ocidentais e modernos, que incluem o progresso³⁰, o capitalismo³¹ e o liberalismo³².

A Língua Inglesa vem ocupando espaço como reflexo da globalização e da cultura hegemônica norte americana. Anjos (2016) comentou a preocupação de alguns países, como o Brasil, de reforçar o ensino de inglês em busca de estarem prontos para os novos desafios globais atravessados pela influência da Língua Inglesa nos âmbitos pessoais e profissionais. É possível afirmar que esse reforço demarca a fundamentação global da Língua Inglesa enquanto imperialista e colonizadora. Anjos (2016, p.97) afirma que “para Rajagopalan (2003, p.99), essa questão do imperialismo linguístico é um fator que tem afetado diretamente o ensino

30 (O progresso é explicado como um fenômeno linear, cuja tendência automática é o aperfeiçoamento humano, todas as ações do homem realizadas em seu nome. Mas infelizmente já conhecemos as consequências: na busca do progresso, as construções urbanas tornaram a vida humana cada vez mais solitária; as fábricas poluem o ar; a especulação imobiliária destrói o verde; a modernização da agricultura torna mais miserável a vida dos bóias-frias; a opulência não expulsa a miséria, mas convive com ela lado a lado) (ARANHA, 1993, p. 142).

31 (O surgimento do capitalismo determinou a intensificação da procura do lucro e confinou o operário à fábrica, retirando dele a posse do produto. Mas não é apenas o produto que deixa de lhe pertencer. Ele próprio abandona o centro de si mesmo. Não escolhe o salário – embora isso lhe apareça ficticiamente como resultado de um contrato livre, não escolhe o horário nem o ritmo de trabalho e passa a ser comandado de fora, por forças estranhas a ele) (ARANHA, 1993, p. 33).

32 (Teoria política e econômica surgida no século XVII e que exprime os anseios da burguesia. Defende os direitos da iniciativa privada, restringe o mais possível as atribuições do Estado e opõe-se vigorosamente ao absolutismo) (ARANHA, 1993, p. 353).

e a aprendizagem de Línguas, já que este provocou um efeito avassalador nas sociedades”.

Como afirma Campbell (2008), a dependência econômica, política e cultural reflete uma hegemonia linguística, havendo uma ligação estreita entre as classes privilegiadas do Brasil e a hegemonia estadunidense.

Políticas em prol da Língua Inglesa aparecem em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho para manter o capitalismo, visto que tal documento foi criado por um movimento da sociedade civil chamado “Todos pela Educação”³³.

Nesse sentido, a escola em que foi desenvolvida a pesquisa possui quatro LEs e também a Língua Brasileira de Sinais para as turmas que possuem alunos surdos, ampliando o conhecimento linguístico e cultural, não focando somente na Língua como capital, embora as LEs sejam, em sua maioria, europeias.

Compreende-se, portanto, que a presente pesquisa, por ser elaborada no Ensino Fundamental de uma escola pública com peculiaridades da série em que foi elaborada, pois envolvia quatro LEs (Francês, Espanhol, Alemão e Inglês) para a mesma turma, é considerada inédita e busca contribuir com a literatura científica voltada para Intérpretes Educacionais.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 2003, p.11)

3.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: TRAJETÓRIA INTERNACIONAL E NACIONAL

³³ “Todos pela Educação” foi fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, e se auto define como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Porém é formada por grandes empresários, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Segundo Martins (2009) esse grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira trazia sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O “Movimento Todos pela Educação” concluiu que a “incapacidade” técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o “Todos pela Educação”, com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de “Compromisso Todos pela Educação” (MARTINS, 2009). Os contribuintes desse movimento são representados como “patrocinadores” da organização e encontram-se divididos em três níveis: Fundação Coleman, Fundação Jacobs e Instituto Gerdau. Ao todo, a organização conta com dez contribuintes: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. Grupos predominantes no setor financeiro.

3.1.2 O Surdo na Idade Moderna

Os surdos, por muitos anos, foram considerados irracionais e privados do direito à educação formal. As concepções ocidentais mais antigas associavam a surdez a algum castigo divino, refletindo assim o status de louco e, em muitas vezes, levando-o ao sacrifício (NOBRE, 2011). A história da educação dos surdos está vinculada a vários anos de exclusão. A comunidade não-surda não os aceitava como membros da sociedade. Um dos registros mais antigos está no evangelho de Marcos, quando Jesus Cristo fez os surdos e mudos falarem e ouvirem por um milagre divino (SANCHEZ, 1990). No capítulo 7, iniciando pelo versículo 31, obtemos os seguintes enunciados da Bíblia Sagrada:

31 A seguir Jesus saiu dos arredores de Tiro e atravessou Sidom, até o mar da Galileia e a região de Decápolis. 32 Ali algumas pessoas lhe trouxeram um homem que era surdo e mal podia falar, suplicando que lhe impusesse as mãos. 33 Depois de levá-lo à parte, longe da multidão, Jesus colocou os dedos nos ouvidos dele. Em seguida, cuspiu e tocou na língua do homem. 34 Então voltou os olhos para o céu e, com um profundo suspiro, disse-lhe: “Efatá!”, que significa “abra-se!” 35 Com isso, os ouvidos do homem se abriram, sua língua ficou livre e ele começou a falar corretamente. 36 Jesus ordenou-lhes que não o contassem a ninguém. Contudo, quanto mais ele os proibia, mais eles falavam. 37 O povo ficava simplesmente maravilhado e dizia: “Ele faz tudo muito bem. Faz até o surdo ouvir e o mudo falar” (BÍBLIA SAGRADA).

Era preciso tornar o surdo “ouvinte” e o mudo “falante”, pois aquele que não falava não conseguia pensar. De acordo com Albres e Oliveira (2013), o ser humano representa o mundo por meio da linguagem, cuja função seria também a de representar seu pensamento e conhecimento de mundo. Um indivíduo que não falasse ou não falasse bem não poderia se expressar bem e não poderia pensar bem, porquanto a expressão se construiria no interior da mente, como lugar de produção, secundarizando a Língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento (ALBRES; OLIVEIRA, 2013).

Parte deste pensamento era influenciada por filósofos gregos. Para Aristóteles (384-322 a.c), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e, conseqüentemente, não poderiam falar (NOBRE, 2011). Além do mais, para Aristóteles, a natureza da linguagem humana possuía um suporte biológico:

A partir da fundamentação biológica, o homem é caracterizado como capaz de, por natureza, articular sons e organizá-los numa linguagem. A partir das considerações sobre ciência política, o homem é caracterizado como capaz

de, por meio da linguagem, exprimir o conveniente e o inconveniente, o justo e o injusto e, desse modo, organizar uma sociedade política. (NEVES, pág 58, 1981)

A partir da fundamentação que parece ser biológica, o homem é caracterizado como sendo capaz de, por natureza, articular sons e organizá-los numa Língua. Para o filósofo, o que está no som é símbolo do que está na alma, mas não é necessariamente o conceito que está no som, o significado é congruente com o conceito que está na alma, embora só sob as formas de linguagem possam ser apreendidos os conteúdos mentais. A relação entre a linguagem e as coisas é mediata, porque passa pelos estados de alma (NEVES, 1981). Neste caso, tendemos a pensar que os conteúdos mentais são aprendidos sob linguagem articulada em sons, com isso, fortalecendo a ideia de que aquele que não produz uma linguagem oral seja inferiorizado (ROCHA, MARTINS FILHO, 2019).

Segundo Honora e Frizanco (2009), na Idade Média, eram realizados vários casamentos entre nobres da mesma família (consanguíneos) para não dividirem suas heranças, e isso aumentava a probabilidade de nascimento de filhos surdos. Na época, a educação dos indivíduos nobres era atrelada ao catolicismo e, conseqüentemente, à educação dos filhos surdos destes nobres. O nascimento dos surdos na nobreza causou impacto no tipo de educação que recebiam. A Igreja Católica teve um papel crucial na discriminação das pessoas com deficiência, já que para ela o homem foi criado à “imagem e semelhança de Deus”, sendo assim, os que não se encaixavam no padrão estabelecido eram postos à margem, não sendo considerados humanos.

De acordo com as autoras, os surdos não poderiam se confessar e nem falar os sacramentos por não terem uma Língua inteligível, e, com isso, suas almas eram consideradas mortais. Os monges que haviam feito “Voto de Silêncio” e estavam em clausura não poderiam passar os conhecimentos adquiridos nos livros sagrados. Haviam criado, assim, uma linguagem gestual para não ficarem totalmente incomunicáveis e assim surgiu a ideia de educar os surdos por meio desses monges preceptores.³⁴

O catolicismo era de grande influência na vida de toda sociedade dessa época, porém não poderia prescindir os que detinham o poder econômico. Logo, passou a se preocupar com a instrução dos surdos nobres para que o círculo não

34 Idem, 2009.

fosse rompido. Possuindo uma Língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manter suas almas imortais. Além disso poderiam contribuir com a igreja³⁵.

Todos os deficientes, até o século XV, tornaram-se alvo da Medicina e da religião católica. A medicina tinha seu objetivo nas pesquisas, e o catolicismo promovia a caridade para as pessoas doentes, pois ter alguma doença era o mesmo que carregar alguma punição.³⁶

No início da Idade Moderna, muitos monges como Melchor Sanches de Yebra (1526-1586) e Gerolamo Cardano (1501-1576) contribuíram com a alfabetização de surdos, ensinando-os a ler e a escrever (PLANN, 1997). Cardano, cujo primeiro filho era surdo, afirmou que os surdos poderiam receber instruções. Por meio de suas pesquisas, entendeu que a escrita representava os sons da fala e das ideias do pensamento, distanciando-se da compreensão dos surdos (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Benedictino Pedro Ponce de León (1510-1584) e Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicaram o alfabeto manual, os livros e os métodos que ensinavam os surdos a usar sinais, escrita e oralização. O alfabeto manual representava configurações de mão que correspondiam a uma letra do alfabeto com o objetivo de ensinar os surdos a Língua oral (PLANN, 1997).

Pedro Ponce de León foi tutor de muitos surdos e foi dado a ele o mérito de provar que as pessoas surdas eram capazes, isso contrariou a afirmação anterior de Aristóteles. Ele viveu em um monastério na Espanha por volta de 1570 e usou sinais rudimentares para se comunicar, já que havia o Voto do Silêncio. Dois irmãos surdos, Francisco e Pedro de Velasco, foram educados por de León. Pertenciam a uma família em que havia quatro irmãos surdos (PLANN, 1993). Honora e Frizanco (2009) afirmam haver registros de que em uma família espanhola havia muitos membros surdos, por terem muitos casamentos entre si, com o objetivo de não dividirem os bens com estranhos. Alguns descendentes dessa família foram para o mosteiro de Ponce de Leon e lá, junto a ele, originaram a Língua de Sinais. As autoras afirmam que seus alunos foram pessoas importantes e que dominaram áreas da ciência como Filosofia, História, Matemática, destacando o seu trabalho por toda a Europa. Seu método iniciou com ensino da escrita por nome dos objetos,

35 Idem, 2009.

36 Idem, 2009.

depois o ensino da fala, que sempre iniciava pelos fonemas. Plann (1993) afirmou que os surdos da família de Velasco auxiliaram de León no desenvolvimento de seu processo educacional, contribuindo com maneiras mais eficazes para essa aprendizagem. Portanto, essa contribuição deve ser reconhecida ao referenciar a educação proposta por de León, visto que há grande possibilidade de que esse tenha sido o fator crucial para o sucesso de seu método educativo, já que outros tentaram copiá-lo sem sucesso (e possivelmente sem compreender o porquê do fracasso).

Os nobres sentiram necessidade de educar seus primogênitos surdos para que tivessem direito à herança. Era necessário saber falar para não pôr em risco a riqueza da família e a garantia de sua posição e de seu reconhecimento como cidadão diante da sociedade (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Juan Palblo Bonet (1579-1633) era um padre espanhol, filólogo e soldado a serviço secreto do rei. Criou o primeiro tratado para ensinar surdos-mudos,³⁷ que iniciava com a escrita sistematizada pelo alfabeto, publicada na França com o nome “Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”. Foi o primeiro a criar o alfabeto manual, tendo por objetivo ensinar os surdos a lerem cada som da fala ao substituírem por uma forma visível.

Outros educadores na Europa defendiam o oralismo para surdos: o holandês Van Helmont (1614-1699), médico suíço Johann Conrad Amman (1669-1724), educador surdo Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Samuel Heinicke (1727-1790).

Van Helmont (1614-1699) tinha como método a oralização por meio do alfabeto manual da Língua hebraica, já que, de acordo com ele, as letras hebraicas indicavam a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som. Foi o primeiro a descrever a leitura labial e também o uso do espelho, aperfeiçoado por Amman.

Johann Conrad Amman (1669-1724) foi um médico e educador de surdos na Suíça. Tinha como foco o oralismo, pois acreditava que os surdos eram pouco diferentes dos animais por não conseguirem falar. Aperfeiçoou os procedimentos de leitura labial por meio de espelhos e tato, identificando as vibrações da laringe. Compreendia que “na voz residiria o sopro da vida, o espírito de Deus” e que a Língua de Sinais atrofiava a mente.

37 Esse termo era utilizado na época, mas caiu em desuso atualmente.

Embora Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) fosse surdo e fluente em Língua de Sinais, ele defendia a oralização dos surdos. Seu trabalho tinha como objetivo a “desmutização” por meio da visão, isto é, usava um alfabeto manual e manipulava os órgãos da fala de seus alunos.

Samuel Heinicke (1727-1790), considerado o pai do oralismo, fundou a primeira escola pública oralista. Foi considerado por muito tempo como o precursor do oralismo. Promoveu vários congressos e eventos para disseminar e discutir a supremacia sobre oralismo versus sinalização. Sua atitude e a de muitos educadores a favor do oralismo acabou culminando no Congresso de Milão de 1880. (CAMPELO, 2009).

3.1.3 O Surdo na Idade Contemporânea

No século XVIII, havia muitas comunidades surdas pela capital e em outras cidades da França. Nascido em Versailles, em 1712, Charles Michael de l'Épée, o abade francês deu início à pedagogia para surdos ao instruir mulheres surdas com vocação religiosa. Criou uma escola particular, na qual utilizou seus próprios recursos em meio à revolução francesa e à opressão linguística dos surdos. Após sua morte, a Constituição Francesa criou uma escola denominada *Institution Nationale des Sourds-Muets*, em Paris, 1760, hoje é o atual *Intitut Nationale de Jeunes Sourds* de Paris (INJS), que objetiva dar independência e reconhecimento aos surdos como cidadãos. Os surdos não eram desprezados ou excluídos, pois eram cidadãos franceses. Houve, então, a padronização da Língua de Sinais, que era um dos princípios da política linguística, como formação de uma Língua, como Sinais “metódicos” também conhecida como francês sinalizado (PADDEN, 1988, LANE, 1999).

Os sinais metódicos foram forjados a partir de uma forma existente, como a Antiga Língua de Sinais Francesa – ALSF (Língua natural da comunidade surda da França) (WILCOX, 2005). A ALSF era aceita socialmente e não era estereotipada pela comunidade não surda.

Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822) foi diretor da INJS – *Intitut Nationale de Jeunes Sourds* – e sucessor do abade de l'Épée. Ele usou sinais metódicos em cima da Antiga Língua de Sinais Francesa como meio de institucionalizar o ensino para surdos, porque seu objetivo não era apenas o de

gramaticalizar os sinais, mas também o de eleger os elementos mais “adequados” para essa gramaticalização, ou seja, o de escolher para os surdos um instrumento linear das ideias que eram consideradas aglomeradas em suas mentes (SOUZA, 2003). Ele publicou dois livros: uma gramática geral e um relato detalhado de como havia treinado Jean Massieu, que era surdo (HONORA e FRIZANCO, 2009).

A ALSF foi deixada de lado, porque Sicard, discípulo e sucessor de Abbé De l'Épée, na criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1794, juntamente a esse, esforçaram-se para dialetizar, isto é, misturar as Línguas por meio da tradução de cada palavra francesa, já que consideravam gastar muito tempo para ensinar ALSF, além de prejudicar a compreensão da palavra francesa (LANE, 1999).

Sicard já tinha sido preso por não ser simpatizante do rei Luiz XVI. Na sua ausência, Massieu assumiu o lugar dele por determinado tempo e, junto com Laurent Clerc, fez uma petição à corte francesa, que conseguiu libertar Sicard da prisão e estava ameaçado de morte por enforcamento. Foi seguidor da metodologia de ensino do Abbé De l'Épée, porém era inseguro no tocante à gramática como método de instrução aos Surdos (LANE, 1999)

A princípio, pareceu serem positivos os sinais metódicos para as crianças surdas francesas de lugares pobres, visto que isso permitiu que houvesse a socialização da Língua de Sinais Francesa em escolas que serviram de internatos. Foi considerada a primeira educação efetiva da época para torná-las cidadãs francesas durante a conturbada revolução local (LANE, 1999). Outro ponto positivo resultou da educação pública dos surdos, deixando, assim, de acontecer em âmbito particular para poder ser direcionada a um caráter coletivo e, sendo assim, possibilitou a criação de várias escolas no mundo (CAMPELLO, 2008).

Mesmo se houvesse a disseminação do ensino da Língua de Sinais, ainda assim haveria um problema linguístico e pedagógico adotado pelos professores, que envolvia justamente os Sinais Metódicos, pois atrapalhava mais do que ajudava a solucionar a educação de surdos. Houve muitos confrontos de interesses, já que os surdos estavam descontentes com os Sinais Metódicos presentes durante ao longo dos anos. Tinham o interesse de adequar a pedagogia nesse sentido (CAMPELLO, 2008). Um dos descontentes foi o professor Ferdinand Berthier, surdo-mudo. Foi eleito na Assembleia Constituinte, conferindo-lhe o título de Cavaleiro da Legião da Honra que aconteceu no governo Napoleão Bonaparte (RANGEL, 2004).

Ferdinand Berthier foi convidado a se retirar do Instituto pelo Conselho de Administração, por insubordinação, e assim deflagrou uma “Guerra dos Surdos” contra a introdução do ensino da fala e rebaixamento dos professores surdos franceses como professores repetidores (LE POUVOIR DES SIGNES, 1989/1990, p.170). Foi convidado a se retirar também por mostrar a importância da ASLF que demonstrava na prática ao instruir educacionalmente e ao preservar a Língua de Sinais Francesa como o método viável para educação de surdos (LE POUVOIR DES SIGNES, 1990).

Após a morte de Sicard, foi nomeado como diretor do Instituto seu discípulo Massieu, que foi um dos primeiros professores surdos do mundo. Neste contexto, houve uma grande disputa pelo poder, envolvendo outros dois estudiosos da surdez, Itard e Gérando, que ocasionou o afastamento de Massieu da direção do Instituto. Jean-Marc Itard (1775-1838) foi um médico-cirurgião de nacionalidade francesa que se tornou médico residente do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1814. O médico-cirurgião estudou com Philippe Pinei, considerado o pai da Psiquiatria, e seguia os pensamentos do filósofo Condillac, para quem as sensações eram a base para o conhecimento humano e que reconhecia apenas a experiência externa como fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, era exigida a erradicação ou a “diminuição” da surdez para que as pessoas surdas tivessem acesso a este conhecimento (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Sicard obteve experiência com dissecar cadáveres de pessoas surdas, dar descargas elétricas em seus ouvidos, usar sanguessugas para provocar sangramentos e inclusive furar as membranas timpânicas de alunos, obtendo fraturas cranianas e infecções, levando muitos à morte. Focava na discriminação dos instrumentos musicais para em seguida chegar à discriminação de palavras. Criou o curso de articulação para surdos-mudos “aproveitáveis³⁸”. (HONORA; FRIZANCO, 2009)

Enquanto isso, nos Estados Unidos da América, Thomas Gallaudet, quando foi visitar Braidwood e Kinniburg, educadores ingleses de surdos, para compreender a metodologia utilizada, decidiu não revelar seu método. Dessa forma, Thomas Gallaudet procurou L'Épée no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Ao estagiar no local, conheceu um professor surdo, Laurent Clerc (1785-1869). No ano

38 Termo utilizado pelo autor

de 1816, Gallaudet voltou para os Estados Unidos para fundar a primeira escola pública para surdos do país. A escola foi inaugurada em 1817, chamada Hartford School com contribuições de doações. Inicialmente a Língua usada para educar os alunos era a Língua de Sinas Francesa a qual teve alterações com o tempo originando a Língua Americana de Sinais (HONORA; FRIZANCO, 2009).

No ano de 1864, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, fundou a primeira faculdade³⁹ para surdos em Washigton. Fez alguns estudos em suas viagens para outros países e voltou para os Estados Unidos, apoiando o Oralismo, e incumbiu a escola de fazer treinamento em articulação e em leitura orofacial. Esse método se fortaleceu com a morte de Clerc, já que era defensor da Língua de Sinais. O Oralismo durou os próximos 80 anos. (HONORA; FRIZANCO, 2009)

Neste caminho do Oralismo, Alexander Graham Bell (1847-1922), filho de surdos, defendia a ideia. Foi cientista e inventou o telefone em 1876, tentando criar um acessório para surdos. Casou-se com Mabel que perdeu a audição quando era jovem. “Oralizada, ela não gostava de estar na presença dos Surdos”. Graham Bell afirmava que os surdos deveriam estudar junto com os ouvintes para evitar que se casassem entre si e criassem congregações, pois o casamento entre surdos era um perigo para sociedade (HONORA; FRIZANCO, 2009). Graham Bell era adepto da eugenia e com isso se voltou contra a Língua de Sinais. (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Com a grande propagação do método oralista, os educadores de surdos adeptos desse método, principalmente da França e da Itália, organizaram o Congresso de Milão que aconteceu em 1880. Antes desse congresso esses educadores já haviam realizado outros congressos com intuito em defender a utilização de métodos exclusivamente orais na educação dos surdos. Nesse congresso, concluíram que se deveria utilizar os sinais somente como apoio, sendo a oralidade como o objetivo da educação (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). Apenas um surdo participou do congresso e mesmo sendo surdo não teve direito de votar, sendo convidado a se retirar do processo de votação. Os participantes do congresso recomendaram que o oralismo puro seria o melhor método, abolindo a presença da Língua de Sinais na educação dos surdos, portanto, o congresso determinou que “a fala é incontestavelmente superior aos Sinais e deve

39 Chamada atualmente de Universidade de Gallaudet é a única escola superior de artes liberais para estudantes surdos do mundo com a Língua de Sinais

ter preferência na educação dos Surdos; o método oral puro deve ser preferido ao método combinado” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p.25).

Segundo Lane (1989), o oralismo ganhou força na Europa pela confluência do nacionalismo, elitismo e comercialismo grande orgulho familiar. Na época, existia uma cultura de controle total pelo educador evitando dividir o seu papel com professores surdos. Como consequência do Congresso de Milão, portanto, houve a demissão dos professores surdos não sendo mais vistos como educadores. Longe do ambiente escolar não poderiam também se organizar para irem contra o oralismo (LANE, 1989).

A Itália nessa época provocou o oralismo com o propósito de facilitar o projeto geral de alfabetização do país, pois procuravam uma unidade nacional e linguística. As ciências humanas e também pedagógicas colaboraram com essa concepção, porque o oralismo estava de acordo com a concepção filosófica aristotélica, em que o mundo das ideias é representado pela palavra, enquanto o mundo concreto material é identificado pelos sinais. O clero também passou a aceitar o oralismo como uma ferramenta de controle por meio das motivações espirituais e confessionais. (SKLIAR, 1996).

Por muitos anos após o Congresso, houve muitos insucessos. Os surdos passavam muitas horas na escola e, com pouco aprendizado, se tornavam sapateiros e costureiros, pois

Os Surdos que não se adaptavam ao Oralismo eram considerados retardados. Não era respeitada a dificuldade de alguns Surdos por causa de sua perda de audição severa e profunda. As pessoas somente estavam interessadas em fazer com que o Surdo fosse “normalizado” e que desenvolvesse a fala para que assim ninguém precisasse mudar ou sair da sua situação confortável. Quem deveria mudar era o Surdo. O que não se entendia é que, para a grande maioria deles, não era organicamente possível (HONORA; FRIZANCO, 2009, p.26)

A partir do Congresso de Milão muitos países adotaram, portanto, o oralismo como método comunicacional e educacional para todos os surdos, e o século XX iniciou-se com essa concepção com várias técnicas

3.1.4 O Surdo no Século XX

A proposta oralista baseia-se na “recuperação” da pessoa surda chamada de “deficiente auditivo” e enfatiza a Língua de forma terapêutica (QUADROS, 1997). Muitas técnicas oralistas foram elaboradas durante o século XX.

Na técnica do “Oralismo puro ou de estimulação auditiva”, a criança surda devia ser exposta à Língua falada e aos sons com treinamentos auditivos. Tinha como foco a leitura orofacial, incluindo elementos sonoros isolados com combinações de sons, palavras e fala. A família se envolvia para dar continuidade em casa. Caso a criança não tivesse resultados positivos com esse método, era adotado o “Método multissensorial/unidade silábica”. Esse método acontece de formar similar com o anterior, somando a leitura e a escrita da Língua oral aprendida. A visão e o tato também são consideradas pistas para o desenvolvimento oral. (HONORA; FRIZANCO, 2009)

O “Método de linguagem por associação de elementos”, ou método da “Língua natural”, foi desenvolvido por Mildred Groht (LEXINGTON SCHOOL FOR THE DEAF IN NEW YORK). Tem como base o pressuposto de que a criança deve aprender a falar por meio da atividade. Desta maneira, tudo que é feito pela criança deverá ser cercado de linguagem, o professor fala muito, e as crianças são encorajadas a elaborar perguntas por meio da fala. Também é realizado treinamento de leitura orofacial e de fala. Muitas crianças tinham uma evolução positiva com esse método, mas a maioria, no entanto, tinha o rendimento muito baixo (HONORA; FRIZANCO, 2009).

O Método unissensorial ou abordagem aural também envolve a família. O treinamento auditivo acontece sem nenhum ensino formal de leitura orofacial. Esse método é feito por meio de indicação e amplificação sonora individual o mais cedo possível com a exposição também da linguagem normal.

Esses métodos oralistas estão atrelados ao ouvintismo. O ouvintismo é definido como: “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos, e o oralismo, a forma institucionalizada do ouvintismo. Eles continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo”. (SKLIAR, 1998). De acordo com Mindel e Vernon (1971), o sistema educacional baseado numa perspectiva oralista força os surdos a se adaptarem a uma imagem, mais do que as pessoas ouvintes pensam que elas deveriam ser.

O oralismo enfatiza o aspecto clínico-terapêutico, visando à reabilitação física dos surdos e “normalizando” seus corpos. Segundo SKLIAR (1997)

Considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala. (SKLIAR, 1997, p.113).

Os surdos são compreendidos como pessoas que possuem uma doença que deve ser tratada e curada pelo otorrinolaringologista e pelos demais profissionais da Fonoaudiologia e da Medicina. Os “corpos surdos” devem ser resgatados por meio da recuperação da audição. Além disso, o que conduz essas concepções e intervenções clínicas sobre os “corpos surdos” é a busca pela normalização, isto é, por meio do alcance de uma padronização que molde os surdos a uma representação ouvintista. Isso se faz indispensável, porque se pressupõe que os surdos estão em desvantagem em relação aos ouvintes e que, portanto, precisam igualar-se a eles (ROCHA; SILVA; FILHO, 2020). Assim, objetiva-se o “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 1998, p. 10).

É tendencioso disciplinar os corpos surdos nos tempos atuais por motivos produtivistas e lucrativo, pois

se considerarmos a questão da visão do humano enquanto um “corpo produtivo”, podemos entender certos mecanismos da sociedade capitalista em que foco do desenvolvimento é o capital e, conseqüentemente, o desenvolvimento de mão de obra. Sendo assim, os surdos, por serem considerados potencialmente incapazes de uma vida normal e não plenamente produtivos, devem, numa perspectiva patológica, serem curados para que possam atuar satisfatoriamente no mercado de trabalho, contribuindo com o desenvolvendo social e com a obtenção de lucro. Neste sentido, o sistema capitalista valoriza o ouvinte sem deficiência tornando-o o padrão hegemônico de referência de profissionais produtivos. Assim, almeja-se a cura dos “corpos surdos”, já que eles só se tornarão cidadãos produtivos e valorizados se se tornarem “corpos ouvintes” (ROCHA; SILVA; FILHO, 2020, p.198)

Portanto, compreendemos que a visão normalizadora restringe-se à visão do surdo enquanto um corpo doente e incompleto, e que deve ser normalizado, ignorando, por sua vez, os aspectos sociais e antropológicos. A perspectiva normalizadora tem como modelo o “ouvir e o falar”, utilizando recursos tecnológicos e cirurgias para que se possa recuperar dessa forma a audição e desenvolver a fala.

Assim, o implante coclear e os aparelhos auditivos são centrais para reparar ou curar a patologia da surdez. Se um corpo necessita de recursos para se “normalizar”, é porque ele é deficiente, isto é, necessita de reabilitação. Podemos dizer que, nessa perspectiva normalizadora nos tempos atuais o ouvintismo é a desculpa para o capitalismo (ROCHA; SILVA; FILHO, 2020), o qual se reflete no mercado de trabalho, não havendo espaço na maioria das vagas de emprego para as pessoas surdas.

Com os insucessos do oralismo na década de 60, nos EUA, outros conhecimentos teóricos eram desenvolvidos relacionando à Língua de Sinais, tanto em crianças surdas de pais ouvintes, quanto de crianças surdas com pais surdos, tendo o último obtendo resultados mais positivos nas escolas e compreendendo melhor matemática, leitura e escrita.

Ainda na mesma década um dos estudos importantes foi do pesquisador e linguista Stokoe sobre a estrutura da ASL (American Sign Language). Ele demonstrou que os sinais podem ser vistos como composicionais e não-holístico, isto é, podem ser analisados em termos de um conjunto de propriedades distintivas (sem significado) chamados de quiremas e de regras que manipulam tais propriedades similares nas Língua orais (fonemas) (QUADROS; KARNOP, 2004). Provou também que a ASL cumpriu as mesmas funções com possibilidade de expressão a qualquer nível de abstração (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Após legitimação da ASL por meio das pesquisas, surgiu uma nova abordagem para a educação de surdos chamada “Comunicação Total”. Essa abordagem previa a utilização de todas as formas de se comunicar com as crianças surdas, e para isso devem usar: gestos, ASL, alfabeto digital, expressão facial com a fala acompanhada por meio de um aparelho auditivo. Tinha como objetivo usar qualquer forma de comunicação que funcione para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de ideias entre os falantes e as crianças surdas (NORTHERN; DOWNS, 1975), porém a oralidade prevaleceu, e a Comunicação Bimodal contribuiu com isso.

A diferença entre a Comunicação Total e a Comunicação Bimodal é que a primeira é uma filosofia a qual “privilegia a criança surda nas suas necessidades e aceita qualquer forma de comunicação da criança” (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). Já a segunda é a maneira de como a Língua é apresentada para a criança

por meio da Língua oral acompanhada de Sinais, esperando o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Não prega uma filosofia de comunicação da criança surda, mas o uso de uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala. (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

O Bimodalismo e a Comunicação Total desenvolveram Sinais novos para designar palavras e elementos não contidos na Língua de Sinais como também o alfabeto digital para representar a estrutura da Língua oral. Houve muitas críticas ao Bimodalismo por não respeitar a estrutura da Língua de Sinais, não a considerando como uma Língua real (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). Essa técnica não solucionou os problemas dos surdos, pois, como acabamos de ver, a oralidade era privilegiada, tentando sempre transformar a pessoa surda em um surdo falante, sem respeitar sua identidade (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Com a ineficiência do oralismo e do bimodalismo como técnica da Comunicação Total, delineou-se movimentos em prol da educação bilíngue por meio de movimentos culturais. O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a fornecer acessibilidade das Línguas à criança no contexto escolar. Pesquisas apontam para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, considerando a Língua de Sinais como Língua natural e parte desse pressuposto, para o ensino da Língua escrita (QUADROS, 1997).

Essas três filosofias para educação de surdos (oralismo, Comunicação Total e bilinguismo) percorreram também o Brasil.

3.1.5 A Educação de Surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil começou durante o Segundo Império quando Dom Pedro II solicitou a vinda do educador surdo francês Hernet Huet para educar sua família. O interesse de Dom Pedro II na educação dos surdos deve-se ao fato de possuir um neto surdo, filho da princesa Isabel, casada com o conde D'Eu, que era parcialmente surdo (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Hernes Huet foi aluno do Instituto de Paris. Ao chegar no Brasil, o educador iniciou seu trabalho por meio do alfabeto manual francês e da Língua Francesa de Sinais. Com o tempo, foi se originando a Língua Brasileira de Sinais com grande influência da Língua Francesa de Sinais. Para atender surdos além de sua família, Huet solicitou ao Imperador um espaço para fundar um instituto para surdos. No dia

26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos-INES.⁴⁰

Huet conseguiu educar no Instituto em Língua de Sinais até o ano de 1911, já que após essa data o Instituto passou a adotar o Oralismo de acordo com a determinação do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Milão. Dr. Menezes Vieira defendia este método Oralista, destacando que, nas relações sociais, o surdo usaria a linguagem oral, e não a escrita, sendo esta secundária para ele, visto que no país a maioria era analfabeta.⁴¹

O médico Tobias Leite, quarto diretor do Instituto, dava importância para a profissionalização, afirmando que os surdos são fidelíssimos executores das ordens do patrão. Os alunos do Instituto possuíam entre 9 e 14 anos e participavam de oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração. Tinha apenas 100 vagas para receber surdos do Brasil todo, e somente 30 eram financiadas pelo governo.⁴²

Entre os anos 1930 e 1947, o Instituto esteve como diretor o Dr. Armando Paiva Lacerda. Neste período foi desenvolvida a Pedagogia Emendativa, uma versão do Oralismo que era o foco na época. Dr. Armando Paiva Lacerda instituiu que os alunos passassem por aplicações de alguns testes com o objetivo de identificar a inteligência e aptidão para a oralização e assim eram separados de acordo com sua capacidade. Classificava os surdos da seguinte forma, para que as salas fossem mais homogêneas: surdos-mudos, surdos incompletos, semissurdos propriamente ditos e semissurdos.⁴³

Após o mandato do Dr., a professora Ana Rímoli de Faria Dória, assumiu a direção do Instituto em 1951. Foi após 100 anos do instituto que uma profissional da educação ocupou o cargo de diretora. Implementou o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos. Sua metodologia para ensino dos professores era voltada ao Oralismo, formando professores vindos do país todo.⁴⁴

Na década de 1970, a filosofia da Comunicação Total chegou ao Brasil por meio de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade de Gallaudet. Porém, na década de 80, por meio das pesquisas da professora e linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Libras e da professora Eulalia Fernandes sobre educação de

40 Idem, 1997.

41 Idem, 1997.

42 Idem, 1997.

43 Idem, 1997.

44 Idem, 1997.

surdos, a educação Bilíngue começou a ser difundida. Tanto o Oralismo, quanto a Comunicação Total e o Bilinguismo acontecem paralelamente até hoje no Brasil, porém foi com a educação Bilíngue que grandes conquistas para a educação de surdos aconteceram nos últimos anos.⁴⁵ Para entender melhor a educação Bilíngue, discorreremos sobre como surgiu essa filosofia na subseção seguinte.

3.1.6 O Bilinguismo na Educação de Surdos no Brasil, Legislações e Reflexões

Inicialmente, o bilinguismo foi implantado na Suécia, com amplo respaldo do Estado, garantindo a educação Bilíngue da pré-escola ao final do ensino secundário, sendo que aqueles que passam a ingressar na Universidade têm direito a um intérprete na sala de aula (AHLGREN,1990). Em outros países, o bilinguismo foi aplicado de forma experimental.

O bilinguismo pode ser entendido como “uso que as pessoas fazem de diferentes Línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2008, p.28). É relativizado, portanto, o “bi” em bilinguismo, visto que genericamente o termo é usado para se referir ao uso de mais de uma Língua, embora haja o uso do termo “multilíngue” neste sentido” (QUADROS, 2008). Pressupõe-se que o ensino de duas Línguas para a criança surda seja a Libras e a Língua Portuguesa, porém no Brasil, no âmbito educacional no que se refere ao bilinguismo em escolas regulares, as crianças surdas são expostas ao aprendizado em todas as disciplinas inclusive as de Língua Estrangeira (inglês, espanhol, alemão), sendo maior o contato das crianças surdas com variedades linguísticas.

A educação bilíngue para surdos acontece, tanto numa proposta de escola bilíngue, quanto em escolas regulares, sendo a primeira por meio de professores e a segunda por meio de Intérpretes Educacionais em colaboração como professor regente sempre, respeitando a Libras como Língua de instrução e como primeira Língua.

Metodologicamente, o bilinguismo é uma alternativa em escolas para surdos e na escola inclusiva o qual o currículo incorpora às tradições culturais e sociais. Há divulgação e estimulação da Língua de Sinais de maneira espontânea pelo surdo.

45 Idem, 1997.

Possibilita ao surdo participar, tanto da cultura surda, quanto da sociedade em geral (GOLDFELD, 1997).

A primeira Língua ou L1 é a Língua de Sinais, pois o princípio do bilinguismo é fornecer à criança um ambiente em que seus interlocutores se comuniquem com ela de uma forma natural, da mesma forma que é feito com a criança ouvinte por meio da Língua oral. A Língua oral ou escrita será ensinada de acordo com os princípios de aprendizado de uma segunda Língua ou L2 (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Entende-se como L1 (ou LM) a Língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar; L2 como aquela utilizada pelo falante em função também de contatos linguísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngues (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (Ellis, 1994)

É importante ressaltar que seria muito simplório em se conceber o termo L1 e L2 em uma perspectiva exclusivamente e de ordem, isto é, L1 sendo a primeira Língua que falamos e L2 como a segunda (GESSER, 2010), por isso, mesmo que um surdo aprenda primeiramente a oralizar a Língua Portuguesa, ainda não é considerada sua L1, pois precisa passar por processos sistemáticos de aprendizado dessa Língua e se comunicar de forma “mecânica”, muitas vezes com muita dificuldade. Por isso, a Libras sempre será sua L1, por ser natural e espontânea quando aquele surdo não consegue desenvolver a Língua Portuguesa simultaneamente também de forma espontânea.

É previsto no bilinguismo que os conteúdos devam ser trabalhados na Língua nativa, ou seja, na Libras. A Língua oral do país deverá ser ensinada como L2. “A Língua Portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas, e os alunos deverão saber o que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal Língua” (QUADROS, 1997, p.32) e quando se tratar da oralização, deverá obter apoio do fonoaudiólogo, que realizará um trabalho clínico juntamente à escola, e o pré-requisito básico é o de saber a Língua de Sinais, que permeará a relação do profissional como o surdo (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino atribuída por escolas que se disponibilizam a tornar acessível à criança surda duas Língua no contexto escolar. A autora afirma que os estudos têm comprovado que essa proposta sendo como mais adequada considerando a Língua de Sinais como língua

natural, partindo desse pressuposto para ensino da Língua escrita. Pesquisadores da área da surdez colaboraram com a comunidade surda para fortalecimento das políticas bilíngues. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67) corroboram afirmando que:

As comunidades surdas no Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para surdos. As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos e para o avanço de políticas públicas nessa direção (LACERDA; ALBRES; DREAGO, 2013, p.67).

Um dos marcos importantes relacionados às conquistas da comunidade surda foi a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 consta:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Essa lei também conhecida como Lei de Libras foi um marco histórico importante para a comunidade surda. Embora a Lei Federal 10.436 não reconhecesse a Libras como Língua oficial, garantiu direito linguístico das pessoas surdas diante da rejeição das Línguas de Sinais em todo o mundo.

Foi o presidente Fernando Henrique Cardoso que sancionou a Lei de Libras. Esta lei se originou do projeto de Lei nº 131/96 que havia sido aprovado três semanas antes pelo Senado Federal, no dia 3 de abril. O projeto foi apresentado pela senadora Benedita da Silva do PT-RJ. O projeto foi discutido e votado em uma sessão seguida de perto por uma pequena multidão de mais de uma centena de pessoas surdas e intérpretes, que lotavam as galerias do plenário, e foi uma conquista sendo concretizada (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013).

O movimento social surdo brasileiro historicamente surgiu no ambiente sócio-histórico do movimento social das pessoas com deficiência, entre os anos 1970 e 1980, no contexto de abertura política e redemocratização do Brasil, quando iniciou-se uma reativação e expansão dos movimentos sociais de diversos setores da sociedade, tais como de: trabalhadores, mulheres, negros e homossexuais, os quais passaram a se organizar para produzir novas formas de ação coletiva para reivindicar os seus direitos (NASCIMENTO, 2001; CRESPO,

2009). A organização dos deficientes teve uma conjuntura no exterior e no interior do país.

O desenvolvimento do movimento social das pessoas com deficiência foi favorecido pelas transformações, nas estruturas de oportunidades políticas, causadas sobremaneira pela coincidência de uma conjuntura externa encorajadora, marcada pela instituição do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), com uma conjuntura interna alvissareira de transição política do regime ditatorial ao democrático (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013).

Estâncias políticas, estatais e institucionais apresentavam-se favoráveis aos ativistas do movimento das pessoas com deficiência, sobretudo após a redemocratização:

1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu na cidade de Brasília, no Distrito Federal, de 22 a 25 de outubro de 1980, presença registrada da Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), representada pelo ativista surdo Antônio Campos de Abreu, ex-presidente da Feneis

- Em 1981, ocorreu, na cidade de Recife, Pernambuco, o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, concomitantemente ao 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes. Antônio Abreu se recorda que, apesar da presença de apenas um intérprete, “[os] surdos foram lá, muitos surdos foram chamados. Isso aumentou, teve muito movimento. [...] havia surdos do Paraná, de Brasília, de Recife, do Rio, da Bahia e do Ceará.

- Em 1983, ocorreu o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, na cidade paulista de São Bernardo do Campo, onde se deliberou pela organização de federações nacionais por tipo de deficiência. Para os ativistas surdos, esta meta era um grande desafio, mas não faltava a eles a convicção quanto à capacidade de atingi-la, como recorda a acadêmica e ativista surda, atual presidente da Feneis, Ana Regina e Souza Campello) (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013, p.71,72,73).

Ativistas aos poucos foram se articulando para lutar pelos direitos dos deficientes auditivos e passaram a pressionar os membros ouvintes da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo - Feneida (criada em 1977) no Rio de Janeiro para obter espaço e respaldo para o seu trabalho. Como a nova presidente da organização, Ana Regina e Souza Campello, trocaram o nome para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis e reestruturaram de acordo com seus interesses. Diferenciaram categorias entre deficiente auditivo e surdo. Sendo que surdo seria o usuário de Libras e não usuário se reduziria à Deficiente Auditivo (DA) (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013).

A maior luta pelos surdos, a partir da criação da Feneis, foi pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Após a conquista da Lei de Libras no

dia 24 de abril de 2002, em poucos anos o seu Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 foi promulgado. O decreto regulamenta sobre a educação de surdos, garantido escola bilíngue, classe bilíngue e escolas comuns com a presença de tradutores e intérpretes de Libras em instituições federais.

CAPÍTULO VI DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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. (BRASIL, 2005)

Além de assegurar o bilinguismo no âmbito federal com a presença do tradutor e intérprete de Libras, o decreto o assegura, também, em instituições privadas, públicas dos sistemas de ensino estadual e municipal.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, grifo meu).

Em muitas escolas públicas regulares, a presença do tradutor e Intérprete de Libras é considerada como importante agente do bilinguismo. São nas escolas regulares que acontece a inclusão e o atendimento de grande parte da população surda do país, principalmente do estado de Santa Catarina. De acordo com Costa (2020), o Censo Escolar (2018) identificou que 92,1% dos alunos com algum tipo de deficiência entre 4 a 17 anos estão matriculados em escolas comuns.

Isso se deve ao fato de que as escolas bilíngues não são muito ofertadas, nem pelo governo, nem pelas instituições privadas, mas há uma parte da comunidade surda que defende esse pensamento e se articula em instituições como a FENEIS, por exemplo, e em outras organizações particulares para fazer políticas a favor da ideologia segregacionista em escolas bilíngues. A política de escola bilíngue para surdos é questionável por não estar presente em todos os bairros e nem em todas as cidades, fazendo com que o surdo obtenha sua educação em escolas regulares pelas proximidades. No Brasil, esse acontecimento é evidente, visto que as escolas bilíngues para surdos são escassas. Como fica aquele aluno que não tem condições de se mudar para outro lugar em que a escola bilíngue se localiza para garantir sua educação? Segundo LDB 9394/96 afirma:

TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Neste caso, os alunos obtêm o direito de estudar na escola mais próxima de sua residência. Se formos pensar no estado de Santa Catarina, por exemplo, os alunos surdos deveriam migrar para outro estado, como o do Rio Grande do Sul ou Paraná. Sendo assim, somente aqueles que possuem condições financeiras poderiam se mudar e garantir sua educação, porém, com a Lei de Inclusão e da Pessoa com Deficiência, é possível adquirir a educação da comunidade surda em escolas inclusivas com a presença do Intérprete Educacional, dos guias intérpretes e de profissionais de apoio.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015).

Neste contexto, o surdo garante sua educação nas escolas regulares que são mais próximas de suas residências. Ainda neste caminho: Outras perguntas são

pertinentes: No final das contas, para quem essas escolas bilíngues se destinarão? Quem se beneficiará com escolas bilíngues? Como ficaria a situação daqueles que são contra a inclusão ao mesmo tempo em que não se encontram escolas bilíngues suficientes? Haverá professores suficientes para todas as áreas do conhecimento em Libras? As crianças surdas pobres de hoje estudariam se não fosse a existência das escolas regulares inclusivas?

As organizações da sociedade civil, como algumas de surdos que defendem escolas bilíngues, baseiam-se em países desenvolvidos do hemisfério norte, como Suécia e Estados Unidos da América, e não consideram os fatores econômicos e a extensão do Brasil como um país continental, mas subdesenvolvido, não sendo viável escolas bilíngues para surdos presentes em cada bairro ou em cada cidade.

Foi salientado, na história da educação de surdos no Brasil, que Dom Pedro II, ao criar o Instituto Nacional de Educação de Surdos, deteve a instituição para sua família e para surdos que tivessem poder aquisitivo para estudar, não sendo a instituição para todos os surdos, mas somente para nobres. Parece-nos, portanto, que a filosofia de escolas bilíngues não foi difícil de ser aceita também por questões históricas, e que essas instituições específicas bilíngues não são pensadas para atender a todos os surdos, apenas para uma classe social de surdos, aqueles que possuem poder aquisitivo para se mudar para perto da escola quando ela for distante e/ou pagar a escola bilíngue quando ela for privada.

No dia 30 de setembro de 2020, foi promulgado o Decreto Presidencial 10.502/20 que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, com o objetivo de substituir a política vigente até então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. A partir desse dia, foram publicadas diversas notas de repúdio. (ROCHA, L. R. M.; ENICEIA, G. M; LACERDA, C. B. F, 2021)

O decreto propõe que os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão receber atendimento educacional em classes e escolas especiais ou, no caso dos surdos, em classes e escolas bilíngues de surdos, em detrimento do ensino inclusivo nas escolas comuns. (COSTA, 2020).

Segundo Rocha, Eniceia e Lacerda (2021), o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), pois, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e

obrigações. Portanto, o decreto foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes como, por exemplo, a da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 6.949⁴⁶, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009). O Decreto 10.502/20 foi assinado pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, pelo Ministro da Educação Milton Ribeiro e pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Damares Regina Alves, em uma cerimônia realizada no Palácio do Planalto e transmitida, ao vivo, pelo *Youtube*⁴⁷ no canal do Planalto no dia 30 de setembro de 2020. Fica evidente, na forma da condução da cerimônia de lançamento do PNEE-2020, a tentativa de usar as necessidades educacionais específicas dos discentes surdos para justificar uma mudança nos princípios da Educação Especial brasileira.⁴⁸

A PNEE-2020 parece trazer como proposta a garantia do direito à escolaridade ao longo da vida, no entanto essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, isolamento em escolas especiais, considerada enorme retrocesso para a perspectiva internacional de atendimento escolar ao Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Nesse sentido, não garante que o Estado se responsabilize por esses alunos “já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público”.⁴⁹

Fica evidente que o governo de extrema direita utiliza o movimento de educação de surdos, dando margem às iniciativas privadas e tendo como pretexto a desqualificação da educação pública. Fica à escolha da família escolher entre escola bilíngue e escola regular inclusiva, dando a entender que a escola comum não está preparada para receber tais alunos.⁵⁰

O decreto foi suspenso, porém surgiu outra lei que alterou a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996), Lei 14.191, de 2021. Essa lei, sancionada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, põe a educação de surdos como uma modalidade de ensino independente, pois antes era incluída como parte da educação especial. A lei originou-se do PL 4.909/2020, apresentado

46 com *status* de Emenda Constitucional no Brasil.

47 <https://www.youtube.com/watch?v=RCtazVYVFFg>. Acesso em: 05 jun 2021

48 Idem, 2021.

49 Idem, 2021.

50 Idem, 2021.

pelo senador Flávio Arns (Podemos-PR). Em maio, o texto foi aprovado pelo Senado, e, em 13 de julho, pela Câmara.

A educação bilíngue no PL tinha como proposta a educação bilíngue aplicada em escolas bilíngues para surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. O público a ser atendido será de educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências. De acordo com a lei:

CAPÍTULO V-A DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Nessa lei, que altera a LDB 9.394/96, constitui-se na ideologia do segregacionismo não apenas em escolas bilíngues, mas também em classes bilíngues dentro da própria escola comum inclusiva, obtendo uma contradição dentro do próprio sistema de inclusão, não havendo grandes surpresas trazidas pelo sancionamento de um governo voltado à privatização.

Compreendemos, portanto, que as escolas regulares comuns ainda necessitam de investimentos para realizar melhorias na inclusão do que se refere à educação bilíngue para surdos, necessitando da presença de IEs e de professores de Libras, porém são necessárias políticas públicas para seu melhoramento, e não de políticas segregacionistas, exclusivas e na espreita das instituições privadas, que trariam mais exclusão e marginalização dos surdos de renda baixa.

Mesmo que haja escolas públicas exclusivas bilíngues, afetariam os surdos mais pobres, visto que a tal lei não garante remuneração para o deslocamento para aqueles que precisam se mudar para estudar em outra cidade ou estado. Não há garantias de fomento ao sustento desse aluno, já que a lei também não prevê a construção de escolas bilíngues em todos os estados, as cidades e os bairros, recaindo assim para o setor privado se aproveitar disso e construir escolas bilíngues para aqueles que podem pagar e se deslocar até ela. Não estamos falando do passe

livre que os surdos têm garantido por lei, mas sim dos deslocamentos longos de mudança de vida e planejamento estudantil. Onde esse aluno vai morar? Quem vai pagar? Quem garante seu sustento? Assim, para aqueles alunos mais pobres provavelmente o setor privado oferecerá ao Estado a garantia de bolsas estudantis para aqueles de renda baixa, e a própria escola privada receberá a remuneração do próprio governo o valor a ser pago. Quem ganha com essa lei? Essa política de escolas bilíngues será para todos os surdos ou para as elites de surdos e de famílias de surdos? Parece que no Brasil essa história vem desde Dom Pedro II quando o imperador construiu o INES para sua própria família e para aqueles surdos que tinham dinheiro para se deslocar e se manter.

Em contrapartida, as escolas comuns se reerguem em luta em prol da educação bilíngue para surdos com a presença de professores de Libras e IEs para que os surdos possam conviver em sociedade e compreenderem que é possível aprender em um ambiente com diversidade.

Portanto, é nas escolas inclusivas que acontece a atuação do trabalhador IEs para contribuir com ensino e aprendizado dos alunos surdos. Assim sendo, será descrito na próxima seção o tema “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

3.2 O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA

3.2.1 Designação do Profissional Intérprete de Libras

Muito se confunde ainda as funções dos profissionais Intérprete Educacional e com isso também sua denominação. Aqui, denominamos Intérprete Educacional, pois o termo não se refere à modalidade (interpretação) das Línguas, e sim ao espaço de atuação que é o ambiente educacional. Assim como a atividade maior deste profissional é a de interpretação com interação imediata como ocorre em relações em sala de aula e do processo ensino-aprendizagem, e no ambiente específico de interpretação educacional. Internacionalmente, utiliza-se também “*education interpreting*” para se referir ao profissional Intérprete Educacional (SEAL, 2004).

Albres (2015) afirma que pesquisadores, em âmbito nacional, utilizam o termo “Intérprete Educacional”, que tem como objeto de estudo as relações do cotidiano escolar e da mediação da aprendizagem de alunos surdos por meio de intérpretes (SOUZA, 2007; KELMAN, 2008; KELMAN; TUXI, 2011; LACERDA, 2009; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; ALBRES, 2011; SANTIAGO, 2013; MARTINS; SOUSA, 2013).

Segundo a referida autora, ao analisar documentos do MEC e legislações relacionadas ao IE, identificou que cada documento designa o IE de uma forma diferente, dependendo do contexto educacional: Formas relacionadas à interpretação, formas relacionadas primeiramente à tradução e formas que se referem ao campo da educação.

Quando as formas relacionadas à interpretação, foram encontradas cinco designações: Intérpretes, Intérpretes da Língua de Sinais, Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa, Intérpretes de Libras e Intérpretes Profissionais da Língua de Sinais. Neste grupo, a designação predomina o termo “intérprete”, que está relacionada à interpretação, que é uma atividade discursiva e que abrange maior tempo de atuação em sala de aula, seminário, orientação entre outras, isto é, atividade marcada muito pela linguagem face a face (ALBRES, 2015).

No segundo grupo, com formas relacionadas primeiramente à tradução, foram identificadas quatro designações: Tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, Tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa, Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Tradutor/intérprete da Libras. O termo tradução é utilizado como meio mais abrangente, pois vai além de interpretar. Essa designação está marcada por um sentido mais técnico, de uma formação de nível superior ou de um *status* equivalente ao do professor em sala de aula (ALBRES, 2015).

Porém, quando se trata de documentos, como editais de concursos públicos federais, encontramos outras nomenclaturas. Podemos encontrar, tanto Tradutor e Intérprete⁵¹, quanto Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais⁵². Como dito anteriormente, os vetos feitos pelo presidente Lula do Art. 3º, tiveram consequências

51 UFSC. Edital nº 80/ddpp/2011 – concurso público para provimento de vagas para a carreira técnico administrativa em educação da UFSC. Disponível em: http://antiga.coperve.ufsc.br/concursos/ddpp/2011/edital/edital_completo.pdf

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

ao deixarem de realizar concursos públicos para Tradutor e Intérprete, correspondendo ao plano de carreira nível E (Ensino Superior), existindo apenas concurso para o cargo de Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais correspondendo ao nível D (Ensino Médio).

Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010 – Profissão de Tradutor e Intérprete Libras O PRESIDENTE DA REPÚBLICA **Art. 3º** É requisito para o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete a habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. Parágrafo único. Poderão ainda exercer a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa: I – profissional de nível médio, com a formação descrita no art. 4º, desde que obtida até 22 de dezembro de 2015; II – profissional que tenha obtido a certificação de proficiência prevista no art. 5º desta Lei. (BRASIL, 2010 – grifo meu)

De acordo com Rodrigues (2017), o MEC e algumas Instituições de Educação Superior Federais baseiam-se no Decreto de nº 94.664, de 23 de julho de 1987, Portaria nº 475/26-1987⁵³, que descreve os cargos e seus níveis de escolaridade dentro das instituições federais e trata dos diversos cargos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior. A referida portaria foi dividida em subgrupos de níveis de formação escolar, desde o Ensino Médio, até a formação em Ensino Superior. Esta portaria, portanto, é a base de utilização para a nomeação de profissionais que atuam em diversos cargos públicos nas universidades federais brasileiras (RODRIGUES, 2017).

CAPÍTULO II TÍTULO I DA TERMINOLOGIA E CONCEITUAÇÃO Da Classificação das Categorias Funcionais dos Cargos e Empregos Art. 18. Os grupos ocupacionais previstos nos artigos 18 e 19 do Anexo ao Decreto nº 94.664, de 1987, serão subdivididos: I - Em seis, quatro e três subgrupos, respectivamente, para os Grupos Nível Apoio, Nível Médio e Nível Superior, cujas Categorias Funcionais e respectivas Tabelas Salariais estão relacionadas e descritas no Anexo I ANEXO I GRUPO: NÍVEL MÉDIO Subgrupo NM-O1 01. Afinador de Instrumentos Musicais, 02. Auxiliar Administrativo, 03. Auxiliar de Cenografia, 04. Auxiliar de Enfermagem [...] 58. Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais [...]. (BRASIL, 1987 – grifo Rodrigues, 2017).

Embora o plano de carreira e a nomeação sejam diferentes, na prática a grande maioria acaba ocupando o mesmo espaço, atuando no Ensino Superior, tanto o Tradutor e Intérprete, quanto o Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais. O nome atrelado ao cargo diz respeito àquilo que nele está atribuído, pois “ter o nome é sentir-se com o direito de exigir as coisas que, normalmente, estão

53 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/cppd/documentos/2018/5f0018cc7d3977ae8d7889c6b81b5ed0.pdf

associadas a tais palavras, isto é, às práticas e aos benefícios materiais e simbólicos – são as reivindicações salariais” (BOURDIEU, 1979, 2002, p. 129).

Em relação às formas que remetem ao campo da educação, Albres (2015) encontrou sete designações para o Professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais Língua/Portuguesa, Professor intérprete das linguagens e para os códigos aplicáveis, Professor-intérprete, Intérprete Educacional, Intérprete especialista para atuar na área da educação, Intérprete-tutor e Tradutor/intérprete escolar.

O termo “professor”, empregado para o intérprete educacional, possui um fundo histórico (ALBRES, 2015), pois Lacerda (2009) destaca que a função do Professor/Intérprete se desenvolveu em alguns lugares do Brasil ao necessitar da presença do Intérprete Educacional, porém, como esse profissional não existia na rede de ensino, professores ocupavam tal cargo por dominarem a Libras. Quadros (2003) afirma que, por haver muitos professores que dominam a Libras, eles exercem também a função de intérprete, atuando em duas funções: a de professor e a de intérprete. Segundo a autora:

1-Em um turno, exerce a função de docente, regente de uma turma, seja em classe comum, em classe especial, em sala de recursos, ou em escola especial (nesse caso não atua como intérprete).

2-Em outro turno, exerce a função de intérprete em contexto de sala de aula, onde há outro professor regente (QUADROS, 2003, p 63).

Albres (2015) afirma que pesquisas indicam que essa política de atribuições de nova tarefa ao professor, como a de intérprete, não tem favorecido a construção deste novo profissional, e sim a construção de conflitos pessoais e organizacionais, visto que os professores acabam desenvolvendo atividades e aulas paralelas no ensino comum.

A referida autora, portanto, chega aos resultados de sua análise, identificando ser mais recorrente o termo professor-intérprete nos documentos do MEC, e o termo tradutor/intérprete, mais recorrente na legislação (ALBRES, 2015).

Vale destacar ainda que a Resolução 100/2016 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, garantindo que haja intérprete de Libras para alunos com fluência na Língua e professor bilíngue para alunos sem fluência.

Art. 2º As mantenedoras das escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino deverão disponibilizar Serviços Especializados em Educação Especial, quando necessário: § 1º Atendimento em Classe – AC,

caracterizado pela intervenção do profissional da educação especial no mesmo período de frequência no ensino regular dos alunos especificados nesta Resolução. I – Intérprete da Libras – disponibilizado aos alunos com surdez usuários da Libras, com fluência na Libras; II – Professor Bilíngue – disponibilizado aos alunos com surdez usuários da Libras como 1ª língua, sem fluência; (SANTA CATARINA, 2016)

Percebemos que, embora historicamente seja atribuído o termo “professor” para os IEs, a referida Resolução do CEE/SC diferencia Intérprete de Libras de Professor Bilíngue para demandas diferentes e, conseqüentemente, funções diferentes, porém o cadastro no estado nomeia-se o IE de “professor-intérprete”, para que estes profissionais tenham garantia salariais compatíveis com a função que exercem, já que não existe o cargo técnico de IE no estado.

Portanto, apesar de documentos e legislações nomearem a função do IE de diversas formas, é necessário compreender o contexto e as políticas que respaldam tal denominação, aqui utilizamos IE para os profissionais que atuam na educação.

3.2.2 Interpretação/Tradução Intralingual, Interlingual e Intersemiótica

Nos estudos da tradução e interpretação, para definir o campo como foco de pesquisa, dividiu-se em três tipos de estudo: intralingual, interlingual e intersemiótica. De acordo com Jakobson (2000), a tradução intralingual, também chamada de reformulação, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma Língua.

A tradução intralingual envolve o texto de partida, o leitor-textualizador e o texto de chegada (GUERINI, 2008). Segundo Jakobson (2000, p.115) “a tradução intralingual de uma palavra utiliza outra palavra, mais ou menos sinônima, ou recorre a um circunlóquio. Entretanto, via de regra, quem diz sinonímia não diz equivalência completa [...]”. A tradução, por exemplo, do socioleto Pajubá, que é uma variação da Língua Portuguesa, utilizada pela comunidade LGBTQIA+, pode ser traduzida para a Língua Portuguesa na norma culta.

Em relação à tradução interlingual, Guerini (2008) argumenta que esse tipo de tradução envolve o texto de partida, o tradutor e texto de chegada. De acordo com a autora, o tradutor atua simultaneamente como leitor, intérprete e textualizador para desenvolver o texto de chegada em um segundo código.

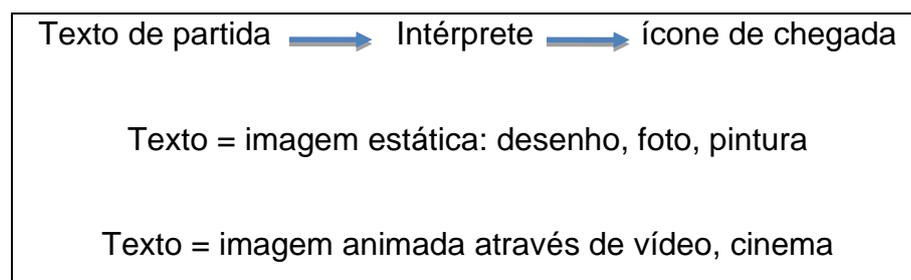
“No nível de tradução interlingual, não há comumente uma equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras [...]”. (JAKOBSON, 2000, p.115), um exemplo de tradução é o da Língua Portuguesa para Libras.

Mais frequentemente, entretanto, ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de código separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes. (JAKOBSON, 2000, p.115)

De acordo com Guerini (2008), no Brasil, a tradução interlingual representa entre sessenta a oitenta por cento dos textos publicados, e o saber científico e tecnológico advém das traduções.

E, por fim, porém não menos importante, a tradução intersemiótica, que é a transmutação de uma obra de um sistema de signos a outro. A forma mais comum dessa tradução é entre um sistema verbal e um não-verbal (JAKOBSON, 2000), porém, de acordo com Guerini (2008), também pode acontecer entre dois sistemas não-verbais como, por exemplo, o da pintura e dança. Guerini (2008) obtém o seguinte esquema:

Quadro 09: Esquema de Tradução Intersemiótica



Fonte: Introdução aos estudos da tradução. Caderno de Estudos (SOUZA, 2008, p.15)

Diniz (1998) definiu

como tradução de um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico, tem sua expressão entre sistemas os mais variados. Entre as traduções desse tipo, encontra-se a das artes plásticas e visuais para a linguagem verbal e vice-versa, assunto que tem sido estudado por muitos autores contemporâneos como Nelson Goodman, Michael Benton, Mario Praz, Júlio Plaza, Solange Oliveira e outros (DINIZ, 1998, p.313).

Portanto, compreendendo os três tipos de traduções comentadas anteriormente, consideramos, no que se refere à tradução/interpretação do

Português para Libras ou vice-versa, apenas como tradução/interpretação interlingual, por tratar de Língua diferentes, no entanto, essa não é a única diferença entre Libras e Língua Portuguesa. Possuem diferenças entre modalidades como veremos a seguir.

3.2.3 A interpretação Simultânea Intermodal

Antes de adentrar na modalidade entre as Língua, vale compreender os tipos de interpretação. Como já mencionados na introdução deste trabalho, a interpretação é um procedimento transcorrido no “aqui e agora”, não obtendo nenhuma possibilidade de edição ou revisão, que objetiva o benefício das pessoas comprometidas com a comunicação, indo além de qualquer barreira linguística ou cultural (PÖCHHACKER, 2004). Há, no entanto, quatro tipos de interpretação segundo Pagura (2003, 2015): a interpretação consecutiva, a interpretação simultânea, a interpretação intermitente e a interpretação sussurrada.

Gile (1998), afirma que em relação à interpretação consecutiva, o intérprete se detém no discurso, faz algumas anotações e em seguida entrega toda a interpretação da Língua alvo. O orador ou palestrante dá prosseguimento por mais alguns instantes, e o intérprete entrega a outra parte da interpretação e, assim, sucessivamente. As anotações não são uma transcrição do discurso, mas uma estratégia de resumo pra auxiliar a memorização. Segundo Shuttleworth e Cowie (1997), esse tipo de interpretação consecutiva acontece em cenários mais formais, como em conferências e tribunais.

Já a interpretação simultânea, em relação às Língua orais, é o profissional que senta em uma cabine, em uma conferência, obtém acesso à escuta por meio de um fone de ouvido e interpreta diante de um microfone de forma simultânea (GILE, 1998). O intérprete, nesse caso, atua como uma presença invisível entre Língua fonte e Língua alvo (SHUTTLEWORTH; COWIE, 1997).

Quadros (2004) afirma que a interpretação simultânea é um processo de interpretação que acontece simultaneamente. De acordo com a autora, nesse processo, o intérprete precisa ouvir ou ver a enunciação em uma Língua fonte, processá-la e em seguida passar para a Língua alvo no tempo da enunciação.

Segundo Pagura (2003), a interpretação intermitente, também chamada de *sentence-by-sentece* ou *ping-pong* – em que o intérprete se posiciona ao lado do

palestrante e interpreta o que ele está enunciando. O palestrante fala um ou dois enunciados curtos e faz uma pausa para que os enunciados sejam interpretados. Já a interpretação sussurrada é conhecida também como *chuchotage* – em que o intérprete interpreta o discurso de uma Língua em voz baixa para seu cliente, sussurrando-lhe o que está sendo dito.

Deter-nos-emos na interpretação simultânea, visto que, na educação, o uso desse recurso pelos IEs é mais frequente. A interpretação simultânea entre Língua Portuguesa e Libras também carrega uma outra característica intrínseca, como a da diferença de modalidade.

A tradução/interpretação de uma mensagem originalmente produzida em Libras (gestual-visual) para a Língua Portuguesa (oral-auditiva), enquadra-se no que vem sendo chamado de tradução intermodal ou, mais especificamente, de Efeitos de Modalidade (SEGALA, 2010). Segundo Rodrigues e Medeiros (2016)

Todavia, abordamos a interpretação simultânea intermodal, a qual ocorre do PT para a Libras, que também está em sua expressividade oral; mais especificamente, abordamos a sinalização, pois se parte da língua oral, como texto fonte (TF), para a língua de sinais, como texto alvo (TA). É evidente que a interpretação exige que o profissional domine as nuances da expressão oral das línguas envolvidas no processo (sutilezas de pronúncia, nuances de entonação, variantes regionais, etc.). Ao englobar duas línguas e duas modalidades, a interpretação simultânea é, portanto, qualificada como interlinguística-intermodal. Vale reiterar que, no caso da interpretação estudada aqui, o profissional não se limita ao domínio da expressão oral numa única modalidade língua, pois nesse caso estão envolvidas duas modalidades (RODRIGUES; MEDEIROS, 2016, p.05,06).

O IE atua entre duas Línguas diferentes de maneira interlinguística Libras/Português que, por sua vez, possuem modalidades diferentes: oral-auditiva para uma Língua e gestual-visual ou visoespacial para outra, obtendo qualificação com a intermodal. Conforme Metzger e Quadros (2012, p.43, traduzido por Rodrigues e Medeiros, p.06)

bilíngues monomodais podem selecionar palavras de qualquer uma das línguas (isto é, code-switching). No entanto, devido ao fato de só poderem articular as palavras de uma das línguas de cada vez, suas decisões cognitivas se manifestam em apenas uma das línguas de cada vez. Bilíngues bimodais não sofrem essa restrição. Grupos distintos de articuladores possibilitam que os bilíngues bimodais façam code-blend por meio da coprodução de sinalização e vocalização e, deste modo, produzam palavras de duas línguas simultaneamente (MATZGER; QUADROS, 2012, p.43)

Muito caracterizados por ouvintes que são bilíngues bimodais que utilizam tanto Libras quanto Língua Portuguesa oral, os surdos bilíngues bimodais também utilizam o recurso *code-blend* em comunicações naturais.

3.2.4 Competência Tradutória/Interpretativa

Nos estudos da tradução e interpretação, há um consenso sobre a complexidade do profissional tradutor e intérprete. Sabe-se que há uma certa expertise necessária para a que esse profissional possui, que o diferencia de uma pessoa bilíngue. Muitas pesquisas surgiram para investigar sobre tal expertise, que, no meio acadêmico, é denominada de competência. Algumas propostas de competência como modelo têm sido desenvolvidas (SCHÄFFNER; ADAB, 2000; RODRIGUES, 2018).

Segundo Schäffner e Abad (2000), a palavra “competência” age como um hiperônimo, isto é, um termo “guarda-chuva”, um conceito integrador para se referir à capacidade geral de desempenho dos tradutores e que, por assim dizer, parece ser tão difícil de definir.

Rodrigues (2018), faz uma digressão em relação às propostas sobre competências tradutórias feitas por outros pesquisadores no tempo linear. No decorrer das propostas, averigua, portanto, a necessidade de atribuição de competência intermodal entre Línguas orais e de sinais nas propostas. Inicia com Roger Bell (1991), Hatim e Mason (1997), Neubert (2000), Dorothy Kelly (2002), Grupo PACTE (2001, 2003; HURTADO AIBIR, 2017) terminando com Gonçalves (2005) e Alves e Gonçalves (2007).

Os modelos mais atuais são os mais utilizados em pesquisas, como as do Grupo PACTE (2001, 2003; HURTADO AIBIR, 2017), de Gonçalves (2005) e de Alves e Gonçalves (2007).

No primeiro modelo do Grupo PACT (2001) havia seis competências (comunicativa em duas Línguas, extralinguística, psicofisiológica, instrumental/profissional, de transferência e estratégica). A competência de estratégia tinha a função de regular e compensar as possíveis deficiências das outras sub-competências e, de forma hierárquica, a competência de transferência, que seria

responsável por integrar as demais subcompetências (PACTE, 2001). Dessa maneira, temos o seguinte:

(1) subcompetência bilíngue (composta por conhecimentos essencialmente operacionais, importantes à comunicação em duas línguas); (2) subcompetência extralinguística (formada por conhecimentos, essencialmente declarativos, acerca do mundo e de esferas particulares); (3) subcompetência de conhecimentos sobre a tradução (constituída por conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre a tradução, os princípios que regem e seus aspectos profissionais); (4) subcompetência instrumental (integrada por conhecimentos, essencialmente operacionais, referentes ao uso de fontes de documentação e de tecnologias de informática e comunicação aplicadas à tradução); (5) subcompetência estratégica (consiste em conhecimentos operacionais para garantir a eficácia do processo tradutório e possui um caráter central no controle desse processo) e (6) componentes psicofisiológicos (componentes cognitivos, aspectos de atitude, habilidades, etc.) (RODRIGUES, 2018, p. 298).

Vale destacar que, na modelagem da competência tradutória nessa proposta, entende-se que a interação entre as subcompetências é variável, pois depende de diversos fatores, “tais como: o da direção da tradução (direta ou inversa), da combinação linguística, do tipo de tradução, do nível de experiência do profissional, do contexto situacional no qual o processo se realiza, dentre outros” (RODRIGUES, 2018, 298).

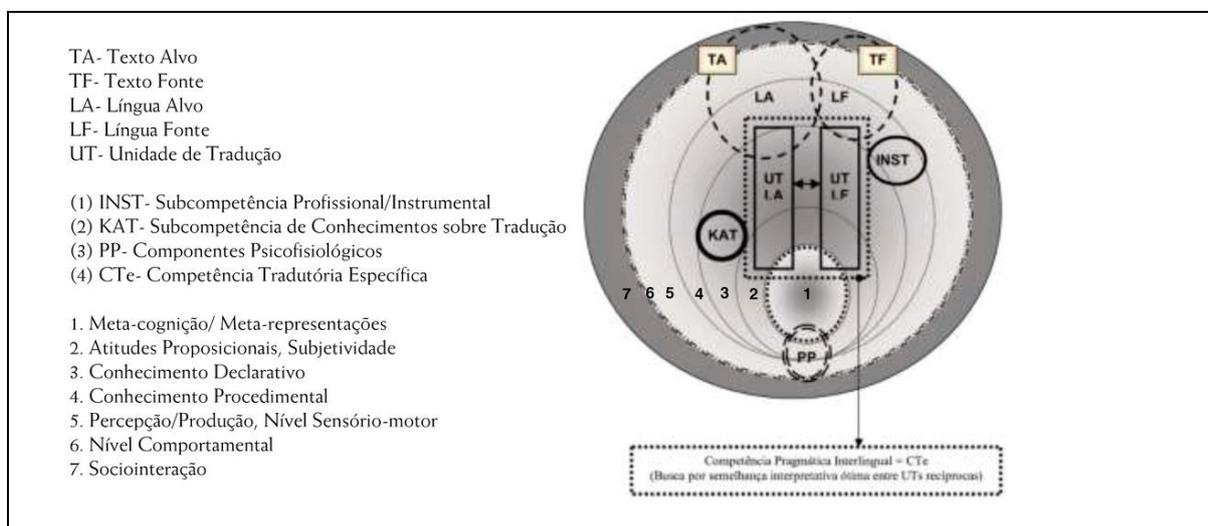
Sabe-se que, no contexto latino-americano, são ínfimas as propostas de modelagem da competência tradutória, bem como as pesquisas e reflexões sobre a pertinência e/ou aplicabilidade dos modelos já existentes. A maioria dos modelos e propostas de competências foram desenvolvidos por pesquisadores europeus (RODRIGUES, 2018).

A única proposta com projeção mundial que encontramos desde a América Latina é a do modelo apresentado pelo brasileiro José Luiz Gonçalves, da Universidade Federal de Ouro Preto, sendo aperfeiçoado pelo referido autor junto a Fábio Alves, também brasileiro, da Universidade Federal de Minas Gerais, (RODRIGUES, 2018).

Para Gonçalves (2005), a competência tradutória possui uma série de processos cognitivos, biológicos e sociointerativos, os quais não são exclusivos da tarefa tradutória. Portanto, Gonçalves (2005) propõe uma diferenciação entre uma competência tradutória geral e uma competência tradutória específica, a qual possui componentes próprios, que transforma o tradutor competente mais apto, por assim dizer, a traduzir do que falantes bilíngues/bicultural (RODRIGUES, 2018).

O modelo proposto por Gonçalves (2005) parte sua estrutura de “diversos níveis do processo cognitivo e sua relação com os diferentes características no entorno da cognição, os quais se organizam num processo de complô, com acréscimo dos componentes da competência tradutória geral” (KAT – subcompetência de conhecimentos sobre tradução; INST – subcompetência profissional/instrumental; PP – componentes psicofisiológicos, CTe – competência tradutória específica que é uma competência pragmática interlingual)”, “em que a CTe [competência tradutória específica] como subcomponente básica da competência do tradutor” (RODRIGUES, 2018, p.299). Vejamos o modelo a seguir.

Quadro 10: Competência Tradutória: o modelo de Gonçalves (2005)



Fonte: Rodrigues (2018, p.300)

Porém, dois anos depois, Fábio Alves e José Luiz Gonçalves (2007) realizaram um aperfeiçoamento do modelo de Gonçalves (2005). Os autores propuseram um melhoramento do modelo cognitivo e dinâmico anterior “a partir da lógica que o sustenta e da avaliação de sua plausibilidade, o que é feito em termos da definição de diferentes perfis tradutórios” (RODRIGUES, 2018, p. 301). Os autores distinguiram o tradutor entre (a) tradutor com espectro reduzido/banda-restrita (*narrow-band translator*) e (b) tradutor com espectro amplo/banda larga (*broadband translator*). (RODRIGUES, 2018)

É denominado tradutor com espectro reduzido aquele que atua principalmente no nível lexical. Seu trabalho é predominantemente feito por meio de pistas comunicativas insuficientemente contextualizadas, ou seja, busca pelo

significado dicionarizado em vez de contextualizado. Possui “dificuldade de tratar coordenadamente a informação codificada conceitual, procedimental e contextualmente” (RODRIGUES, 2018, 301). Há um baixo desenvolvimento entre as subcompetências e a baixa amplitude da competência específica em que se restringe, aos níveis da equivalência/correspondência linguística. (RODRIGUES, 2018).

Já o tradutor de espectro amplo atua com fundamento “em pistas comunicativas reforçadas pelas suposições contextuais derivadas de seu ambiente cognitivo”, podendo, assim, ser “capazes de integrar a informação codificada conceitual, procedimental e contextual de forma completa e coerente” (RODRIGUES, 2018, 301). Assim sendo

(1) Espectro reduzido: o espaço onde se localizam a língua fonte (LF), a língua alvo (LA), a subcompetência Profissional/Instrumental (INST), a subcompetência de Conhecimentos sobre Tradução (KAT) e os Componentes Psicofisiológicos (PP) está circunscrito à parte mais superior do modelo, significativamente afastada de seu centro, e, por sua vez, fora do alcance da atividade metacognitiva do tradutor. Nesse sentido, a competência tradutória específica (CTe) encontra-se limitada, em relação ao modelo de Gonçalves (2005). (2) Espectro amplo: o espaço onde se localizam a língua fonte (LF), a língua alvo (LA), a subcompetência Profissional/Instrumental (INST), a subcompetência de Conhecimentos sobre Tradução (KAT) e os Componentes Psicofisiológicos (PP) é bem similar àquele que possuem no modelo original de Gonçalves (2005), já que se aproximam do centro do modelo e, portanto, compreendem a atividade cognitiva do tradutor. Há, entretanto, um destaque para a relação entre as unidades de tradução da língua fonte e da língua alvo, a qual evidencia “a capacidade de graduar apropriadamente a semelhança interpretativa, da semelhança microlinguística à metacontextual”. (ALVES; GONÇALVES, 2007, p.52 *apud* RODRIGUES, 2018, p.302).

Portanto, a proposta feita por Alves e Gonçalves (2007) tende a explicar que os tradutores novatos com espectro reduzido se deslocam da mera transferência de itens codificados linguisticamente para tradutores expertos com espectro amplo em direção da integração completa de um conjunto mais complexo de subcompetências (RODRIGUES, 2018).

3.2.5 Atividade de Preparação: Planejamento Colaborativo Educacional

A atividade de preparação para os TILSPs, assim como para os IEs, é uma atividade da pré-interpretação extremamente relevante para os TILSPs que trabalham em conferência. Hoza (2010) denomina de “pré-evento de interpretação”, e Nogueira

(2016) denomina de pré-conferência, porém aqui a chamaremos de “planejamento colaborativo educacional”, por envolver planejamento de aula e atuação colaborativa entre o IE e o professor. Segundo Nogueira (2020, p.331) a “preparação da interpretação contribui com e afeta a qualidade da atividade interpretativa”. Os IEs precisam desenvolver a aula com os professores, considerando a turma com o aluno(s) surdo(s). Para isso, o IE precisa ter acesso ao conhecimento e ao conteúdo que será trabalhado de forma prévia para que juntos possam construir uma aula, pensada para todos, e, nesse sentido, os dois profissionais trabalham de forma colaborativa para o desenvolvimento da aula. Para Santos e Lacerda (2018)

esse conhecimento geral acerca do que está sendo trabalhado traz certo conforto ao intérprete no momento de sua atuação, pois se o tema já é conhecido e o intérprete tem afinidade com ele, o trabalho flui melhor. O tema conhecido reassegura o fazer do intérprete, que fica menos tenso e atua com maior segurança (Santos; Lacerda, 2018 p. 78).

De acordo com Nogueira (2020), os intérpretes de conferência se preparam das seguintes formas: “(i) a preparação física, voz e corpo; (ii) o domínio das modalidades de interpretação; (iii) o espaço de trabalho; e (iv) a preparação teórica conceitual” (NOGUEIRA, 2020, p. 332) o qual se baseia nos estudos de: Carvalho (2016), Hurtado Albir (2011), Jiménez (1999), Gile, (2002), Russel (2011) e Pöchhacker (2015). Porém, a realidade é que os IEs da educação básica, em sua maioria, não possuem um tempo oficial estabelecido pela escola para poderem construir a aula com o professor, não cabendo essa lógica dos intérpretes de conferência aos IEs. Geralmente, no estado de Santa Catarina, o IE atua em todas as disciplinas com todos os professores, não sobrando tempo para o seu planejamento, afetando a qualidade do seu trabalho. De acordo com a atribuição do intérprete, número IX da Política de Educação Especial de Santa Catarina, esse profissional deve “interpretar o(s) professor (es) regente (s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola” (SANTA CATARIANA, 2018, p.45).

Para os IEs, o período de planejamento colaborativo educacional é de extrema importância, pois esse profissional necessita de estudos para o conteúdo proposto pelo professor, além de precisar compreender o planejamento diário e/ou semanal das atividades. O professor propõe conteúdos relacionados a sua disciplina, porque ele é o especialista da área. O IE dialoga, explanando as maneiras acessíveis para os alunos surdos, considerando sua identidade linguística podendo

ser surdo sinalizante⁵⁴ ou surdo bilíngue bimodal⁵⁵. Essa interação dialógica necessita de tempo e troca constante de informações, relacionando a turma com o aluno surdo. A antecipação do conteúdo dará ao IE a possibilidade de construir o conhecimento a ser ministrado e em seguida estudará possibilidades de interpretação para obter uma melhor compreensão de seu aluno. Pesquisará termos equivalentes já existentes em Libras para dar possibilidade ao aluno de adquirir palavras de sua própria Língua, permitindo sua autonomia ao pesquisar assuntos relacionados, bem como dar condições a esse aluno de realizar uma melhor interação com outras pessoas surdas. Caso não haja termos equivalentes em Libras, o IE poderá pensar em estratégias para criar sinais e, em seguida, combiná-las com o aluno. Além disso, o IE necessita do uso, além do sinal relacionando ao termo técnico encontrado ou combinado, da soletração manual juntamente, pois quando se tratar de alunos surdos bilíngues bimodais, os quais utilizam a Libras e a Língua Portuguesa (oral e escrita) como principal forma de interação, é necessário pensar também como ele compreenderá a palavra escrita na Língua Portuguesa em trabalhos, em provas, no quadro-negro, etc.

O momento de planejamento colaborativo interpretativo, como citado anteriormente, também é o momento de conversar com os professores para lhes passar informações sobre o sujeito surdo, considerando sua alteridade. A maioria dos professores não conhece o “mundo surdo”, por isso ele se vale das informações dos IEs para compreender e saber como lidar com esse aluno. O IE necessita compreender a didática do professor, bem como o professor precisa compreender a didática interpretativa do IE, considerando o aluno surdo na turma, na escola e na sociedade.

É importante discutir a valorização desse tempo estabelecido para os IEs e lutar politicamente em todos os espaços para que seja respeitado o tempo de planejamento colaborativo interpretativo, inclusive dos profissionais das escolas estaduais de Santa Catarina.

54 Identidade linguística de surdos que possuem a Língua de Sinais como principal forma de interação.

55 Identidade linguística de surdos que possuem duas Línguas de interação: a Língua de Sinais (modalidade visoespacial) e a Língua oral (modalidade oral-auditiva).

3.2.6 O Intérprete Educacional

O TILSP recebe o termo Intérprete Educacional (IE) para diferenciar o profissional daquele que atua na educação. Muitos países utilizam esse termo como Canadá, Austrália entre outros. A atuação do IE em sala de aula envolve tarefas educativas, visto que o objetivo neste espaço não é apenas de interpretar e traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2009).

Belém (2010) afirma que o IE possui um conflito em sua atuação muito discutida advinda do senso comum em versar da Língua Portuguesa para a Libras os conteúdos programáticos ou versar da Libras para Língua Portuguesa todas as informações obtidas e/ou pleiteadas pelos alunos surdos aos seus professores e/ou colegas. Atribui-se assim ao IE apenas o ato de comunicação e transmissão de mensagens entre os interlocutores (BELÉM, 2010).

Lacerda (2000, 2009) considera a importância do IE ter preparo para atuar no ambiente educacional também como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção do conhecimento. A autora destaca que isso não significa substituir o papel do professor, pois é o professor o responsável pelo planejamento das aulas (conteúdos adequados, desenvolvimento, avaliação), porém o IE pode colaborar⁵⁶ com os professores sugerindo atividades demonstrando outras que foram mais complicadas e pode colaborar com informações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre o aluno surdo. A importância da atuação do IE como colaborador se dá pelo fato dos professores não conhecerem aspectos relativos a surdez como educação de surdos e aspectos linguísticos dos mesmos.

Acreditamos em um ensino inclusivo e colaborativo em escolares regulares no qual tem como pressuposto a ideia de colaboração do profissional geral e o profissional professor da educação especial onde os dois coadunando um com o outro desenvolvendo os conteúdos para todos os estudantes com o objetivo do melhor aprendizado do estudante (LUNARDI, 2019).

Existem poucas pesquisas sobre o ensino colaborativo na educação, mas esta “aposta”, é muito importante a qual tentamos direcionar o olhar para o IE nesta

56 O Ensino Colaborativo ou bidocência, tem como objetivo a colaboração coadunada entre professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral tendo uma perspectiva de união entre os trabalhadores da educação buscando atingir o objetivo do coletivo da educação (MENDES; LUNARDI, 2019), porém entendemos que o trabalho colaborativo se estende também entre o IE, professor regente e demais professores envolvidos. (ROCHA; SILVA; MARTINS FILHO, 2020)

perspectiva. O ensino colaborativo aproxima todos os profissionais da educação proporcionando uma visão mais holística da sala de aula. Assim, podendo expandir para toda a escola. Neste caminho, o IE tem como objetivo em ampliar os horizontes sobre as necessidades e a identidade surda dentro da sala de aula e na escola em colaboração com o professor regente e demais profissionais.

O IE pode atuar em colaboração com o professor regente para o desenvolvimento do surdo no que se refere à adequação de material como aulas mais visuais na utilização de imagens, vídeos e materiais concretos. Avaliar a necessidade do uso de legenda ou de tradução em Libras nos vídeos expositivos apresentados em aula. Avaliar a necessidade da tradução em vídeo, tradução em Escrita de Sinais ou adequação (glosa) dos materiais propostos. Colaborar em informações sobre os maiores desafios que o surdo tem em relação à Língua Portuguesa por ser de uma modalidade diferente oral-auditiva considerada como sua segunda Língua-L2. Além disso, poderá colaborar em relação à comunicação, avaliação, organização da sala e até mesmo com conteúdo relacionado à surdez. As possibilidades colaborativas são inúmeras. (ROCHA; SILVA; MARTINS FILHO, 2020)

A importância de atuar em colaboração com o professor regente além de contribuir com informação sobre a educação, cultura e aquisição da linguagem deve-se ao fato de muitos alunos se inserirem na escola sem conhecimento da Libras. Belém (2010) afirma que nem sempre os alunos surdos dominam de forma ampla a Libras, pois a maioria deles é de origem de famílias ouvintes tendo assim um contato tardio com Língua de Sinais. Skliar (1997, p.132) afirma que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, os quais, na sua maioria, desconhecem ou rejeitam a Língua de Sinais. Outro aspecto relevante segundo Belém (2010) é que a maioria dos discentes surdos passaram por escolarização anterior sem experiência numa abordagem bilíngue de ensino, e sem experiências com intérprete de Libras (BELÉM, 2010). Parece que nesse sentido, o IE se sente responsável colaborar com o desenvolvimento da Libras para esses alunos que não possuem uma Língua para interagir, pois sem a palavra não haverá a ponte entre o aluno e o intérprete. Em relação à palavra, Bakhtin (1992) afirma:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na

outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN,1992, p.113).

Para que haja a ponte necessária, o IE em colaboração com professor regente, deve favorecer a aprendizagem do aluno para o desenvolvimento da Língua considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois Vygotsky afirma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOSTKY, 1991, p.58)

A Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto, define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo, no caso aqui a falta da aquisição da linguagem e o conteúdo programático a ser ensinado para o surdo. O nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram em uma criança, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1991, p.58, p.86). Entendemos assim, a função do IE, seria, portanto, a de favorecer a aprendizagem como mediador entre a criança e o mundo no nível do desenvolvimento potencial em colaboração ao professor.

Diante desta problematização o IE além de mediar o conteúdo ministrados em aula também contribui para desenvolvimento do aprendizado da Libras visto que é considerada a Língua materna do surdo. Será por meio dela que o aluno aprenderá os outros conteúdos e se desenvolverá. Se não houver a linguagem, não haverá aprendizagem do pensamento. Ribeiro afirma:

Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar (Ribeiro, 2005).

O IE ao mesmo tempo que medeia conteúdo planejado para o aluno também utiliza de recursos linguísticos e extralinguísticos para que o mesmo compreenda de forma acessível e assim aos poucos o discente desenvolverá a sua Língua materna que como qualquer outra Língua, possui signos linguísticos que ao mesmo tempo

contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁵⁷. Na perspectiva vygotskyana, as funções psicológicas superiores são caracterizadas pela presença mediadora do signo, tendo uma orientação interna, ou seja, dirige-se para o próprio indivíduo. Caracterizam-se pela mediação semiótica, por meio da presença de símbolos e signos, desta forma, são constituídas por meio das interações socioculturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente por meio daqueles mais experientes de sua cultura. É por meio de interações sociais que possibilitem aprendizagens de símbolos e signos como a fala, o desenho, a escrita, os sinais de trânsito, etc. (TOSTA, 2012).

De acordo com Tosta (2012), a criança só constituirá suas funções psicológicas superiores por meio das mediações com outros sujeitos. Damasceno (1995) afirma que a mediação é um conceito de extrema importância na teoria de Vygotsky, sendo esta a ação em que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos, elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Neste sentido, o IE atua na mediação dos conteúdos a serem ministrado e ao mesmo tempo mediador do processo da aquisição da Libras pelo discente surdo. Parece à primeira vista que os alunos chegam quando criança sem saber se comunicarem, sem nenhuma Língua nos anos iniciais no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio isso também ainda ocorre. Belém afirma que “verifica-se que uma grande parte dos alunos surdos, jovens, que chegam ao Ensino Médio ainda não possuem o domínio em uma ou ambas as Línguas de Sinais e Portuguesa” (BELÉM, 2010, p.20). Assim sendo o papel do IE envolver na mediação da construção da linguagem tanto pelos conteúdos a serem ensinados envolvendo símbolos e significados quanto da construção de duas Línguas como a Libras e a Língua Portuguesa por meio de signos linguísticos.

Em se tratando de duas Línguas a serem aprendidas pelos surdos numa perspectiva bilíngue inclusiva, é garantido o Atendimento Educacional Especializado - AEE para que o surdo garanta o aprendizado da Libras e Língua Portuguesa de forma diferente da maneira dos ouvintes. Vale ressaltar que o ensino colaborativo

57 A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VYGOTSKY, 1991, p.29).

também é compreendido não somente entre o IE e ao professor regente, mas também com o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE que garante o ensino de Libras como primeira Língua e a Língua Portuguesa⁵⁸ como segunda de acordo com o Capítulo IV do Decreto 5.626 que afirma:

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais 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; (BRASIL, 2005).

Segundo Lunardi Mendes e Christo (2018), considerando que o AEE extraclasse é muito relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula (LUNARDI MENDES; CHRISTO, 2018). Entendemos com isso que deverá haver uma colaboração entre os demais profissionais como o IE, o professor regente e os professores do AEE. De acordo com Rocha, Silva e Martins Filho (2020) o IE deverá atuar de forma colaborativa com outros docentes envolvidos na educação do aluno surdo como o professor regente e os professores do AEE, pois

atuação colaborativa sobre a educação de surdo pode contribuir para as políticas educacionais inclusivas para que haja construção e compartilhamento do conhecimento entre os profissionais sobre os alunos surdos desenvolvendo assim um trabalho com maior efetividade e qualidade (ROCHA; SILVA; MARTINS FILHO, 2020, p. 213).

Muitos educadores da educação inclusiva não possuem conhecimento elaborado sobre a educação e aspectos linguísticos dos surdos, cabendo ao IE em compartilhar tais informações com os demais profissionais para que todos possam desenvolver um trabalho educacional voltado para uma pedagogia visual considerando as especificidades do surdo. Isso significa que o conteúdo deve ser traduzido ou interpretado para Libras utilizando recursos visuais de acordo com o planejamento que também se desenvolve em colaboração.

De acordo com Albres (2015), o intérprete além de mediar relações, medeia à aprendizagem do surdo. Albres afirma ainda:

Para compreender o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário superar o paradigma educacional da “transmissão” ainda muito arraigado na concepção de professores e refletido em atividades educacionais, por um paradigma de mediação, que privilegie a aprendizagem por meio da interação professor-aluno mediada pela linguagem e na especificidade

⁵⁸ É garantido ainda no mesmo Decreto, em optar o aprendizado da Língua Portuguesa oral resguardando a família decidir ou não a escolha dessa modalidade.

também pela presença do profissional intérprete educacional (ALBRES, 2015, p.68).

Assim sendo, a fala do professor em uma Língua é interpretada para outra Língua destinada ao aluno com objetivo específico promover a aprendizagem de determinado conteúdo ou conceito (ALBRES, 2015). Para Martins (2004, p.37 apud Albres, 2015, 69), o professor se torna parceiro do intérprete, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete que nesta “trama”, torna-se mediador do mediador. Segundo Rocha, Silva e Martins Filho (2020, p.207) “este profissional atua de forma colaborativa com os demais profissionais para compartilhar informações acerca dos aspectos educacionais do aluno surdo”.

Neste sentido, o intérprete não é meramente um transmissor da fala do professor regente visto que sua participação no desenvolvimento dos conteúdos se detém antes mesmo do ato interpretativo ou tradutório de forma colaborativa. Segundo Lacerda (2009), tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o IE precisa se desdobrar atuando mais na construção da Língua e de conceitos do que propriamente como intérprete.

Portanto, o IE e o surdo surgem na escola e se relacionam pela perspectiva da inclusão. O referido profissional atua como mediador e compartícipe do ensino-aprendizagem estudando o conteúdo para interpretação, pesquisando sinais, explicações sobre os conteúdos (LACERDA, 2010), e na construção da Libras e da Língua Portuguesa enquanto interpreta. A figura do IE é de extrema importância, pois atua juntamente com os professores na ZDP e contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para compreender melhor sobre o trabalho do referido profissional, serão apresentados os procedimentos técnicos ou estratégias de tradução/interpretação para o desenvolvimento de sua atuação na subseção seguinte.

3.2.7 Os Saberes do Intérprete Educacional

A função do IE foi se constituindo no tempo e se desvinculando da função do professor propriamente dita. Como dito anteriormente, o professor que sabia Língua de Sinais assumia a função de IE para suprir a demanda que exigia no contexto escolar. Porém, muitos saberes são necessários para atuar como IE e que são

similares aos saberes dos professores devido a atuação no âmbito educacional. Assim sendo, será feita analogia da atuação do IE com os conceitos sobre saberes docentes de Tardif (2014), pois se assemelham muito. Embora haja competências específicas para atuar como TILSP ou IE, existem saberes inerentes aos IE similares aos docentes.

O saber está relacionado aos condicionantes e com o contexto de trabalho, pois para Tardif (2014) “o saber é sempre saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p.11). Pode-se afirmar que os saberes não se reduzem a função de transmissão dos conhecimentos tanto pelo IE quanto pelos professores. O saber desses profissionais são plurais oriundos da formação profissional de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p.36).

Os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação como, por exemplo, escolas normais e faculdades de ciências da educação (TARDIF, 2014, p.36), como também o curso de graduação em Letras-Libras para formação dos TILSP que atuam também como IEs.

As ciências humanas e as ciências da educação não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-la à prática desses profissionais.

Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. (TARDIF, 2014, p.37)

Um grande desafio no que tange aos saberes formacionais, refere-se aos profissionais formadores estarem raramente atuando como professores ou como IEs escolar. Tardif (2014) afirma que “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar...”, pois segundo o referido autor de forma globalizada, segue-se a lógica da divisão do trabalho daqueles que são os produtores do saber e aqueles que são os executores ou técnicos (TARDIF, 2014, p.37).

Seguindo essa mesma lógica da construção dos saberes pelos docentes e IEs, pode-se dizer que os saberes sociais são definidos e selecionados pelas universidades. “Esses saberes se integram igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2014, p.38). Podendo ser chamado de saberes

disciplinares. Refletimos, portanto, por meio de algumas incógnitas. Por que há tais disciplinas e não outras em determinado curso? Por que grande parte das disciplinas no curso de Letras-Libras bacharelado não tem a maioria das disciplinas voltadas à educação visto que grande parte da demanda de trabalho dos formandos direciona-se à escola? Os saberes disciplinares são saberes que correspondem às diversas áreas do conhecimento fornecido para a sociedade acadêmica, tais como conhecemos hoje integrados na universidade no formato de disciplinas (TARDIF, 2014).

Os referidos profissionais ao longo de suas carreiras se apropriam de saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos “a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p.38). Assim, apresentam-se de maneira concreta em um formato programado com objetivos conteúdos e métodos que os profissionais devam aplicar (TARDIF, 2014).

No exercício das funções e na prática da atuação profissional também é desenvolvido saberes experienciais ou práticos, conhecimento específico que se baseia no seu trabalho cotidiano. Incorporam-se à experiência individual e também coletiva sob forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014).

Segundo Tardif,

...o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p.39)

Além do professor, o IE também desenvolve saber experiencial ou prático durante sua atuação no âmbito educacional visto que os saberes formacionais se limitam na graduação por haver escassas disciplinas referentes à atuação do IE na educação básica, por isso, o IE vai adquirindo conhecimento em como atuar com alunos surdos nas escolas por meio de suas práticas cotidianas.

Os IEs assim como os docentes adquirem saberes no seu processo formativo que não são produzidos por eles. “Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente” (TARDIF, 2014, p.40), pois não são os professores e nem IEs os responsáveis pela definição e seleção dos saberes que a escola e universidade transmitem. Não controlam os processos de escolhas e

seleções dos saberes sociais transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) por meio dos programas, matéria e disciplinas que a instituição escolar gera (TARDIF, 2014).

Em uma perspectiva histórica, a divisão do trabalho, como dito anteriormente, relacionasse ao modelo erudito de cultura da modernidade. Nas instituições elitistas (universidades medievais), em sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual assumia, a responsabilidade de formação e de conhecimento. Ao mesmo tempo, os saberes técnicos e o saber-fazer em diferentes funções eram ligadas ao trabalho prático como de artesãos e operários. Os saberes técnicos do saber-fazer vão sendo, de maneira progressiva, sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos separadamente dos grupos sociais tornando-se executores atomizados no universo do trabalho capitalista com objetivo de serem monopolizados por grupos especialistas e de profissionais e contextualizado no sistema público de formação (TARDIF, 2014).

Dessa maneira, tanto os IEs quanto os professores adquirem saberes advindo das universidades cujos os pesquisadores destas não compreendem a realidade das escolas por não atuarem diretamente nelas. O saber experiencial, portanto, obtém caráter formador do aprendizado do cotidiano não previsto pelas universidades. Segundo Tardif (2014)

Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2014, p.49).

Similar ao contexto dos IEs que se constituem na prática real, enfrentam adversidades em sala de aula com alunos surdos com inúmeras identidades e desafios. O IE assim como o professor é um profissional ensinante e social. O saber dos IEs e dos professores é um saber social “porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais” (TARDIF, 2014, p.13). De acordo com o referido autor, “contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ”objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (TARDIF, 2014, p.13), o mesmo vale para os IEs.

Os saberes sociais dos IEs e dos professores se expande por atuarem na mesma organização e compartilham uma estrutura coletiva do trabalho cotidiano. É necessário de uma negociação entre diversos grupos sociais como administração

escolar, universidade, sindicato, associação de professores, Ministério da Educação etc. Os saberes são sociais porque se constituem historicamente. O que serve para ser ensinado hoje talvez antigamente não serviria. O saber ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais. De acordo com o referido autor, o saber dos professores (saberes a serem ensinados e saber-ensinar) está assentado no arbitrário cultural (conceito estipulado por Bourdieu) em que o profissional não se baseia em nenhuma ciência, lógica ou evidência natural e sim por de construção social dependendo da história de uma sociedade. Cultura legítima e de seus poderes, contrapoderes, hierarquias na educação forma e informal (TARDIF, 2014). Sabe-se que

Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p.14).

Portanto, a consciência prática dos IEs também se desenvolve no cotidiano ao longo da carreira profissional e que contribui para sua formação e percepção das reais necessidades que os alunos demandam similar ao processo formativo da carreira docente. Os desafios entre teoria e prática para esses profissionais podem entrar em conflito ao mesmo tempo que sem complementam.

3.2.8 Estratégias ou Procedimentos Técnicos como Saber do Intérprete Educacional

Os IEs assim como os TILSP utilizam estratégias de tradução/interpretação ou procedimentos técnicos em sua atuação. Vale destacar que alguns autores utilizam o termo “procedimentos técnicos” e outros o termo “estratégia”.

Segundo Santiago (2012), “procedimento” está diretamente relacionado ao agir e ao comportamento. O método de realizar um trabalho ou ação de maneira correta para atingir determinado objetivo. Já o termo “procedimento técnico” possui um sentido mais específico já que a termo “técnico” traz consigo o sentido de

operacionalidade, algo padrão, algo que possa ser reproduzido ou que seja recursivo.

Para Pagano (2006), estratégias são todas as decisões que realizamos seja de forma automática, semiconsciente, conscientes e cuidadosamente tomadas constituem, com objetivo de resolução de problemas. De acordo com Andrew Chesterman (1998), as estratégias representam maneiras eficientes, apropriadas e econômicas de resolver algum problema.

Portanto, não será diferenciado o termo “procedimento técnico” e “estratégia” nesse trabalho, pois não é um consenso unânime entre os pesquisadores para melhor definição, pois o conceito de ambos os termos parece ser muito abrangente e não caberia tal discussão na presente pesquisa.

Os procedimentos técnicos ou estratégias que serão apresentados a seguir foram caracterizados e recategorizados por Barbosa (2004)⁵⁹. Embora a autora utilize

o termo “procedimentos técnicos”, é prudente que não entremos em discussões entre esse termo e o termo “estratégia”. A proposta da autora agrupa os procedimentos técnicos ou estratégia de tradução/interpretação nas seguintes categorias: com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística⁶⁰; com divergência do sistema linguístico; com divergência do estilo; com divergência da realidade extralinguística. Os exemplos trazidos serão da Língua Portuguesa como Língua Fonte e Libras como a Língua Alvo por Santiago (2012) acompanhado por glosa.⁶¹

3.2.9 Procedimentos Técnicos/Estratégias de Tradução/Interpretação com Convergência do Sistema Linguístico, do Estilo e da Realidade Extralinguística

3.2.9.1 Tradução Palavra por Palavra

A tradução palavra por palavra refere-se ao procedimento/estratégia em seguir a mesma estrutura sintática da Língua Fonte para Língua Alvo cujo os

59 Baseou se nos estudos de Aubert (1978,1981,1983,1987), Bordenav (1987), Vinay e Dalbernet (1977), Nida (1964),e outros pesquisadores da tradução.

60 Compreende-se o termo “extralinguístico” como aquilo que está atrelado ao discurso como por exemplo, as condições de contexto, cultura, costumes e linguagem

61 A Glosa é a representação das palavras de uma Língua para representar outro signo de outra Língua com significado aproximado. Para representar a Libras, usa-se letra maiúscula.

vocabulários correspondentes sejam idênticos (BARBOSA, 2004). No caso da Libras, ao se traduzir/interpretar da Língua Portuguesa para Libras palavra por palavra chamamos de “português sinalizado” considerado “na maioria das vezes inadequado às necessidades enunciativas produtoras de sentido nas Línguas de Sinais, essa ideia de inadequação também é difundida na tradução entre Línguas orais” (SANTIAGO, 2012). Abaixo um exemplo.

Figura 01: Tradução palavra por palavra



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.40)

A estrutura representada na figura a cima pode haver uma não compreensão pelo surdo ao se deparar com uma estrutura que não pertence a sua Língua. Uma estrutura que parece não contemplar o sistema linguístico da Libras, mas que possui todos os vocabulários correspondentes. De forma a representar o sistema linguístico-enunciativo de maneira adequada vejamos a seguir:

Figura 02: Tradução/Interpretação na Estrutura da Libras



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.40)

Percebemos, portanto, elementos linguísticos diferentes utilizados da Língua Portuguesa. Ao enunciar na estrutura da Libras, percebe-se naturalidade ao enunciado e ao locutor que remete a própria cultura surda.

3.2.9.2 Tradução Literal

A tradução literal muitas vezes é confundida com a tradução palavra por palavra, porém essa ideia não é correta, pois a tradução literal é aquela que mantém a semântica estrita (SANTIAGO, 2012). O uso semântico nas duas Línguas é praticamente a mesma, porém a sintaxe é alterada. Pode ter alteração na sintaxe como no exemplo abaixo.

Figura 03: Tradução/Interpretação Literal



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.41)

Na Libras, há o uso do tópico. A topicalização é um mecanismo gramatical associado à marcação não-manual com elevação das sobrancelhas (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.146), porém segundo Santiago (2012), isso não significa que sempre que a topicalização estiver presente em uma sentença interpretada para Libras, que se tratará de uma tradução literal.

3.2.10 Procedimentos de Tradução/Interpretação com Divergência do Sistema Linguístico

3.2.10.1 Transposição

A transposição, segundo Barbosa (2004), está associada à mudança de categoria gramatical. Quando se trata tradução/interpretação entre Línguas orais a categoria geralmente é subjugada a uma única categoria, diferentemente quando se trata entre Línguas orais e de Sinais. Isso acontece devido a modalidade das Línguas de Sinais visoespaciais, um mesmo sinal pode simultaneamente indicar, por exemplo, o sujeito (oculto), o verbo e adjetivação da ação ou do sujeito (SANTIAGO, 2012). Abaixo, vejamos um exemplo.

Figura 04: Tradução/Interpretação por Transposição

Português:	Eu saí vagorosamente do local.
	
1pANDAR2p (movimento lento da mão para frente e dos dedos indicador e médio, olhos quase fechados e ombros levantados)	
Libras:	ou
	
1pSAIR2p (movimento lento da mão para frente, olhos quase fechados e ombros levantados)	

Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.42)

É perceptível a intensidade por meio das expressões não manuais para traduzir o advérbio de modo “vagosamente” com o verbo ANDAR. O verbo SAIR ao mudar sua intensidade poderá obter outra função gramatical (SANTIAGO, 2012).

3.2.10.2 Modulação

A modulação consiste em uma diferença no modo como as Línguas interpretam a experiência do real na tradução/interpretação (BARBOSA, 2004). Podendo ser obrigatória ou facultativa. Vejamos um exemplo abaixo de modulação obrigatória.

Figura 05: Tradução/Interpretação por Modulação



Exemplo de modulação facultativa:



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.43)

Na modulação é comum envolver o uso de expressão idiomática ou metáforas em ambas as Línguas. No segundo exemplo, modulação facultativa, foi demonstrada da negação para a afirmação, ocorrência muito grande do Português para Libras (SANTIAGO, 2012).

3.2.10.3 Equivalência

A equivalência é utilizada para tradução/interpretação de Língua Fonte para a Língua Alvo quando não há segmentos literalmente para substituir, mas que é funcionalmente equivalente. Tal procedimento é aplicado na presença de clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares entre outros (BARBOSA, 2004)

Figura 06: Tradução/Interpretação por Equivalência

Português:	Ele ainda está no B-A BA!
Libras:	
	ELE A-E-I-O-U

Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.44)

Além das divergências linguísticas também acontecem divergências relacionado ao estilo.

3.2.11 Procedimentos de Tradução/Interpretação com Divergência do Estilo

3.2.11.1 Omissão e Explicação

A omissão acontece quando se omite elementos do Texto da Língua de Origem para a Língua de Alvo, considerando ser desnecessário ou excessivos (BARBOSA, 2004) conforme o exemplo abaixo.

Figura 07: Tradução/Interpretação com Omissão

Português:	Eu gostaria de pedir licença a vocês. Eu gostaria de pedir-licença a vocês.
Libras:	 VOCÊS FAVOR-LICENÇA (expressão facial amistosa)

Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.44)

A explicitação acontece de maneira contrária a omissão. A explicitação são informações que devem conter na Língua de Tradução que não estão presentes na Língua de Origem. Na figura a seguir, a pesquisadora traz um exemplo do espaço mental *token*.

Figura 08: Tradução/Interpretação por Explicitação

Português:	Ele perguntou a ela.
Libras:	 EI@ B-E-T-O _{3pd} PERGUNTAR _{3pe} A-N-A

Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.45)

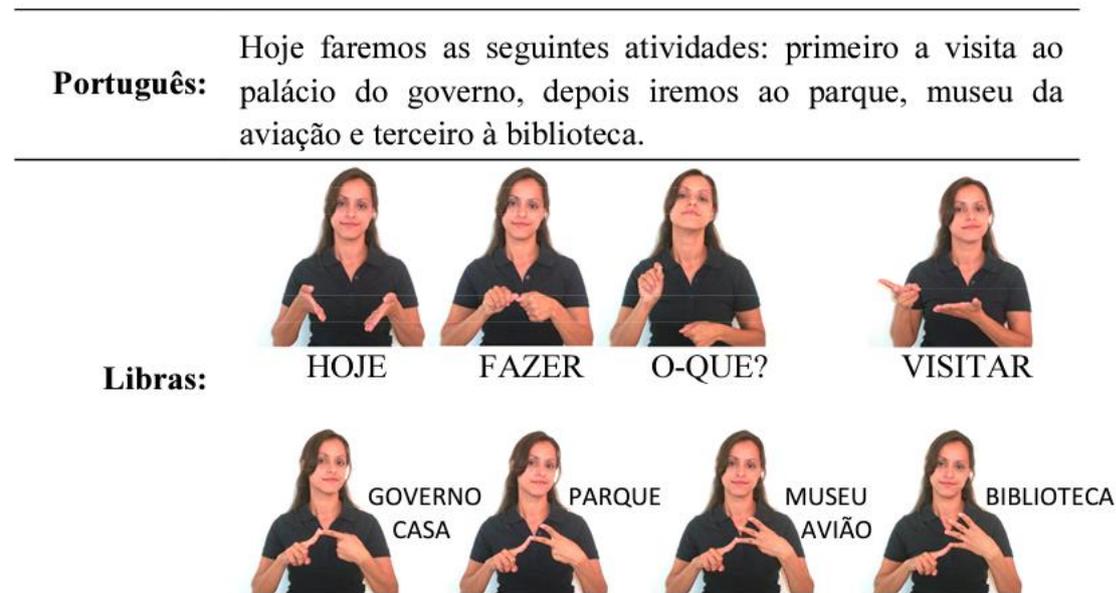
O espaço mental *token* é um espaço em que as coisas ou as pessoas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico. O espaço acontece nas Línguas de Sinais em frente ao corpo do sinalizador (MOREIRA, 2007).

3.2.11.2 Melhorias

De acordo com Barbosa (2004), as melhorias são procedimentos na tradução que evitam repetir erros cometidos no Texto da Língua de Origem. Erros muito

comuns acontecem na Língua Portuguesa falada, segundo Santiago (2012), como por exemplo, erros de listagem. Quando se trata de interpretar para Libras, esse erro pode ser corrigido por meio dos marcadores manuais.

Figura 09: Tradução/Interpretação por Melhorias



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.46)

Percebemos na imagem acima o erro cometido em Língua Portuguesa no que se refere a numeração de listagem de uma quantidade maior e corrigido na Libras demonstrando não ser apenas três itens, mas quatro.

3.2.11.3 Reconstrução de Períodos

Na tradução/interpretação, a reconstrução do período consiste em reagrupar ou redividir períodos para a Língua de Tradução (BARBOSA, 2004), possibilitando tornar períodos mais complexos e períodos mais simples ou vice-versa (SANTIAGO, 2012).

Figura 10: Tradução/Interpretação por Reconstrução de Período



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.46)

O uso da pergunta retórica é muito utilizado para a tradução do Português para Libras conforme o exemplo a cima, pelos TILSP (SANTIAGO, 2012). Nessa construção, é utilizado o POR QUE (pronome interrogativo) para a pergunta retórica e em seguida PORQUE (conjunção) para haver a explicação. Por não haver essa lógica de construção sintática com a conjunção “portanto”, foi necessário reconstruir o período.

3.2.12 Procedimentos de Tradução/Interpretação com Divergência da Realidade Extralinguística

3.2.12.1 Compensação

A compensação acontece quando ao deslocar um recurso estilístico para o Texto da Língua de Tradução, há alteração estilística por não ser possível utilizar o mesmo recurso do Texto da Língua de Origem. Portanto, o autor utiliza efeito equivalente (BARBOSA, 2004).

Figura 11: Tradução/Interpretação por Compensação

Português:	Vem sentir o calor dos lábios meus a procura dos seus. (Verso da música “Carinhoso” de Pixinguinha)
Libras:	 VEM-VEM QUENTE BOCAS^PROCURAR BEIJAR (classificador de boca com mão esquerda e direita com movimentos que aproximam e distanciam as mãos, com expressão facial de sedução)

Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.48)

O exemplo acima é uma tradução que faz parte de um verso de uma música “Carinhoso” de Pixinguinha. De acordo com Santiago (2012), a linguagem utilizada traz um recurso estilístico de rimas ao rimar as palavras “meus” com “seus”, que por sua vez ao traduzir para o Texto da Língua de Tradução não é possível por não causar os mesmos efeitos estilísticos e estéticos. Porém, com o recurso do uso dos classificadores é possível mudar o estilo. Utilizou o classificador de boca aludindo o ato de beijar (SANTIAGO, 2012).

3.2.12.2 Transferência

A Transferência para Barbosa (2004), é a inserção de material textual da Língua de Origem no Texto da Língua de Tradução. Sabe-se que na maioria das transferências da Língua Portuguesa para Libras é feita pela soletração manual (SANTIAGO, 2012), porém a seguir veremos variações desse procedimento.

O estrangeirismo também conhecido como empréstimo linguístico, consiste na transferência de termos técnicos, conceito de que tenha tradução para Língua Alvo. O “estrangeirismo com explicação” acontece quando o termo vem acompanhado com uma explicação (SANTIAGO, 2012).

A aclimatação é o processo o qual os empréstimos se adaptam a Língua Alvo podendo esse procedimento ser encontrado facilmente no ambiente educacional da Língua Portuguesa para Libras (SANTIAGO, 2012). A seguir um exemplo.

Figura 12: Tradução/Interpretação por Transferência



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.49)

Percebemos na configuração de mão remetendo a letra “i” da palavra “importação” e a letra “e” da palavra “exportação”. As iniciais de algumas palavras possuem influência da Língua de Origem para facilitar a memorização em Língua Portuguesa muito comum no meio educacional (SANTIAGO, 2012).

Segundo Santiago, o conceito de aclimatação se aproxima do conceito de inicialização (PEIXOTO, 2006) “como empréstimo linguístico que está diretamente ligado ao elemento de intercessão das duas línguas”, muitas vezes, portanto, a inicialização já está convencionada como no exemplo anterior (SANTIAGO, 2012).

Existe ainda uma transferência gráfica chamada transliteração, que consiste na substituição do sistema gráfico pelo outro como, por exemplo, dos ideogramas para o sistema alfabético da Língua Portuguesa, porém entre Língua Portuguesa e Libras não acontece tal transferência segundo Santiago (2012), pois quando se trata de representar a Língua Portuguesa para Libras é utilizado o mesmo alfabeto por meio do alfabeto manual. De fato, a soletração manual é utilizada na modalidade viso espacial que é comunicação direta e pode ser que se use em escrita de sinais também, porém mesmo assim utiliza-se soletração manual para representação gráfica da Língua Portuguesa. Na Libras, existem alguns sistemas⁶² de escritas que não tem nada a ver com o sistema alfabético das Línguas orais, portanto concordamos que há o processo de transliteração quando se trata usar a soletração manual também de escrita para escrita como também de escrita para fala (no caso Libras). Chamaremos, portanto, esse processo de transliteração quando remete escrita de um sistema para a fala de outra Língua de “transliteração de fala”, pois

62 Escrita de Língua de Sinais (ELiS) – 1997/2007; Sistema de Escrita da Libras (SEL) – 2009/2011; VisoGrafia (2016); *SignWriting* (1996).

essa possibilidade só é possível para as Línguas de Sinais visto que os sistemas de escrita são gráficos e visuais podendo ser representados pelas mãos também de forma visual.

Parecido com estrangeirismo, a “transferência com explicação”, vem acompanhada com a explicação quando somente a transferência não dá conta da compreensão do significado conforme o exemplo a seguir.

Figura 13: Tradução/Interpretação por Transferência com Explicação



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.50)

A transferência aqui foi da palavra DOC que não existe na Libras sendo transferida por meio da soletração manual. Podendo também utilizar, para facilitar a compreensão, a “explicação”, omitindo a palavra estrangeira

Figura 14: Tradução/Interpretação por Explicação



Fonte: Libras em estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.50)

No exemplo acima, a tradução/interpretação obteve a “explicação” dos termos “banqueiro” e “bancário” eliminando as palavras em si e direcionando diretamente para a “explicação”. De acordo com, Santiago (2012)

No caso de interpretação educacional, onde os termos em questão são técnicos, somente a explicação pode não configurar um procedimento adequado, quando da necessidade de apresentar no português o termo técnico específico de uma determinada área de estudo ao interlocutor (SANTIAGO, 2012, p.50 e 51).

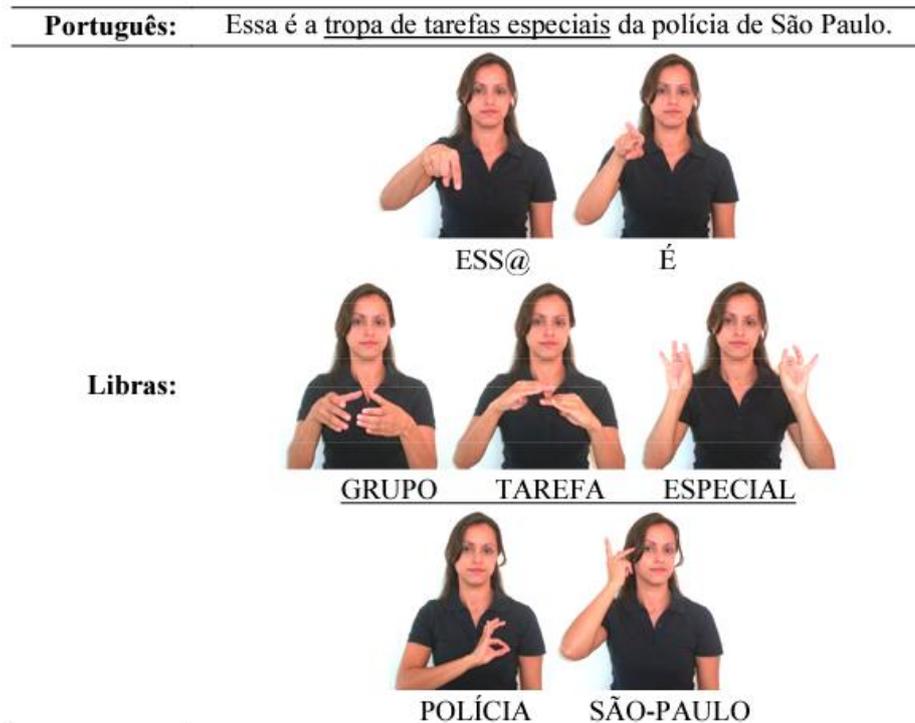
Isso significa que nas escolas inclusivas, onde há a presença do IE que atua com alunos surdos configura um espaço bilíngue em que o aluno compreende os conceitos por meio da Libras por meio do intérprete e sua produção geralmente acontece em Língua Portuguesa escrita em trabalhos e provas. Portanto, ao escrever em Língua Portuguesa, o aluno deverá ter acesso aos termos técnicos via interpretação para poder então expressar em Língua Portuguesa.

3.2.12.3 Decalque

Segundo Barbosa (2004), decalque é definido como a tradução literal de sintagmas ou tipos frasais da Língua Fonte para o Texto de Língua de Tradução. No decalque pode ocorrer tipos frasais ou tipos frasais ligados a nomes de instituições. “Na interpretação do português para Libras, esse procedimento pode acontecer evidenciando se a interpretação literal de um segmento de texto ou pela soletração

manual do nome de uma instituição” (SANTIAGO, 2012, p.51). O exemplo abaixo em Libras ilustra o procedimento/estratégia.

Figura 14: **Tradução/Interpretação por Decalque**



Fonte: Libras em Estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.51)

3.2.12.4 Adaptação

De acordo com Barbosa (2004), a adaptação é considerada o limite extremo da tradução (BARBOSA, 2004), pois esse procedimento/ estratégia é utilizado/a quando fatores extralinguísticos não existe no Texto da Língua de Origem para a cultura da Língua de Tradução (SANTIAGO, 2012).

Na tradução/interpretação do Português para Libras, percebemos que pode haver discrepância no sentido de verbos como ouvir/ver, falar/sinalizar, pois é cultura da pessoa surda utilizar verbos relacionados ver em vez de ouvir e sinalizar em vez falar.

Figura 15: Tradução/Interpretação por Adaptação

Português:	<i>Escute bem o que vou lhe falar, é importante.</i>		
Libras:			
	ATENÇÃO	EXPLICAR	IMPORTANTE

Fonte: Libras em Estudo: Tradução/Interpretação (SANTIAGO, 2012, p.52)

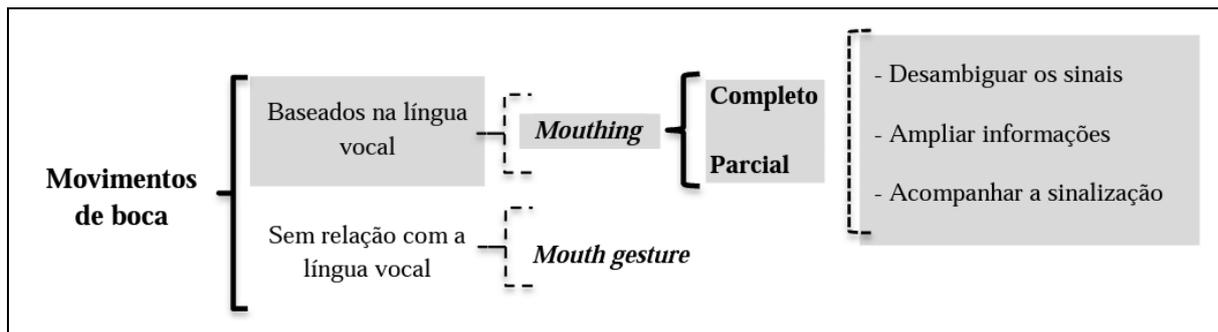
No exemplo acima, foi escolhido a palavra “atenção” em vez do verbo “ver”, por exemplo, pois o verbo “escutar” está voltado ao sentido no contexto acima de obter atenção na explicação que será dita a seguir. Como se trata de algo a ser explicado e não necessariamente “falado”, utilizou-se o verbo “explicar”.

3.2.12.5 Mouthing

O “*Mouthing*” é estratégia tradutória característica de processos tradutórios e interpretativos interlinguístico (Línguas diferentes) e intermodais (modalidade vocal-auditiva e outra de modalidade gesto-visual) (RODRIGUES; MEDEIROS, 2016), ou seja, esse procedimento/estratégia tradutório/a acontece da Língua Portuguesa para Libras.

Mouthing acontece por meio do movimento da boca das Línguas orais no momento da tradução/interpretação para Línguas de Sinais. Estudos têm apontado uma distinção entre dois tipos de movimentos de boca nas Línguas de Sinais: os *mouthings* e os *mouth gestures*. O primeiro é derivado da pronúncia das Línguas orais considerada como uma palavra visual por meio de sua articulação. O segundo não possui relação direta com a pronúncia da Língua oral, sendo considerados gestos idiomáticos associados as Línguas de Sinais (SUTTON-SPENCE, BOYES BRAEM, 2001; SCHERMER, 2001; SUTTON-SPENCE, DAY, 2001; VOGT-SVENDESEN, 2001; SUTTON-SPENCE, 2007).

Quadro 11: Mouthing



Fonte: Leonel (2019) com base em Boyes Braem e Sutton-Spence (2001), Sandler (2009), Rodrigues e Medeiros (2016).

O *Mouthing* de desambiguação teria como função a especificação do significado em um contexto específico podendo indicar: (a) mudança de categoria (ENSINAR/ENSINO, SOCIEDADE/SOCIAL, CULTURA/ CULTURAL, HISTÓRIA/ LEMBRAR); (b) restrição à polissemia do sinal (HOJE/AGORA, DIREITO/ PESSOA COM DEFICIÊNCIA); (c) especificação de dêiticos e referentes (APONTAR para definir: lá, ali, esse, aquele etc.); (d) distinção entre pares mínimos ou sinais similares (AMANHÃ/ FÁCIL, OUTRO/ DE NOVO); e (e) distinção conceitual (LINGUÍSTICA, L1, L2, ORALISMO, BILÍNGUE) (LEONEL, 2019).

O *Mouthing* com a possibilidade de ampliação de informações que aconteceria como um complemento ao significado do sinal por meio do acréscimo de informações expandindo as pistas contextuais com objetivo de: (a) destacar a palavra originalmente apresentada na Língua fonte por exemplo LINGUA DE SINAIS, para que ele possa ser lido como “Libras” e, não, como “línguas de sinais”); (b) dar ênfase ao sinal ou enriquecê-lo (MINORIA acompanhado do *Mouthing*, o qual enriquece a interpretação indicando que o surdo é falante de uma Língua que é minoritária); e (c) por em evidência informações morfológicas necessárias à compreensão como, por exemplo, a indicação de tempo, de número e de pessoa) (LEONEL, 2019).

Por último, o *Mouthing* sem motivação aparente que aqueles que não se apresentam necessariamente como uma estratégia de tradução. Pode evidenciar a falta de controle desse procedimento/estratégia pelo intérprete utilizando em momentos desnecessário.

É importante destacar que “*Mouthing*” não é um procedimento/estratégia relacionado/a ao Bimodalismo, pois o Bimodalismo é uma mistura entre duas

modalidades, um sistema baseado no uso concomitante das duas modalidades de Língua, a oral-auditiva e a viso espacial, sendo que uma serve de apoio para outra. O que existiu historicamente relacionado ao bimodalismo foi utilização da Libras na estrutura da Língua Portuguesa. O que não acontece nesse procedimento/estratégia.

3.2.12.6 Boia de Listagem

A boia de listagem é um recurso utilizado para fazer associações com conjuntos de entidades ordenadas ou não. Os dedos utilizados para representação dos elementos enumerados não são apenas parte da mão, mas elementos visíveis de uma lista (LIDDELL, 2003). Segundo Heterosite e Xavier (2020, p.86) “a materialidade desses elementos é utilizada pelos sinalizantes para fazer referência, ao longo de seus discursos, às entidades a eles associadas por meio do contato feito tipicamente pela ponta do indicador da mão dominante na ponta de dedos da mão não dominante”

Segundo Liddell (2003), numa perspectiva mais formal, classifica as boias de listagem como sendo sinais elaborados “pela mão não dominante estacionária, exibindo as mesmas configurações que os sinais numerais UM, DOIS, TRÊS, QUATRO e CINCO, localizadas à frente do ombro ipsilateral e com os dedos orientados para cima” (HEITKOETTER; XAVIER, 2020, p.86)

Vale mencionar que as configurações de mão usadas nos numerais de 1 a 5 na ASL são as mesmas empregadas nas boias de listagem. Na libras o mesmo ocorre apenas nos numerais de 1 a 4, pois a configuração de mão usada no numeral 5 difere da empregada na boia de listagem que faz referência a cinco entidades. No caso do numeral, os dedos indicador e médio aparecem estendidos nas articulações metacarpofalangianas e flexionados nas articulações proximais e distais, enquanto os demais ficam fechados. Já no caso da boia empregada para fazer referência a cinco entidades, assim como na ASL, todos os dedos aparecem estendidos em todas as suas juntas e abduzidos uns dos outros (HEITKOETTER & XAVIER, 2020, p.86)

A boia de listagem, portanto, é uma estratégia de interpretação para listagem enumeradas para organização cognitiva dos elementos envolvidos, podendo ser remetido pelo toque em determinado dedo específico para retomar o elemento sem mencionar seu nome ou especificidade já que ele foi marcado anteriormente na elaboração da lista.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização Principal

A metodologia que implicou a presente pesquisa foi a da “autoconfrontação”. Originalmente foi proposta pelo linguista Daniel Faïta (1992, 1995, 2005) em contexto de Clínica da Atividade⁶³ que, por meio da linguagem em um contexto de trabalho, oportunizando ao pesquisador analisar e compreender as ações dos trabalhadores. A metodologia foi criada com bases nos estudos de Vygotsky sobre desenvolvimento e os de Bakhtin sobre os estudos enunciativos-discursivos.

Essa metodologia vem a ser constituída da coanálise de situações de trabalho entre pesquisadores e coletivos de trabalho, que viveram o processo de análise diante de situações de estudo, podendo esta ser simples ou cruzada. Essa foi uma proposta trazida pelo professor de Psicologia do Trabalho, Yves Clot, no Conservatoire National de Arts et Métiers (CNAM), em que ele dirige a equipe de “Clínica da Atividade” de Psicologia do Trabalho e da Ação.

Na autoconfrontação simples, a pessoa é filmada na realização de suas tarefas, sendo que algumas das sequências desses trabalhos são selecionadas pelo pesquisador para que, junto à pessoa filmada, assistem e dialogassem sobre as ações e tarefas realizadas. Essa sessão também é filmada em vídeo e é usada como material pelo pesquisador. Faïta & Vieira (2003, p.35) afirma que “[..] umas das mais efetivas garantias do método residiria na capacidade de manter o movimento dialógico em torno do que os protagonistas enxergam do que eles fazem.”

Na modalidade de “autoconfrontação” cruzada, há o encontro de dois ou mais trabalhadores com o pesquisador. Ambos os trabalhadores, cujas atividades são filmadas, assistiram ambos aos seus vídeos (vídeos da autoconfrontação simples) e comentam sobre suas ações. Essas sessões devem ser gravadas em áudio ou vídeo pelo pesquisador, que faz perguntas, quando julga necessário, conduzindo as

63 O termo “Clínica da Atividade” representa uma abordagem da análise do trabalho com foco numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento e que busca intervir na situação, favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho (FAÏTA & VIEIRA, 2003)

reflexões e tomadas de consciência sobre o que fazem. De acordo com Faïta & Vieira (2003):

A autoconfrontação simples é o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam. (o que nós qualificamos na tabela abaixo de “primeira fonte de significação concreta”). Ao filme da atividade inicial, com suas lacunas e suas elipses, a autoconfrontação simples acrescenta um contexto carregado de comentários. - A autoconfrontação cruzada é o espaço-tempo, ou seja, um cronotopo, um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo que se engendra no ‘in-formulado’ pode ser encontrado e revelado paralelamente ao processo iniciado pelo procedimento. Por sua vez, a autoconfrontação simples, mobilizada na confrontação cruzada, enriquece os comentários de digressões metacognitivas e metalinguísticas, de antecipações sobre o decorrer do processo de trabalho observado. - A compreensão desses dois mecanismos postos em funcionamento repousa então na capacidade de discernir permanentemente as fontes de discursos, suas transformações, a partir do desenvolvimento global (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 34).

Nesse sentido o invento metodológico da autoconfrontação cruzada se estruturou em três fases: 1) constituição do grupo de análise, que desenvolve o trabalho sobre o objeto da pesquisa e sobre as opções metodológicas; 2) a realização das autoconfrontações simples e cruzadas, mobilizando a conjugação das experiências; 3) a extensão do trabalho de análise do coletivo profissional (FAÏTA; VIEIRA, 2003).

Quadro 12: Guia mínimo de ação

<i>Fase</i>	<i>Natureza</i>	<i>Características</i>
<i>Filme</i>	Imagens da atividade primeira	Seleção de seqüências homogêneas, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho. <i>Primeira fonte de significações concretas.</i>
Autoconf. Simples	Produção por cada um dos protagonistas (dois) de um discurso (texto). Interação protagonista + pesquisador.	Discurso/texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço aos comentários do sujeito, fora do discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação. Produção de significações concretas em referência ao filme. <i>Segunda fonte de significações concretas.</i>
Autoconf. Cruzada	Produção discursiva contextualizada (relacionada à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexa: -diálogo inter-atividades; -Relação dialógica protagonista 1 + protag. 2 + pesquisador	Esta fase integra dois níveis de referência: a atividade inicial, filmada e editada (1ª fonte de significações concretas), até o contexto discursivo ofertado pelo nível 1 da autoconfrontação simples (2ª fonte de significações concretas), bem como as fases de interação entre os protagonistas, protagonista-pesquisador, as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação, podendo ser reportadas as duas fontes anteriores. Desenvolvimento do objeto dessa nova atividade, desenvolvimento dos sujeitos engajados na atividade.
Retorno ao meio de trabalho	Produção de objeto (resultante das fases anteriores) construindo um patrimônio em resposta à demanda inicial (ou ao projeto).	O objeto torna-se autônomo em relação às fases de produção. Ele pode servir a diferentes usos: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, etc...
Apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa	Análise específica do objeto produzido	Implicações conceituais, metodológicas e epistêmicas. O objeto, ele mesmo, sob todos os ângulos de aproximação, como os relatos desenhados entre os estados da sua produção, voltam a ser objetos de pesquisa. A ligação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são submetidas às provas da vida.

Fonte: (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p.44 e 45)

Clot (2006), salienta que, numa perspectiva vygotkiana, que vê o diálogo como motor do desenvolvimento, procedimentos metodológicos que envolvam a análise e que propiciem o diálogo sobre o trabalho geram, por si mesmos, algum tipo de transformação. Esses procedimentos visam, de modo geral, a criar um quadro no qual os trabalhadores envolvidos em uma atividade com o pesquisador dialoguem coletivamente sobre o trabalho a partir da imagem filmada pelo pesquisador de uma porção da atividade de trabalho.

A autoconfrontação não capta apenas as trocas verbais, pois propõe ser um procedimento que capta relações dialógicas entre discurso e atividade. Não pode analisar apenas enunciados produzidos, mas também é “necessário desencadear um processo de contradições imediatas entre o visto e o representado, no qual a ação e atividade possam aparecer”, é “[..] um funcionamento dialógico interior em direção a enunciações que o autoconfrontado não poderia destravar sem a presença de um texto visualizável (imagem, fala....) que o força a ajustar os seus ditos com os seus feitos”. Assim, nesse “momento, apareceram os objetos e as ações que o protagonista mobilizou para fazer o duplo movimento entre o discurso e a atividade, e tem-se a chance de captar os temas do sujeito, trazidos pelo seu discurso interior”. (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p.43). A seguir, na próxima subseção, o próximo passo foi dado para compreender como a pesquisa foi elaborada, compreendendo suas especificidades.

4.2 Metodologia original e a Presente Metodologia Produzida

A “autoconfrontação” proposta por Clot (2006) em toda sua complexidade implicaria em assumir um referencial teórico sobre o trabalho e sua ergonomia, porém o objetivo da proposta desta pesquisa é parecido. Houve o propósito de analisar o desempenho dos IE para surdos no Ensino Fundamental nas estratégias proposta por LE, em que o Intérprete Educacional assiste ao seu próprio desempenho com a participação do pesquisador, e ambos fizeram comentários e reflexões.

Portanto, trata-se de uma análise que averiguou a relação do trabalhador e/ou seu meio de trabalho e focou-se no IE, porém com as mesmas estratégias que o supracitado psicólogo propôs. Os recursos financeiros foram o uso da internet.

No primeiro momento, reunimos o grupo de análise, ou seja, selecionar os profissionais do CA/UFSC. Foram incluídos aqueles que interpretam disciplinas de LE e excluídos aqueles que não interpretaram essa disciplina. Em seguida, foram indagados sobre como participar da pesquisa, informando sua exposição para a pesquisa. Ao receber a autorização e o consentimento dos intérpretes, foi feita a filmagem dos profissionais no contexto de ensino-aprendizagem das disciplinas de Língua Estrangeira. Em seguida, foi agendado um encontro com os envolvidos para que eles se vissem nas filmagens individualmente e comentassem sobre as aulas e

suas dificuldades, assim como se remetessem aos objetivos, pois essa etapa se caracterizou como a autoconfrontação simples. Num quarto momento, foi combinado um encontro entre os Intérpretes e o pesquisador, em que todos vissem um de cada vez o contexto da aula de Língua Estrangeira para fazerem comentários e reflexões, ou seja, uma autoconfrontação cruzada. Essa etapa também foi filmada. E, num quinto momento, foram analisadas as falas junto aos intérpretes, organizamos os eixos de análise da pesquisa a partir do material coletado e das transcrições realizadas na primeira e na segunda filmagem.

Trata-se de um estudo de caso interventivo, conduzido em sala de aula, e de base qualitativa. Uma pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, realizada sobre um fenômeno da realidade social. Isso não significa, necessariamente, que a interpretação seja uma ação exclusiva de pesquisas qualitativas. Temos o estudo de caso dentro da abordagem qualitativa, o qual permite entender um fenômeno ou uma situação particular de um pequeno grupo ou de um caso específico (YIN, 2009). Dessa maneira, “o estudo de caso qualitativo pode ser definido como sendo uma descrição e uma análise intensiva e holística de uma entidade, um fenômeno ou uma unidade social singular” (MERRIAM, 1988). Eventualmente, dados percentuais podem acompanhar uma análise qualitativa, de modo a complementar os resultados e ajudar na compreensão do fenômeno pesquisado.

A seguir é apresentado um quadro com as fases da pesquisa para uma melhor organização:

Quadro 13: Fases da pesquisa

	Autoconfrontação Simples
1º fase	Reunir grupo de análise e selecionar IEs.
2º fase	Filmagem dos IEs em contexto de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Língua Estrangeira.
3º fase	Edição das filmagens. Encontro do pesquisador com os profissionais envolvidos um a um para se verem nas filmagens, individualmente, e comentarem junto ao pesquisador. Esses comentários diante das filmagens serão gravados.
4º fase	Organizar o eixo de análise da pesquisa a partir do material coletado e das transcrições da filmagem.

Fonte: Adaptação Própria

De acordo com a Plataforma Brasil, os riscos dos procedimentos aplicados nessas fases foram médios. Os participantes da pesquisa foram filmados e dialogaram sobre suas práticas. O profissional estava ciente de sua exposição e de sua colaboração. Para minimizar os riscos, eles puderam fazer pausas durante a filmagem e voltar assim que acharam necessário, e foram assessorados pelo pesquisador nesses momentos.

Os benefícios e as vantagens de participar deste estudo foram imediatos, indiretos e em longo prazo. Houve contribuição para a literatura científica, pois a possibilidade de identificar as maiores dificuldades dos intérpretes de Libras nas disciplinas de Língua Estrangeira contribuiu, para que seus maiores desafios fossem analisados e descritos na literatura científica. Houve contribuição também por meio do compartilhamento das vivências, visto que existiram diálogos entre os profissionais e o pesquisador na tentativa de compartilhar e identificar os desafios, as possibilidades e as estratégias desenvolvidas, construídas durante suas atividades práticas, porque interpretar uma Língua na modalidade oral auditiva, possivelmente desconhecida, tornou-se um grande desafio, e o compartilhamento das estratégias utilizadas com outros intérpretes de Libras foi importante para a categoria.

4.3 Instrumento da Pesquisa: Questionário de Sondagem

Além das filmagens coletadas na autoconfrontação simples, contamos com um instrumento de coleta de dados para a pesquisa por meio de um questionário de sondagem que consta no apêndice do presente projeto. Um dos objetivos do questionário de sondagem foi o de traçar um perfil dos participantes, como seus dados pessoais (nome, idade, gênero); formação escolar, formação acadêmica e conhecimento de Língua Estrangeira; atuação, o tempo de atuação como Intérprete Educacional, compreender a importância de conhecer sobre Língua Estrangeira de sua atuação.

4.4 Metodologia de Análise

A metodologia de análise foi feita por meio da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD) desenvolvida por Mikhail Mikhailovich Bakhtin. A dialogia envolve a Língua e a linguagem como um todo, e ela é entendida numa dimensão social, pois os indivíduos constituem suas consciências, linguístico-socialmente por meio da interação verbal, isto é, através do processo dialógico (SANTOS, 2015).

Bakhtin explica que o discurso é a própria Língua em sua integridade concreta e viva. Não é a Língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso em Problemas da Poética de Dostoiévski (ROHLING, 2014). Bakhtin afirma que “O estudo do discurso verbal implica um olhar para as relações dialógicas, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2008[1963]:209).

Na concepção dialógica de Língua, está inserida também a concepção de sujeito e a de enunciado. Segundo Filho e Torga (2011) a Língua e o sujeito estão relacionados por relações dialógicas como confronto, aceitação, recusa, negação entre esses discursos. Por meio dessas relações, são reproduzidas dinâmicas sociais e as lutas ideológicas e de classes. Para Bakhtin, o enunciado é visto como a unidade da comunicação discursiva em que o uso da Língua se efetua em forma de enunciados tanto orais e como escritos, concretos e também únicos.

Bakhtin (2003) afirma que o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permite compreender de uma maneira mais correta a natureza das unidades da Língua, palavra, oração (BAKHTIN, 2003b, p. 324), porém a concepção de enunciado não pode ser a frase enunciada apenas, que se constituiria em partes textuais enunciada, porém trata-se de uma unidade mais complexa que transcende os limites da própria frase e do próprio texto, quando este é tratado apenas sob o prisma da Língua e de sua organização textual, pois o enunciado é visto pelo referido autor como a unidade da comunicação discursiva em que cada um constitui um novo acontecimento, não podendo ser repetido da comunicação discursiva (FILHO; TORGA, 2011).

Bakhtin afirma que o 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[1975]:88-89). Neste sentido, o autor reforça a ideia de que o discurso acontece no meio dialógico iniciado por uma resposta.

Para dar conta das diferentes esferas da comunicação social existentes numa sociedade, o referido autor aborda sobre o gênero discursivo, pois “cada esfera de utilização da Língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN,1997). Salaria que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, pois a Língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997). O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais. Não devem ser concebidos como forma somente, e que nesse sentido, possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais visto que não é a forma em si que elabora e define o gênero (FILHO; TORGA, 2011). Neste sentido, o gênero discursivo que possui o enunciado numa esfera social, tentaremos traçar um caminho de análise visto que não há um método estanque para ADD.

Segundo Brait, não se pode afirmar que exista uma metodologia formalizada por Bakhtin para uma análise do discurso, e sim movimento de recuperação de conceitos construídos nos variados textos bakhtinianos (BRAIT, 2006). Considerando a dimensão social, nos detivemos nos conceitos de Auditório; Situação de Interação não verbal: Cronotopo, Valoração e Tema. Considerando a dimensão verbal: Entonação, seleção e disposição de palavras, polifonia, dialogia e a dimensão semiótica: Som da voz e gestos.

Entende-se como auditório “qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente protagonistas, os falantes. Chamamos auditório da enunciação a presença dos participantes da situação” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.159). Segundo Volochínov (2013)

A situação e o auditório determinam sobretudo a orientação social da enunciação e, finalmente, o próprio tema da conversação. A orientação social, por sua vez, determina a entonação da voz e a gesticulação – que dependem parcialmente do tema da conversação – nas quais encontra sua expressão exterior a relação dessemelhante do falante e do ouvinte naquela situação e sua diferente valoração (BAKHTIN, 2013, p.180).

O auditório na presente pesquisa foi composto pelo pesquisador e pelos pesquisados, visto que houve uma dialogia para compreender o trabalho dos Intérpretes Educacionais entre perguntas e respostas e réplicas de todos, e assim se

construíram e costuraram-se os discursos. O auditório foi o interlocutor e sempre respondeu o locutor de alguma forma.

O pesquisador e os pesquisados estavam num determinado local e em um determinado tempo durante a investigação. O cronotopo é considerado espaço-tempo discursivo dos enunciados em que tudo acontece. O tempo é articulado no espaço. De acordo com Vieira e Faïta (2003, p. 45), a autoconfrontação pode ser considerada um cronotopo, ou seja, “o cronotopo (o espaço tempo) de uma produção discursiva que se fez autônoma em relação a atividade inicial, mas que inclui esta última como referência (mesmo que longínqua)”. Aqui o espaço-tempo foi o CA/UFSC, sendo estendido até a casa do pesquisador e dos pesquisados, considerando o trabalho remoto feito no contexto da pandemia de COVID-19, gerido por um governo de extrema direita.

A noção de valoração é de base ideológica. Volochínov afirma que a forma está realizada por meio do material, porém sua significação ultrapassa os limites do material. Segundo o referido autor:

A significação, o sentido da forma não se refere ao material, mas ao conteúdo. Assim, se pode afirmar que a forma de uma estátua não é a forma do mármore, mas a do corpo humano e “heroíza” o homem representado; o “acaricia”, ou melhor, possivelmente o “diminui” (estilo caricaturesco na plástica), isto é, expressa uma determinada valoração do representado. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.89)

Para Volochínov, a ideologia é a “totalidade das reflexões e interpretações da realidade social e natural que acontecem no cérebro do homem, materializados por meio de palavras, desenhos, diagramas ou outras formas sígnicas”. (1993[1929], p. 224, grifos do autor). O referido autor afirma também que fenômenos ideológicos não são reduzidos à consciência e ao psiquismo, pois possuem encarnação do material (som, movimento do corpo etc). Por utilizar signos, está no domínio ideológico (VOLOCHÍNOV, 1988[1929], p.36).

Volochinov (1988[1929]) afirma que as valorações determinam a seleção das palavras pelo autor e pela percepção desta seleção (coeleição) pelo ouvinte. O autor faz relação com o poeta nas suas análises literárias e afirma que “o poeta não escolhe suas palavras de um dicionário, mas do contexto da vida no qual as palavras se sedimentam e se impregnam de valorações”. Assim são escolhidas as valorações relacionadas com as palavras. O poeta trabalha todo o tempo com a

aprovação ou desaprovação e com a concordância ou a discordância do ouvinte (VOLOCHÍNOV, 1988[1929], p.36).

Assim sendo, foram analisados os valores ideológicos, compreendendo que a seleção e disposição das palavras fazem parte desse processo no discurso do Intérprete Educacional autoconfrontando sua própria atuação na disciplina de LE.

O tema é daquilo que se fala, isto é, dos desafios, saberes estratégicos, formação do Intérprete Educacional no contexto da presente pesquisa. A situação e o auditório determinam a orientação social da enunciação e o próprio tema da conversação. A orientação social determina a entonação da voz e também a gesticulação, que dependem, segundo Volochínov (2013), parcialmente do tema da conversação, nas quais encontra sua expressão exterior a relação dessemelhante do falante e do ouvinte naquela situação e em sua diferente valoração (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 180), pois é necessária uma forma para que o conteúdo e o significado se realizem. Mesmo em um contexto que não seja possível o uso de palavras, o som da voz, a entonação, ou somente um gesto, o enunciado se concretiza. Fora de uma expressão material, não pode haver enunciação, da mesma forma que também não existe a sensação. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.173)

Os enunciados surgem em várias vozes discursivas pelo mesmo autor. Podemos chamar essas várias vozes de polifonia. O conceito de polifonia surge a partir do conjunto da obra de Dostoiévski, por meio da leitura analítica de cada texto pelo Bakhtin. Nesse caminho, Bakhtin chegou à concepção do gênero romance polifônico e das peças que formam sua arquitetura (BRAIT, 2006).

O que caracteriza a polifonia segundo Bezerra (2005)

é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixem que se manifestem como autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabado. (BEZERRA, 2005, p.194)

A polifonia é a presença de diversas vozes que se encontram no mesmo discurso para a produção de sentido. O discurso nunca é neutro, pois está permeado de outras vozes. É no discurso do enunciador que aparece sua ideologia e sua visão de mundo.

O discurso nunca é original, porque os sujeitos se constituem como tais nas ações interativas, sua consciência se forma no processo de interiorização de discursos preexistentes, materializados nos diferentes gêneros discursivos,

atualizados nas contínuas e permanentes interlocuções de que vão participando (PIRES; TAMANINI-ADAMIS, 2010). Portanto, ao analisar o discurso dos IEs estivemos atentos a como essas vozes se constituem, compreendendo o contexto e a esfera discursiva em que eles vivem, como a universidade por exemplo.

Entendemos também que a imagem do sujeito é construída através do outro e na imagem que o outro faz dele, pois o dialogismo proposto pela metodologia da presente tese conduz sobre dialogar sobre as atitudes dos colegas de trabalho (nas filmagens com todos presentes), sobre sua imagem. De acordo com Bezerra (2005):

A esse tratamento reificante do homem contrapõe-se o dialogismo, procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim. Aí o autor visa a conhecer o homem em sua verdadeira essência como um outro “eu” único, infinito e inacabável; não se propõe conhecer a si mesmo, conhecer seu próprio eu, propõe-se conhecer o outro, o “eu” estranho (BEZERRA, 2005).

É através do diálogo que eu encontro o meu “eu”, e eu mesmo me defino ao me relacionar com outros sujeitos. Neste raciocínio, trazemos mais uma citação de Bezerra (2005):

O autor do romance polifônico não define as personagens e suas consciências à revelia das próprias personagens, mas deixa que elas mesmas se definam no diálogo com outros sujeitos-consciências, pois as sente a seu lado e à sua frente como “consciências equipolentes dos outros, tão infinitas e inconclusíveis” como a dele, autor (Bezerra, 2005, p. 195).

De acordo com Bakhtin ([1975] 2010a, p. 128), ao reelaborar o discurso do outrem, no discurso do eu, se estabelece um diálogo interno no enunciado, se desenvolve um “diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens” (RIBEIRO, 2018).

O referido autor explica que nossas palavras não se dissolvem na originalidade das palavras alheias, visto que há um caráter misto com alguns traços da expressividade do discurso transmitido, e abrindo, ao mesmo tempo, espaço para uma nova expressão (BAKHTIN, [1975] 2010a, p. 142).

Segundo Ribeiro (2018), “a palavra bivocal é, em essência, uma das formas de materializar o diálogo entre discursos e entre pontos de vista sociais”. Na obra *Estética da Criação Verbal*, no capítulo “Os Gêneros do Discurso” o referido autor aborda o encontro de diferentes vozes e como acontece a apreensão de três

aspectos da palavra pelo locutor: a palavra da Língua, a palavra alheia e a palavra minha. Conforme Bakhtin (2003, p. 294):

a palavra da “língua” não pertence a ninguém, ou seja, é uma palavra em potencial, que ainda não foi apreendida e entoada por um locutor. A palavra “alheia” pertence aos outros, isto é, vozes de outros, enunciações já proferidas na sociedade em diferentes gêneros e esferas. Por fim, a palavra é considerada “minha” no momento em que o locutor opera com essa palavra e nela insere seu ponto de vista sobre o mundo (BAKHTIN, 2003, p. 294).

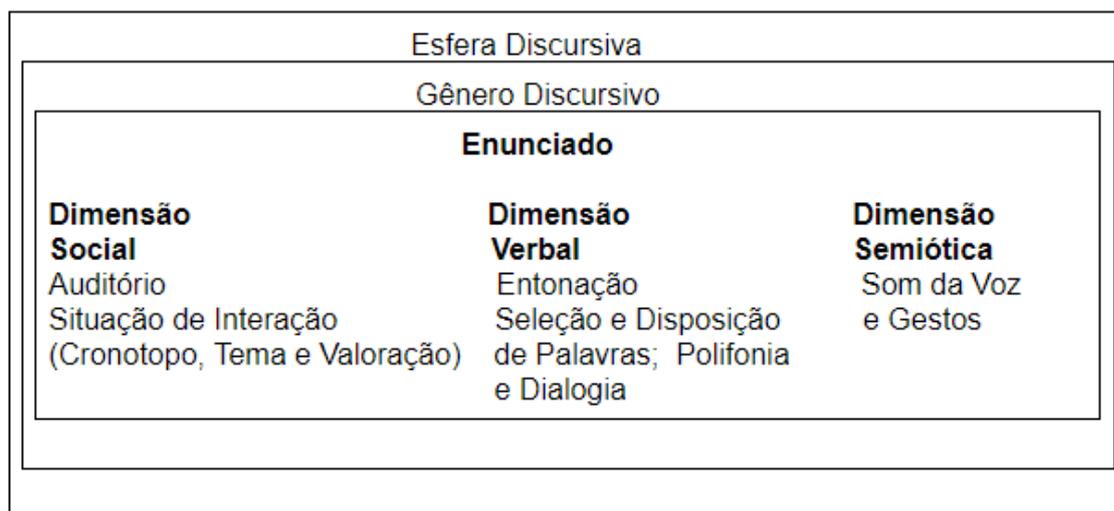
A palavra “minha” proferida pelo locutor pode conter voz de outrem, ou palavra alheia, considerada assim palavra bivocal. Entendemos que as bivocalidades diante de todo o discurso traz o sentido de polifonia no seu todo, um conjunto de vozes. Segundo Ribeiro (2018) “as fronteiras entre a palavra do eu e a palavra do outro podem ser mais ou menos perceptíveis”. As palavras, ao se materializarem, ficam marcadas de alguma maneira, e não apenas pelo uso das aspas e travessões (RIBEIRO, 2018). Existem, no entanto, duas possibilidades de delimitação de fronteiras entre o discurso: o citante (estilo linear) e o citado (estilo pictórico) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010).

Segundo Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010), as fronteiras, na dimensão textual, entre o discurso citado e o discurso citante são mais claras e nítidas no estilo linear. Afirma que “os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e estritamente o discurso citado”, ao conservar as “características linguísticas individuais”, e ao proteger do discurso alheio das “entoações próprias ao autor” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 155).

No estilo pictórico, de acordo com Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 156), “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem”. O contexto do discurso que transmite “esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar suas fronteiras” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 156). Ribeiro (2018) afirma que o estilo pictórico por ser um estilo que “atenua os contornos da palavra alheia, o estilo pictórico apresenta uma variedade de tipos de apreensão e transmissão do discurso do outro, entre eles, podemos destacar o discurso indireto e o discurso indireto livre” (RIBEIRO, 2018). Desta maneira, as análises estarão atentas também nesses discursos citantes de estilo pictórico que, muitas vezes, ficam camuflados.

Para compreender melhor o caminho metodológico de análise, o esquema abaixo traz uma organização visual, e nos detemos em três principais dimensões: Dimensão Social, Dimensão Verbal e Dimensão Semiótica.

Quadro 14: Esquema resumido para ADD



Fonte: Elaboração própria

A comunicação discursiva é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo como, por exemplo, atos do trabalho, atos simbólicos de um rito ou de uma cerimônia, dos quais ela é frequentemente apenas um complemento, desempenhando mero papel auxiliar nessa relação concreta. “A língua vive e se forma historicamente justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKTHIN, 2018, p.349).

Decorrente dessa reflexão, a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da Língua deve ser a seguinte:

- 1) As formas e os tipos da interação discursiva na sua relação com suas condições concretas;
- 2) As formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual elas são uma parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (BAKTHIN, 2018. p.349, 350).

4.5 Exotopia

Para analisar os discursos das profissionais, foi levada em conta a exotopia, que é conceituada por Bakhtin. Para ele, exotopia é maneira de se situar em um lugar exterior. “Nesse sentido, exotopia é o lugar capaz de impulsionar aquele que vê a enxergar do lugar do outro que está sendo visto”. Ao analisar a etimologia da palavra exotopia, identificamos que o prefixo “ex” que significa fora e “*topos*’ cujo significado é lugar (FARIAS, 2017, p.02). Segundo Amorim (2006, p.98)

O conceito de exotopia é também muito importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas. As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (AMORIM, 2006, p.98).

O discurso do pesquisado, portanto, não pode ser emudecido, e tão pouco o discurso do pesquisador deve eximir-se, porém é “fundamental que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas” (AMORIM, 2006, p. 100). O discurso do pesquisador desenvolve-se por meio de seu olhar e a partir de sua essência e isso significa que, na tentativa de entender o que outro vê, situando-se fora de si, o olhar do pesquisador vai junto. Nesse sentido, dependendo do pesquisador, o espaço-tempo que ocupa, transporta sua essência.

Para Bakhtin, “o espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão em que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas” (AMORIM, 2006, p. 101). A exotopia também comporta a ideia de tempo, pois “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde a um novo homem. Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele uma unidade” (AMORIM, 2006, p. 103).

Embora com a objetivação de entender o que o outro vê, o pesquisador é carregado de subjetividade e “deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (AMORIM, 2006, p. 101) e

há, ao mesmo tempo, uma “relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2006, p. 101).

4.6 Sistema de Transcrição Adotado

Nesta pesquisa, ao recorrer ao sistema de transcrição dos dados, pareceu-nos tocar um grande desafio. Já sabido que o discurso analisado é em Língua portuguesa pelos profissionais IEs, que também são bilíngues por utilizarem a Libras no seu cotidiano de trabalho, o desafio se torna ainda maior, visto que seus discursos em Português também são permeados pela sobreposição de Língua.

De acordo com Sousa e Quadros (2012), a sobreposição de Língua (do inglês, *code-blending*) só acontece na fala de pessoas bilíngues intermodais, ou seja, que falam Língua de modalidades distintas. Como a Libras acontece por meio da modalidade viso espacial, e a Língua Portuguesa, por meio da modalidade oral-auditiva é possível utilizar, ao mesmo tempo, as duas Língua em algumas expressões ou alguns enunciados. “Como os articuladores não competem para a saída da expressão verbal, é possível observar a produção simultânea de sinais junto com a fala nos atos enunciativos desses sujeitos” (NASCIMENTO, 2016, p. 216). Sendo assim, os sujeitos, ao discursarem em português, podem utilizar a Libras como forma de sobreposição. Portanto, utilizamos o sistema, tanto para a transcrição do português, quanto para a Libras.

Para representar os sinais, que correspondem a equivalências lexicais na Língua em transcrição, foi a *glosa*, pois atualmente ela é vista como solução encontrada por pesquisadores. Embora o sistema *SignWriting* tenha caráter mais de transcrição do que de escrita, não é ainda utilizado por pesquisadores. Aqui, no Brasil, não é um sistema difundido e aceito como um sistema de comunicação e não possui circulação entre a comunidade surda (NASCIMENTO, 2016, p. 219). Por isso não foi utilizado para a transcrição nesta pesquisa.

Segundo Nascimento (2016), pesquisas relacionadas à gestualidade, como a da dimensão verbal, são recentes, e compreender “o reconhecimento do que é linguístico ou gestual nos enunciados é sempre nebuloso”, portanto, o uso da glosa

pareceu ser mais adequado neste contexto acompanhado de imagens retiradas das filmagens das autoconfrontações (NASCIMENTO, 2016, p. 221).

As glosas acompanhadas de descrições por escrito complementam marcações importantes do discurso falado na Libras como as expressões-não-manuais (ENM)⁶⁴ que compõem o plano da expressão verbal, diferente das Línguas orais, que não precisam das ENM como marcação verbal.

Para a descrição da Língua Portuguesa, adotou-se o mesmo sistema de transcrição⁶⁵ utilizado pelo pesquisador Marcus Vinícius Batista Nascimento (2016) em sua tese de doutorado com o título “*Formação de Intérprete de Libras e Língua Portuguesa: Encontros de Sujeitos, Discursos e Saberes*” que o utilizou para registrar discursos de Intérpretes em formação. O sistema de transcrição utilizado pelo pesquisador foi adaptado e baseado em Dino Preti (2003) e Lima (2008).

Quadro 15: Tabela: Sistema de transcrição.

OCORRÊNCIAS	SÍMBOLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(Hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação/Soletração	- (Ex: C-A-S-A)
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	(())

64 A expressão não manual são expressões faciais e corporais consideradas um parâmetro fonológico das Línguas de sinais que altera significado no léxico bem como marcações na prosódia alterando também o sentido no discurso (LEITE, 2004; MOREIRA, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004).

65 Sistema de transcrição utilizado no Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC) organizado pelo professor e pesquisador Dino Preti (2003) e o uso proposto por Lima (2008).

Superposição, simultaneidade de vozes e produção intermodal	[ligando as linhas
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”
Referências dêiticas em LP	Grifados em vermelhos
Uso de sinais da Libras	GLOSA-EM-LETRA-MAIÚSCULA
Marcação das ENM	Descrição em letra minúscula

Fonte: adaptado de Preti (2003) e Lima (2008)

5. A ATUAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: CENÁRIOS E SUJEITOS DE PESQUISA

Entendemos como cenário da pesquisa o local em que ela ocorre, o contexto, os profissionais a serem pesquisados identificando seus desafios, saberes estratégicos, formação e forma de ingresso. Identificamos no seu contexto, no espaço-tempo, que o espaço se deu no CA/UFSC em tempos de pandemia por conta do novo Coronavírus, causador da COVID-19.

5.1 O Ensino Fundamental

Salientamos anteriormente que o cronotopo representa o espaço-tempo discursivo em que os enunciados acontecem, porém o contexto que a pesquisa ocorreu, refere-se o espaço-tempo em si. Por isso, no aspecto nacional, para contribuir com a caracterização do contexto da pesquisa, considerando seu espaço, é importante salientar que a organização da educação nacional, de acordo com a LDB 9394/96, está dividida entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração conforme a citação abaixo.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

O CA/UFSC localiza-se, portanto, no âmbito federal, e a pesquisa desenvolveu-se no Ensino Fundamental que, de acordo com a LDB 9394/96, compõe a educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio (BRASIL, 1996).

Compreendendo o Ensino Fundamental, o qual possui 9 anos de duração, os alunos iniciam aos 6 anos de idade conforme a referida Lei.

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...(BRASIL, 1996).

O objetivo do Ensino Fundamental, de acordo com ainda com a LDB, tem como meta a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL,1996)

Assim sendo, o CA/UFSC compõe o Ensino Fundamental por meio de dois segmentos. O segmento dos anos iniciais do 1º ao 5º ano e do segmento dos anos finais do 6º ao 9º ano segue a legislação vigente, que é de nove anos para o Ensino Fundamental. Cada segmento possui coordenadores diferentes, com a finalidade de assessorar a Direção e demais Coordenadorias nos assuntos relativos ao Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que o CA/UFSC compõe a rede Federal de educação e deve seguir a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁶⁶ que é uma proposta de organização do ensino Brasil. Na BNCC, as disciplinas do ensino fundamental devem ficar divididas dentro de áreas: área de linguagens, área de matemática, área de ciências da natureza, área de ciências humanas e área de ensino religioso. A área das linguagens possui disciplinas como: artes, educação física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa especificamente nos anos finais.

Enquanto isso, no Ensino Médio, as disciplinas devem ser divididas em áreas como a da matemática e suas tecnologias; área de ciências da natureza e suas tecnologias; área de ciências humanas e sociais aplicadas; e área das linguagens e suas tecnologias. Na área das linguagens e suas tecnologias, há o seguinte enunciado para uma de suas definições: “[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 477). No entanto, parece aprofundar somente no conhecimento de trabalho, visto que não há disciplinas, professores nem momentos específicos para serem ensinadas outras Língua da mesma forma como a Língua Inglesa, distanciando-se assim dos aspectos sociais. Assim continua: “[...] estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade [...]” (BRASIL, 2018, p. 477), porém não se menciona nenhuma disciplina com nome de LE, fora o Inglês, nenhuma Língua vernácula a não ser a Libras, mas, mesmo sendo citada, não é direcionada dentro de nenhuma disciplina específica. A Língua indígena é dirigida como Língua materna do próprio povo, ou seja, será muito provável que na prática nenhuma dessas Língua sejam ensinadas nas escolas regulares brasileiras.

Assim como no Ensino Fundamental, é obrigatório o ensino de Língua Inglesa, já que, desde a Medida Provisória (MP) n. 746/16, enviada pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional em 23 de setembro de 2016, aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo Executivo Federal no dia 16 de

66 A definição e o objetivo da BNCC são encontrados no site: basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 20 set. 2020. A BNCC é definida pelo Ministério da Educação como um documento de normas que determina um conjunto de aprendizagens importantes que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. O objetivo principal da base, estabelecido pelo Ministério da Educação, é de ser a balizadora da qualidade da educação no Brasil por meio de estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos.

fevereiro de 2017, consolidando, assim, na Lei 13.415/17, reformando o Ensino Médio no Brasil e alterando artigos da LDBEN n. 9.394/1996, que, segundo Dantas (2018), denotou uma clara afronta à democracia e à sociedade brasileira.

É importante destacar que o CA/UFSC continua em discussão sobre a adaptação da escola para BNCC por meio de comissões específicas. Já no que se refere as LEs dentro do referido colégio, atualmente, são ofertadas a partir dos anos finais sendo que no 6º ano, os alunos obtêm as quatro Línguas oferecidas pela escola (Inglês, Espanhol, Francês e Alemão) para começar o contato com todas no nível básico para que possam a partir do 7º ano escolher a LE que mais se adaptou, gostou ou se identificou, possibilitando assim aprofundar o conhecimento. Para adaptação das LEs do CA/UFSC para a BNCC ainda está em discussão e adaptação.

5.2 O Colégio de Aplicação

O CA/UFSC é uma escola Federal inclusiva que possui a disciplina de Libras para todo o segmento dos Anos Iniciais. Segundo Valsechi (2020) o Colégio de Aplicação da UFSC é o único Colégio Federal onde foi implantado o currículo de ensino Libras/L2 na Educação Básica do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais como disciplina obrigatória. A disciplina de Libras também é oferecida para as turmas que possuem alunos surdos de outros segmentos como é o caso do 6º ano, que pertence ao segmento dos Anos Finais.

Um das turmas do 6º ano, possuía uma aluna surda que exigia a presença de IE mediação das aulas. Essa aluna obtinha o serviço de intérpretes locados no Centro de Comunicação e Expressão desde 2014 e eu era um deles. Com o tempo fui transferido para o Colégio de Aplicação – CA/UFSC e fui o IE que mais convivia com a aluna. Como também atuava em outros contextos do Colégio de Aplicação – CA/UFSC como o das aulas de Libras dos Anos Iniciais, das reuniões, das traduções etc, fizemos reuniões com a direção da escola e com a Pró-Reitoria para solicitar a contratação de mais profissionais para contribuir com a inclusão no ambiente escolar, tanto de alunos surdos, quanto de professores surdos que ministravam a disciplina de Libras. Nesse momento, três vagas foram oferecidas para a contratação de IE e, entre maio e junho de 2019, essas vagas foram ocupadas

por três IE. Essas três profissionais foram os sujeitos de pesquisa, mas antes de especificar os sujeitos vale especificar mais o cenário, o espaço.

Existem diversos Colégios de Aplicação espalhados pelo Brasil. De acordo com Valsechi (2020) podemos encontrar no Norte do Brasil: Roraima (UFRR); Pará (UFPA) e Acre (UFAC). Na região nordeste: Pernambuco (UFPE); Sergipe (UFS); Rio Grande do Norte (UFRN) e Maranhão (UFMA). No centro-oeste com apenas uma em Goiás (UFG). No Sudeste, Uberlândia (UFU); Belo Horizonte (UFMG); Juiz de Fora (UFJF); Viçosa (UFV); Rio de Janeiro (UFRJ) e Fluminense (UFF). Por fim, na região Sul, temos em Florianópolis (UFSC) e Porto Alegre (UFRGS). O quadro abaixo identifica os mesmos Colégios de Aplicação mencionados, de uma maneira mais visual e organizada.

Quadro 16: Colégios de Aplicação no Brasil

Localizada	IFES	Unidade de Educação Básica
Pará	UFPA	Colégio de Aplicação
Rio Grande do Norte	UFRN	Núcleo de educação Infantil
Recife	UFPE	Colégio de aplicação
Sergipe	UFS	Colégio de Aplicação
Juiz de Fora	UFJF	Colégio de Aplicação João XXIII
Viçosa	UFV	Colégio de Aplicação
Uberlândia	UFU	Escolar de Educação Básica - ESEBA
Rio de Janeiro	UFRJ	Colégio de Aplicação
Porto de Alegre	UFRGS	Colégio de Aplicação
Florianópolis	UFSC	Colégio de Aplicação
Florianópolis	UFSC	Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI
Goiânia	UFG	CEPAE
Belo Horizonte	UFMG	Centro Pedagógico - CP
Maranhão	UFMA	Colégio Universitário - COLUN
Boa Vista	UFRR	Colégio de Aplicação
Rio de Janeiro	UFF	Colégio de aplicação
Acre	UFAC	Colégio de Aplicação

Fonte: Tese de doutorado (VALSECHI, 2020)

Como vimos, há outros 15 Colégios de Aplicação por todo Brasil além do NDI e do Colégio de Aplicação de Florianópolis onde a presente pesquisa aconteceu. O Colégio de Aplicação foi criado em 1961, denominado inicialmente de Ginásio de Aplicação. Tinha o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Desta maneira, o funcionamento das

Faculdades de Filosofia Federais foi regulamentado pelo decreto-lei nº 9.053 de 12/03/46, que determinava que as mesmas tivessem um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados naqueles cursos.

O funcionamento do curso ginasial foi requerido em 31 de Julho de 1959, pelo então diretor da Faculdade Catarinense de Filosofia, Professor Henrique da Silva Fontes e após dois anos mais precisamente no dia 15 de março de 1961 foi concedida uma autorização para o funcionamento condicional por meio do Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis. Porém, somente em 17 de julho, o ofício nº 673 do Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, ratificou, assim, o Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis e autorizou o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação, em um período de quatro anos e passou a se integrar ao Sistema Federal de Ensino.

Aos poucos foram implementados os primeiros anos ginasiais até chegar às quatro séries do ciclo ginasial, e até 1970 havia duas turmas por série. Nesse mesmo ano, foi substituído o nome Ginásio de Aplicação pelo nome Colégio de Aplicação. Iniciaram-se aulas para a primeira série do segundo ciclo, com os cursos Clássicos e Científicos. As séries do Ensino Médio foram implementadas gradativamente nos anos seguintes.

Em 1980, foi acrescentado aos cursos já existentes o Ensino Fundamental com a implementação de oito turmas, duas para cada uma das quatro séries iniciais. Até o momento, os alunos que frequentavam o Colégio de Aplicação eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Foi após a Resolução nº 013/CEPE/92 que ficou estabelecido o número de três turmas por série, com 25 alunos cada uma. O ingresso de alunos no Colégio passou a ocorrer, portanto, via sorteio aberto à comunidade.

O Colégio possui uma identidade de escola experimental, proporcionando o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, respeitando as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Também procurou seguir a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina, visando ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

Atualmente o Colégio de Aplicação da UFSC está inserido no Centro de Ciências da Educação- CED. O Colégio é uma unidade educacional que atende ao

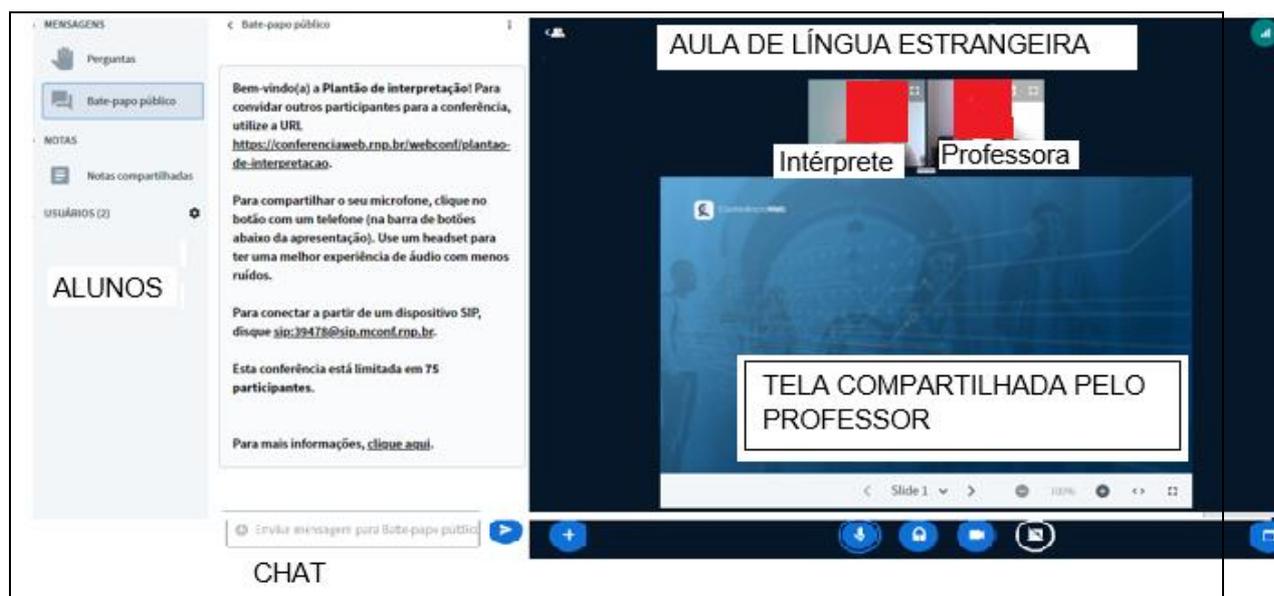
Ensino Fundamental e Médio. Funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis.

5.3 A Sala de Aula Virtual

Vale ressaltar que assim como a escola, a sala de aula também se configurou de forma virtual no presente contexto, embora o Colégio de Aplicação e a sala de aula existam de forma física, obtendo, nesse formato virtual, uma extensão da sala de aula até a casa dos IE, que compartilham uma tela para poder exercer seu trabalho. A plataforma utilizada pelos professores de Língua Estrangeira e IE foi o Big Blue Button – BBB do sistema Moodle. Assim, o IE aparece numa janela com professor da disciplina sem ter o contato visual com aluno para poder interagir discursivamente, visto que a plataforma parece ser limitada para obter uma boa visibilidade da imagem dos alunos, por limitar-se a um espaço muito pequeno em que as janelas abriram. A interação discursiva se deu, portanto, por meio do áudio e por chat, tanto entre alunos e professores, quanto entre os alunos.

Podemos considerar o “quadro” a tela de apresentação, em que o professor explana sua aula por meio de imagens, vídeos, discursos escritos etc. Desta maneira, a tela pôde ser compartilhada com os alunos, sendo um recurso visual para todos naquele momento de explanação e exposição da aula. Assim, a aula se comportou por meios visuais e sonoros de forma virtual. A figura abaixo ilustra melhor, de forma visual, a plataforma utilizada. Com o objetivo de apenas identificar os elementos no espaço, foram omitidos: o rosto da professora, do intérprete e o nome dos alunos.

Figura 16: Sala de Aula Virtual



Fonte: Própria do pesquisador

A sala de aula nesse novo formato se deu de forma diferente, e, desde março de 2020, é um grande desafio para todos, professores, IE e alunos em relação a sua adaptação. A organização das aulas foi pensada, considerando o contexto de pandemia e entendendo as limitações psicológicas, físicas e sociais dos alunos. As aulas com a presença virtual dos alunos com comunicação imediata chamamos de aulas síncronas, e as atividades feitas de forma remota em horário atemporal chamamos de assíncronas. As atividades feitas de forma assíncrona foram postadas via Moodle ou enviadas por *E-mail*. Já as atividades síncronas aconteceram às tardes com a presença do professor e do IE.

A aluna surda ainda contou com algumas atividades no contra turno, como as das disciplinas do Atendimento Educacional Especializado de Libras e Língua Portuguesa em dois dias da semana.

5.4 A Disciplina de Língua Estrangeira

No CA/UFSC, são ministradas quatro disciplinas de Língua Estrangeira como Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Vale lembrar que, a partir do ano de 2015, iniciou o ensino da disciplina de Libras na escola, porém, como explicado anteriormente, a disciplina de Libras é ministrada para o segmento dos Anos Iniciais e para as turmas com alunos surdos, não pertencendo às LEs.

A disciplina de LE é ministrada a partir dos Anos Finais, iniciando no 6º ano, no qual os alunos têm, em seu currículo, todas as quatro Línguas para que possam conhecer cada uma, e, a partir do 7º ano, pode escolher apenas uma para aprofundá-la até o terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com uma normativa 005 de 2009 CA/UFSC que altera a de 2006:

Art.01 – A disciplina de Línguas Estrangeiras oferece 04 idiomas: Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Parágrafo 1º. – Na 5ª. série do Ensino Fundamental, o aluno inicia simultaneamente o estudo das 04 (quatro) línguas estrangeiras: Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Parágrafo 2º. – Na 6ª. série o aluno passa pelo processo de formação de turma para cursar uma das 04 (quatro) Línguas Estrangeiras e poderá cursá-la até o 3º. ano do Ensino Médio como disciplina obrigatória. Parágrafo 3º. – A disciplina de Inglês, diferentemente das demais, é dividida em 02 (dois) grupos no ensino fundamental e, no mínimo, em 03 (três) no Ensino Médio (NORMATIVA 005, 2009).

No Art. 01, remete-se à antiga 5ª série, mas a escola estava em transição para os 9 anos, de acordo com a Lei nº 11.274/06, por isso, as quatro Línguas passaram a ser oferecidas no 6º ano, não mais na 5ª série como era mencionada.

Parece *sui generis* essa característica do currículo da escola, já que não há quatro LE na mesma turma ao mesmo tempo em outras escolas a não ser nos Colégios de Aplicação, e mais peculiar ainda quando se trata de Libras, pois a turma continha uma aluna surda no 6º ano, contabilizando cinco Línguas Estrangeiras para a turma.

Como o requisito era o de pesquisar os IE nas disciplinas de LE no ano de 2020 em que a aluna estava no 6º ano, foi filmada, portanto, a atuação dos profissionais nas quatro disciplinas de LE: Alemão, Espanhol, Francês e Inglês.

As aulas no modelo remoto foram ministradas num período de 40 minutos, duas vezes por semana, sendo a disciplina de LE no 6º ano nas terças-feiras e quintas-feiras. Nas terças-feiras, foram alternadas a disciplina de Alemão e Espanhol no mesmo horário, ou seja, numa semana era ministrada a disciplina de Alemão e na outra, a de Espanhol, o mesmo acontecia nas quintas-feiras com Inglês e Francês. Os alunos, portanto, assistiram a aulas de cada Língua de 15 em 15 dias. Foram praticadas as quatro modalidades comunicativas: leitura, escrita, fala e audição.

Quadro 17: Quadro de horários do aluno surdo do 6º ano.

ATIVIDADES SÍNCRONAS/ASSÍNCRONAS		ATIVIDADES ASSÍNCRONAS		PROPOSTAS COLETIVAS: SÍNCRONAS OU ASSÍNCRONAS	
6 ANO A	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:30 - 14:30	MÚSICA (MUS)	EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)	LIBRAS	LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE): Inglês / Francês	GEOGRAFIA (GEO)
14:40 - 15:40	MATEMÁTICA (MTM)	LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE): Alemão / Espanhol	HISTÓRIA (HIST)	CIÊNCIAS (CIE)	LÍNGUA PORTUGUESA (LP)
15:40 - 16:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:00 - 18:00	ATIVIDADES DE MUS/HIST/EF	PROJETO INTERDISCIPLINAR	ATIVIDADES DE LIBRAS/MTM	ATIVIDADES DE LE/CIE	ATIVIDADES DE GEO/LP

AEE - QUINTA FEIRA ÀS 16 HORAS

PLANTÃO TIRA DÚVIDAS: QUINTA E SEXTA 16 HORAS

Fonte: Própria do pesquisador

Essas quatro modalidades em quatro disciplinas de LE, parecem ser um grande desafio para os IEs, visto que não temos uma formação específica para IE, compreendendo também as disciplinas LE neste contexto. Por isso, vale identificar os sujeitos de pesquisa que contribuíram com esta interação de ensino e aprendizagem.

5.5 Sujeitos de Pesquisa

O primeiro discurso a ser registrado foi o dos IEs em sua atuação. As filmagens foram feitas pelo programa “*a Tube Catcher*” à distância em aulas de LE do 6º ano do Ensino Fundamental no CA/UFSC, pois o contexto da pesquisa foi o de pandemia. O registro feito foi em dezembro de 2020, após a aprovação do Comitê de Ética juntamente à Plataforma Brasil.

O CA/UFSC e o CA/UFAC são os únicos Colégios de Aplicação do Brasil que tem um IE efetivo. Eu, pesquisador da presente tese, atuo no CA/UFSC desde 2014, porém lotado no Centro de Comunicação e Expressão – CCE atuava nos dois

departamentos, desde o Ensino Fundamental I até a Pós-Graduação. Embora fosse de nível D, fui transferido para o CA/UFSC apenas em dezembro de 2018. Pois, havia, tanto IEs de nível E quanto de D, com planos de carreira diferentes, e atuando no mesmo espaço.

Por haver aumento da demanda de traduções e interpretações, foi solicitado junto à direção da Colégio mais três IE, que foram adquiridos através de contratação. A forma de ingresso, portanto, exigiu processo seletivo, que aconteceu no ano de 2019.

Iniciamos assim um trabalho coletivo, atuando em colaboração com os professores. Diante de muitas demandas de tradução e interpretação, o que mais me chamou a atenção foram as dificuldades com as disciplinas de LE, pois a complexidade era grande para desenvolver uma aula em colaboração com o professor da disciplina.

Por isso, convidei as IEs para participarem da pesquisa, atuando na disciplina de LE e utilizando a metodologia da autoconfrontação simples. Para isso, foi entregue às participantes para assinatura um “Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido”; “Consentimento para Fotografia, Vídeos e Gravações”; “Questionário de Sondagem”.

Os objetivos do questionário de sondagem foram os de identificar dados pessoais e compreender a relação das intérpretes com a profissão de IE em contexto escolar e a relação com a LE. Também o de entender suas visões antes da aplicação da metodologia da autoconfrontação simples, pois o questionário permitiu respostas sobre suas atuações, ainda sem a interferência da pesquisa em si, ou seja, sem se verem atuando e sem fazer reflexão a partir dessa perspectiva.

No questionário de sondagem, identificou-se que eram três Intérpretes Educacionais do sexo feminino, duas delas possuem 28 anos e uma, 24 anos. Todas possuem ensino superior. Para a preservação da identidade das IE, foram atribuídas letras para identificá-las.

Quadro:18 Dados Pessoais

Intérprete	A	B	C
Idade	28	28	24
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino

Nível de Escolaridade	Superior	Superior	Superior
------------------------------	----------	----------	----------

Fonte: Elaboração Própria

No que se refere à formação, as IE consideram-se com conhecimento avançado sobre Libras. Todas possuem curso superior em Letras-Libras, e a IE “B” possui, também, graduação em Administração. Nenhuma possui o ProLibras, e somente a “B” possui conhecimento básico de espanhol, enquanto a “C” possui conhecimento básico de Língua Inglesa. Isso evidencia que as IE possuem conhecimento sobre Libras, mas não possuem conhecimento aprofundado em nenhuma LE.

Quadro 19: A formação das IE

Intérprete	A	B	C
Conhecimento em Libras	Avançado	Avançado	Avançado
Curso Superior	Letras-Libras	Letras-Libras Administração	Letras-Libras
Cursos de Extensão	SED-SC e a FCEE	Não	Não
ProLibras	Não	Não	Não
Conhecimento em LE	Não	Espanhol- Básico	Inglês-Básico

Fonte: Elaboração própria

Perguntas sobre a atuação das profissionais pareceram exigir respostas mais subjetivas, sendo apresentadas a seguir, portanto, sem quadros ou tabelas, de forma mais detalhada. A seguir, será descrita a sua atuação como IE e a atuação como IE em disciplina de LE, bem como seu conhecimento específico na tal Língua.

Quadro 20: Questionário de Sondagem. Atuação como Intérprete Educacional

a) Quanto tempo atua como intérprete ao todo? E como intérprete educacional?

Resposta da Intérprete A

10 anos, sempre como intérprete educacional.

Reposta da Intérprete B

Cinco anos e como intérprete educacional Cinco anos.

Reposta da Intérprete C

3 anos_e meio___e como intérprete educacional 2 anos meio

b) O que lhe levou a atuar como Intérprete Educacional?

Resposta da Intérprete A

Sempre foi uma vontade, gosto de atuar na escola com crianças e adolescentes.

Reposta da Intérprete B

É a área com maior vaga para atuação da profissão TILS.

Reposta da Intérprete C

A oportunidade de trabalhar com crianças e adolescentes, acompanhando o desenvolvimento dos mesmos, sempre gostei de trabalhar com esse público, quando surgiu a vaga no Colégio de Aplicação ainda estava finalizando o curso de Letras Libras, mas já havia trabalhado como intérprete em uma faculdade e gostado muito da experiência, pois quando repassamos o conhecimento sempre agregamos ao nosso, isso me encanta e atraiu para trabalhar como intérprete educacional.

c) Você se sente seguro de atuar como Intérprete Educacional?

Resposta da Intérprete A

Sim.

Resposta da Intérprete B

Sim, tenho bastante experiência e fluência na língua.

Resposta da Intérprete C

Sim, me sinto confortável e desafiada a trabalhar no âmbito educacional, gosto de realizar preparação, quando disponibilizado o material das aulas com antecedência se torna mais prazeroso e enriquecedor. Me sinto segura em um ambiente de contínuo aprendizado.

Percebemos que o maior tempo de atuação das profissionais foi de IE na área de TILSP, e seus interesses permeiam a “área com maior vaga de atuação” e sua identificação com sua atuação com crianças e adolescentes. Entende-se “área com maior vaga de atuação” como demanda do mercado a ser maior na área educacional e como resultado a empregabilidade e experiência na área. A identificação com a atuação com crianças e adolescentes pareceu ser resultado de experiências anteriores com esse público, isso facilitou sua decisão de concorrer à vaga para atuar no espaço do CA/UFSC.

As profissionais afirmaram se sentir seguras com o fato de atuar como IE. A IE “B” argumentou que tem bastante experiência e fluência na Língua, e a IE “C” contou que se sentia segura quando foi disponibilizado o material com antecedência para poder estudar e atuar de maneira mais confiante. A IE “B” ressaltou sua segurança por meio de experiências. A valorização da prática como forma de conhecimento pareceu ser valorizada, já que nenhuma delas afirmou se sentir segura por meio de sua formação acadêmica. O conhecimento na Língua, que se supõe ser o de Libras, foi destacado também pela profissional, mas ela não citou outras Línguas como as LE, por exemplo, como conhecimento para dar segurança na sua atuação como IE.

A IE “C”, embora tenha afirmado se sentir segura com a atuação no ambiente educacional, pareceu se sentir mais confiante, por meio do acesso ao material a ser estudado, que foi disponibilizado pelo professor. Pareceu demonstrar preocupação com a fidelidade com a transmissão do conhecimento por meio da compreensão antecipada do conteúdo.

Entende-se que o ingresso pelas profissionais no CA/UFSC inclinou-se pela empregabilidade para exercer sua profissão e a identificação pelo contexto escolar envolvendo crianças e adolescentes. A experiência maior das IEs é na área da educação, o que lhes deu segurança para atuar no CA/UFSC assim como a disponibilidade de materiais pelos professores e conhecimento da Libras. Embora as três IE fossem formadas pelo curso de graduação em Letras-Libras, nenhuma delas afirmou sentir-se segura por meio de sua formação ou por conhecimento teórico. Como afirmado anteriormente na justificativa, as disciplinas de tradução e interpretação são compostas apenas de 29 por cento das disciplinas no curso de Letras-Libras, não havendo também nenhuma disciplina específica sobre o IE. Essa constatação pareceu plausível na ausência de respostas como a formação, por exemplo, para fornecer segurança no que se refere a atuar em um ambiente educacional de educação básica.

Nesse sentido, a formação das profissionais pareceu se constituir também de suas práticas na área educacional e de sua segurança com atuar vem desse movimento entre ter experiência prática e acesso ao material para uma maior segurança.

No questionário de sondagem, foram feitas também perguntas sobre a atuação das profissionais na disciplina de LE, bem como sobre o conhecimento sobre a Língua em que atuam.

5.6 Atuação na Disciplina de Língua Estrangeira

Perguntas sobre a atuação dos IE, relacionadas à LE, tornaram-se necessárias para entender sobre sua segurança, confiança, necessidade do conhecimento da LE, e relação com o professor da disciplina. Vale lembrar que o contexto da presente pesquisa foi o do 6º Ano do Ensino Fundamental, no qual os alunos possuem quatro LEs as quais foram divididas entre as profissionais. Foi entregue, portanto, um questionário de sondagem para os IEs conforme as perguntas abaixo.

a. Você se sente seguro em atuar nas aulas de Línguas Estrangeiras?

Resposta da Intérprete A

Sim, em sala de aula de modo presencial já estou habituada, de forma remota ainda estamos desenvolvendo estratégias. Claro que depende da língua estrangeira, inglês é a língua que sempre trabalhei.

Resposta da Intérprete B

Nem tanto, pois geralmente trabalhamos com o par linguístico Libras e Língua Portuguesa, e o acréscimo de uma LE nem sempre flui como gostaríamos, exemplo: Idiomas como alemão, francês, que são um pouco mais distantes do nosso cotidiano, nos traz uma certa insegurança, pois além de buscar compreensão na língua referente temos que acrescentar a língua de sinais correspondente, para que seja de fato enriquecedor ao aluno surdo. E ter essa familiarização sonora das pronúncias, saber como soletrar de forma datilológica correta, utilizar de mouthing na pronúncia junto com o sinal, é um grande desafio!

Resposta da Intérprete C

Depende a língua estrangeira, durante o ano de 2020 atuei nas aulas de Inglês e Francês, apesar do meu nível de conhecimento da língua inglesa ser básico me senti mais confiante, pois compreendia as falas em inglês e reafirmava a informação quando a professora traduzia para português, no entanto na língua francesa era necessário aguardar a tradução para compreender. Quando temos conhecimento avançado dos conteúdos, línguas, faz com que nos sintamos mais seguros, gostaria de me sentir mais segura nessas disciplinas, mas na medida do possível me senti confortável em ambas porém o francês causava ainda maior estranheza.

b. Qual (is) Língua (s) Estrangeira (s) que você atua?

Resposta da Intérprete A

Na distribuição das aulas no Colégio de Aplicação eu não tive nenhuma LE como uma disciplina de minha responsabilidade, porém no auxílio de colegas no dia-a-dia já atuei nas disciplinas de alemão, espanhol, francês e inglês.

Resposta da Intérprete B

Atuo em alemão e espanhol.

Resposta da Intérprete C

No ano de 2020 atuo em Inglês e Frances.

c. Você se sente confiante em atuar nessa disciplina?

Resposta da Intérprete A

Em inglês mais do que as restantes, porém com o envio prévio do material das aulas, realizado pelos professores, o preparo do conteúdo nos traz muita segurança.

Resposta da Intérprete B

Não muito, por motivos que já expliquei anteriormente, apesar do meu caso serem línguas novas também para os alunos, ou seja, o professor está apresentando esse “novo mundo”, a demanda do esforço cognitivo para fazer as associações necessárias levam mais tempo, o que pode atrasar a interpretação simultânea.

Resposta da Intérprete C

No inglês me sentia confiante pelos alunos estarem um nível mais básico que meu conhecimento, conseguia acompanhar e compreender o que era proferido nas aulas, quando tinha acesso aos materiais com antecedência a confiança era ainda maior, a preparação na vida do intérprete faz muita diferença. Entretanto no francês não tinha tanta confiança, mesmo me preparando não me sentia tão confortável, durante a preparação encontrava dificuldade para acessar matérias do francês que no inglês conseguia com mais facilidade, porém o que mais pesava era não dominar ao menos o nível básico da língua francesa, foi um aprendizado juntamente aos alunos, me sentiria mais confortável se dominasse a língua francesa. Em ambas as línguas estrangeiras me sentiria plenamente

confiante se tivesse um conhecimento de nível avançado das mesmas.

d. O que você acha do ensino de Língua Estrangeira para surdos?

Resposta da Intérprete A

Importante, a globalização é presente na vida de qualquer ser humano hoje. Estamos sendo influenciados por outras culturas e sociedade todo o tempo e consequentemente pelas línguas faladas nelas.

Resposta da Intérprete B

Acho ótimo, desde que seja pensando realmente para o público surdo, mostrando além da língua escrita, a sinalizada, e se o surdo preferir, que também seja orientado como deve ser pronunciado (vocalizado).

Resposta da Intérprete C

Excelente, os surdos têm direito de acessar línguas estrangeiras, possibilitando aprender aos pares linguísticos da língua oral, escrita e de sinais. Cada vez mais temos surdos no mestrado, no doutorado, realizando intercâmbios, quão enriquecedor seria se tivessem acesso a diversas línguas desde o ensino básico, contando com a possibilidade de intérpretes fluentes na língua estrangeira bem como no par linguístico da língua estrangeira de sinais.

e. Você acha relevante saber a Língua Estrangeira para uma melhor atuação?

Resposta da Intérprete A

Não, acredito ser mais relevante dispor de conhecimento em estratégias de tradução do que do próprio conteúdo.

Resposta da Intérprete B

Sim, o intérprete educacional deve estar sempre se atualizando, e ter uma terceira língua dentro do seu arcabouço linguístico facilita bastante.

Resposta da Intérprete C

Sim, saber a língua estrangeira faz com que o intérprete se sinta mais confiante e

possibilita um desempenho melhor, pois tudo que dominamos com maestria realizamos de maneira coerente e enriquecedora, a insegurança atrapalha qualquer profissão. Se o intérprete domina a língua de sinais brasileira, estrangeira e a língua oral estrangeira se torna um pacote completo, mas a realidade que temos é de difícil acesso a cursos e ensino de línguas de sinais estrangeiras, portanto se ao menos o profissional seja fluente na língua oral estrangeira ajudara a levar menos tempo em preparação para compreender a língua e mais tempo preparando estratégias de interpretação.

f. Como é a sua relação com os professores de Língua Estrangeira para uma melhor atuação?

Resposta da Intérprete A

Diálogo aberto e contato constante.

Resposta da Intérprete B

Peço sempre que envie material das aulas antecipados, que se forem passar vídeos que sejam legendados, ou que eu coloque a janela do intérprete (se possível sinalizando o sinal no idioma correspondente), se o surdo tiver interesse o professor deve fazer anotações “sonoras” de como se pronunciaria aquela palavra usando o apoio dos fonemas do português, em seu caderno, livro ou folha de atividade, por sua vez o TILS faz o mouthing com a sinalização, para maior conectividade e assimilação do conteúdo.

Resposta da Intérprete C

Muito boa, costumo iniciar meu trabalho conversando com os professores, lhes apresento o trabalho do intérprete (a grande maioria não tem conhecimento do funcionamento da nossa profissão e dificilmente tiveram experiências anteriores com intérprete em sala de aula), nesse primeiro contato repasso o panorama do aluno e as especificidades da disciplina em questão. Com a professora de inglês tive esse contato no presencial quando ainda não estávamos vivendo a pandemia, ela costumava me passar os conteúdos de uma semana para outra e disponibilizava para aluna surda o material escrito incluindo a pronúncia na língua estrangeira, esse trabalho de registro da pronúncia facilitava a compreensão da

aluna conseguindo acompanhar a leitura da atividade junto aos colegas, pois sem essa adaptação era necessário que eu soletrasse a pronúncia o que causava um delay grande entre os colegas e aluna surda, isso ocorreu apenas no primeiro dia, mas percebemos que não seria proveitoso soletrar, após os materiais adaptados com a pronúncia, a aluna que é alfabetizada e oralizada conseguia ler e pronunciar junto aos colegas quando realizavam leitura oral. Quando passamos para as aulas online (atividades remotas não presenciais) se perdeu um pouco dessa adaptação, as professoras já estavam realizando muitas outras adaptações, não se realizou mais leituras orais com os alunos, tentaram focar em apresentar outros conceitos em meio ao que estamos vivendo, nesse momento passei a acompanhar as aulas de francês também, as professoras costumavam me disponibilizar o material com uma pequena antecedência, mas nem todas as semanas eu tinha disponível, dificultou em muitos momentos meu trabalho, mas compreendo a realidade que estamos vivendo e que nem sempre conseguem disponibilizar.

g. Como você se sente em atuar na disciplina de Língua Estrangeira no contexto de pandemia?

Resposta da Intérprete A

Desafiada. De forma presencial, quando conseguimos atuar com a interpretação das aulas propriamente ditas, e não temos outras funções adquiridas ou que nos desviem, ter noção do quanto o aluno retém e se apropria é muito complicado, porém se conseguirmos ter noções de desenvolvimento do aluno na disciplina temos capacidade de fazer melhores escolhas durante a interpretação. De forma remota o contato com o aluno é limitado a um bate-papo (chat virtual) de forma escrita e que por vezes pode não estar relacionado com o conteúdo da aula, então o retorno que temos é bastante restrito e nos causa indicações diferentes de possibilidades tradutórias adequadas, afinal não temos certeza do que é adequado. No contexto da pandemia trabalhamos com condições hipotéticas, imaginamos que o aluno está bem (fisicamente e emocionalmente), com o material em mãos, que fez as atividades que eram requisitos da aula, que está

alimentado, que não tem outra fonte de dispersão por perto e que será capaz de permanecer 1 hora em frente a tela fazendo a aquisição de forma crítica dos conteúdos ministrados. Todo esse contexto é pensado e aplicamos nossos conhecimentos para ele, mas a realidade é que não sabemos como essas condições estão e trabalhamos com seres humanos, com suas emoções, com sua psique, com o seu desenvolvimento biológico (adolescência), com as pessoas que estão ao redor deste aluno e influenciam-no diretamente. Eu, ____, sempre parto de um contexto idealizado como perfeito e vou me adequando as situações e reações do aluno conforme o passar do tempo de aula. Ainda assim contamos com todos os imprevistos de estar on-line e com o fato de que o assunto pode variar de acordo com o ritmo e condução dele pelos próprios alunos. Trabalhar com interpretação é trabalhar com o imprevisto, trabalhar na pandemia é trabalhar com uma infinidade maior de improvisos.

Resposta da Intérprete B

Com muito mais dificuldades, pois não tem o “olho no olho”, aquele feedback visual da expressão facial do aluno, demonstrando se ele realmente está entendendo a sinalização da explicação de fato

Resposta da Intérprete C

Me sinto desafiada, estar trabalhando em atividades não presenciais com alunos da educação básica é um grande desafio para todos, realizar a interpretação sem ver o rosto do aluno, sem o feedback de compreensão é de certa forma angustiante. As disciplinas de língua estrangeira se tornaram ainda mais complexas sem ter a troca com o aluno, mas compreendo que é melhor alternativa de acordo com o atual cenário que vivemos, para garantir a saúde e segurança de todos.

Percebeu-se pelo questionário de sondagem, que ficou a cargo da intérprete “B” a Língua Alemã e a Língua Espanhola enquanto para “C” a Língua Inglesa e Francesa. A intérprete “A” relatou não possuir nenhuma disciplina em sua responsabilidade, porém atua com o suporte das demais colegas quando

necessitam de algum apoio de interpretação. Pude supor que fossem quedas de *internet* e problemas tecnológicos que envolveram o trabalho, que foi desenvolvido de forma remota. Apenas a IE “A” afirmou se sentir segura com atuar nas disciplinas de LEs, mas parece não ser coincidência que também foi a que menos atuava com essas disciplinas, porém afirmou, em seguida, que se sentia mais segura com atuar no ensino de Língua Inglesa do que com outras, demonstrando que o conhecimento da Língua Alvo lhe dava mais segurança.

A IE “B” demonstrou não ter segurança, e houve grande esforço cognitivo para atuar com uma Língua desconhecida. A intérprete trouxe outras estratégias, como a do uso de Língua de Sinais, correspondendo ao país da Língua, por exemplo, se a Língua for Inglesa, a Língua usada por ela seria a Língua de Sinais Britânica que corresponde à da Inglaterra ou da Língua Americana de Sinais, que corresponderia a dos Estados Unidos da América etc. Essa estratégia pareceu ser um saber adquirido para suprir a necessidade de um “não saber”, que é a da LE propriamente dita.

Estratégia para interpretar a pronúncia também foi descrita pela profissional, pois as aulas foram constituídas pelas modalidades de escrita, leitura, fala e escuta. Na escuta, portanto, a intérprete se preocupou com passar a modalidade sonora de maneira visual e inclusiva.

O uso da datilologia (utilização do alfabeto manual) pareceu ser uma estratégia para descrever a pronúncia. O “*Mouthing*” (articulação da boca contribuir com o significado sinais e pronúncia) também foi citado pela profissional.

A IE “C” relatou que a segurança com atuar dependeu do conhecimento sobre a LE. Sentiu-se mais segura com a Língua Inglesa, pois compreendia o básico, e o básico pareceu lhe dar mais segurança do que com a Língua Francesa, em que atua, já que lhe causava mais estranheza e não a conhecia. Ressaltou, ainda, que a disponibilidade do material enviado pelo professor facilitou o trabalho interpretativo.

Afirmaram ser importante o ensino da LE, bem como o da Língua de Estrangeira de Sinais para surdos por conta da globalização, do acesso ao ambiente acadêmico e de possibilidades de intercâmbio.

As intérpretes “B” e “C” concordaram que conhecer a LE com as quais atuam, as deixaram atualizadas e facilitou a preparação, isto é, o momento de estudos antes da interpretação em si, para um melhor trabalho. Já a intérprete “A” afirmou

serem mais importantes as estratégias de interpretação e a tradução do que conhecerem o próprio conteúdo, ou seja, a LE com a qual atua. As três afirmaram possuírem um diálogo com os professores, informando sobre seu trabalho e combinando estratégias para uma melhor atuação, corroborando com a promoção de uma atuação colaboradora.

Dificuldades foram apontadas, além da atuação na disciplina de LE em si, mas também, dificuldades acrescentadas pelo contexto da pandemia, como a falta de *feedback* do aluno por meio do olhar como retorno de sua compreensão, incertezas sobre sua atenção e condições psíquicas, físicas e sociais como equilíbrio emocional e condições alimentares. O diálogo durante a aula pareceu se limitar ao *chat* entre IE e aluno, como retorno de sua compreensão e de suas dúvidas.

6. ENCONTRO DIALÓGICO ENTRE O PESQUISADOR E OS TRABALHADORES INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: O DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA

Nessa seção, procurar-se-á selecionar algumas falas selecionadas durante a autoconfrontação simples em que os IE se veem atuando nas disciplinas de LE compreendendo o agir de cada um. Sabe-se que os encontros dialógicos aconteceram em meio a pandemia mundial desde 2019 e por isso, os encontros aconteceram de forma remota bem como a filmagem da atuação dos IE.

A fala utilizada pelo pesquisador foi do estilo coloquial para dialogar de forma descontraída e o mais natural possível para que os sujeitos se sentissem confortáveis e não pressionados a falar nada fora daquilo que sentiam e pensavam. Optou-se assim uma linguagem mais espontânea fora da norma culta estando aberto para receber também a modalidade mais confortável utilizada pelas participantes, pois “[...] relações entre enunciações plenas não se prestam à gramaticalização, uma vez que, reiteramos, não são possíveis entre as unidades da língua, e isso tanto no sistema da língua quanto no interior do enunciado” (BAKHTIN, 2010b, p. 276).

A autoconfrontação simples com a “IEB” foi observando aulas de alemão e espanhol, com “IEC” nas aulas de inglês e francês. Já a “IEA” foi nas aulas de

espanhol. Sua atuação foi como Intérprete de Apoio no contexto remoto que auxiliava os colegas com problemas de conexão de *internet*. Acompanhava as aulas das IEs simultaneamente em todas as disciplinas de LE e entrava em atuação quando algum problema de conexão acontecia. Sua função se assemelha da função do Intérprete de Apoio em contextos normais presenciais de interpretação. A diferença é que no contexto remoto sua preocupação era com a ausência da Intérprete de Turno por motivos tecnológicos ou outros enquanto de forma presencial o Intérprete de Apoio se preocupa com aspectos linguísticos e interpretativos.

De acordo com Nogueira (2016, p.124), o Intérprete de Apoio acontece por meio de “intervenções entre os intérpretes, seja com o intérprete do turno solicitando algum suporte ao intérprete de apoio, ou com o intérprete que está na posição de apoio sugerindo algo para o intérprete do turno durante a interpretação”, porém no contexto remoto a “IEA” não possuía o contato visual direto com a Intérprete de Turno, apenas acompanhava a aula enquanto a colega atuava para dar suporte caso necessário relacionando a ausência da intérprete por meio da queda da *internet*, falta da profissional por questões de saúde ou férias. Chamaremos o Intérprete de Apoio no contexto pandêmico de Intérprete de Apoio Remoto.

Por meio da observação dos dados, será analisado as seguintes vertentes: A autoconfrontação simples e os desafios surgidos para sua atuação; a autoconfrontação simples e as estratégias/procedimentos interpretativas.

6.1 A Autoconfrontação Simples e os Desafios Surgidos para a Atuação do IE

Durante o movimento dialógico na autoconfrontação simples, alguns desafios foram identificados. Desafios relacionados ao período de preparação e ao material didático, por exemplo, foram identificados por duas profissionais. A atuação desenvolve-se em meio a dificuldade em colaboração com o professor regente da disciplina. O conhecimento no par linguístico Libras e Língua Portuguesa parece ser resultado da formação inicial dos participantes, não obtendo conhecimento em outras Língua para atuar em ambiente educacional quando exigido uma LE. Aparecimento de uma nova atuação, Intérprete de Apoio Remoto, pareceu ser específico do contexto pandêmico. Como tratou-se de uma pesquisa com

profissionais na área da educação atuando na modalidade remota, desafios relacionados à adaptação e uso das tecnologias foram identificados.

Portanto, a análise a seguir foi desenvolvida a partir das transcrições dos discursos por meio da autoconfrontação simples e seus desafios foram relatados pelas profissionais. Iniciaremos a seguir com o período de preparação e o material didático.

6.2 O período de Preparação e o Material Didático

Os IEs da UFSC possuem um regimento próprio de trabalho e nele consta a atividade de preparação que deve ser cumprida na instituição. No Capítulo VIII, Art. 17, do regimento dos IEs da UFSC, afirma que os profissionais deverão ter no mínimo 10% (dez por cento) e no máximo 20% (vinte por cento) da sua carga horária de atividade de interpretação e/ou tradução destinados para preparação e elaboração do material.

O momento de preparação serve para estudo do conteúdo a ser ministrado pelo professor, em que o IE compreende o conteúdo, pesquisa sobre sinais, analisa estratégia de interpretação e conversa com o professor de maneira colaborativa. Os IEs do CA-UFSC seguiram essa lógica para melhor qualidade no trabalho, porém em alguns momentos desafios foram encontrados como demonstra a IEC no excerto a seguir.

Excerto 1- Autoconfrontação Simples IEC

Pesquisador: O nome da metodologia é autoconfrontação como tinha colocado nos documentos para solicitar a participação de vocês. A autoconfrontação simples que é o ato de se ver, do “auto se ver” e através do “auto se confrontar” a gente poder dialogar o que está acontecendo. Então, vou soltar a primeira parte. Vou soltar...deixar ele rolar e aí a gente para ali nos primeiros momentos do vídeo pra saber sobre tua opinião. Depois vou parar em momentos específicos e vou pedir para você comentar como tu te vê interpretando.

[
IEC: ((começa a assistir o vídeo))

[
IEC: ((faz anotações))

[
Pesquisador: Como tu te sente te vendo?

[
IEC: Nossa! Primeiro que é legal assistir, mas ao mesmo tempo o autojulgamento está correto a solta ((risos)). Essa aula específica, eu lembro de não ter recebido o material e teve momentos que eu fiquei....e agora? Qual é o sinal desse país?...porque países não são sinais que a gente usa todo dia. Vi ali que errei o sinal de Coréia. Eu sinalizei aqui

[
IEC:CORÉIA (Cabeça e ombro)

[
IEC: e Coréia é aqui no rosto

[

IEC: CORÉIA (cabeça e maçã do rosto)

[

IEC: mas é porque na hora a memória.....meu Deus Coréia ((estala os dedos)). Busquei lá na memória

A IE ao se observar primeiramente comenta achar legal em se ver e em seguida faz um comentário de autojulgamento quando afirma: “o autojulgamento está à solta”, demonstrando identificar algumas dificuldades encontradas em sua auto-observação.

O autoconfrontar-se nesse início virou um auto julgar-se pela IE. Utiliza a palavra “autojulgamento” como forma de julgar seu trabalho identificando problemas ali encontrados, colocando-se na posição de alguém que encontrou possíveis problemas.

Sua autocontemplação, lugar marcado fora da atividade de interpretação, favorece identificar possíveis dificuldades.

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único (BAKHTIN, 2010g, p. 33).

Ao se ver de forma exteriorizada, explicou que nesse contexto de aula não havia recebido material com antecedência pela professora para estudos antes de interpretar, assim sentiu dificuldade em utilizar vocabulário como, por exemplo, o sinal de “Coréia”. Ao enunciar: “eu lembro de não ter recebido o material”, é utilizado um enunciado na negação para explicar o não recebimento do material. A frase condiciona uma passividade implícita visto que ao ser completada por quem não recebeu o material, poderíamos dizer que “pela professora”.

Parece, assim, dividir a responsabilidade com a professora ao se colocar como passiva da entrega do material por alguém, porém também é responsabilidade do intérprete o constante contato com o professor para que a entrega e a construção do mesmo sejam acessíveis aos alunos surdos.

É consenso para uma boa interpretação entre os IEs a entrega antecipada do material para estudos e possíveis contribuições do IE para o seu desenvolvimento, pois é tão importante para o profissional quanto para aquele que irá receber a informação, no contexto aqui, para o aluno. Desta maneira a IE saberia o conteúdo a ser ministrado bem como os vocabulários que permeariam a aula. A antecipação do

material possibilita ao profissional fazer pesquisas de vocabulários que não conhece em Libras para poder assim utilizar as palavras usadas na comunidade surda. Poderia sim utilizar a estratégia de “combinar sinal”, porém aprender e utilizar sinais que já existem e são vivos entre a comunidade surda serão de grande enriquecimento lexical para a IE e para o aluno. Obter o material antecipado dá oportunidade para o profissional estudar o contexto geral do conteúdo, averiguar a acessibilidade para o aluno, estudar vocabulários específicos e para isso é necessário atuar de forma colaborativa com o professor da disciplina.

Nesse momento, a IE teve sua performance atrapalhada, pois ao se ver percebeu que “errou” o sinal de Coréia e ao errar percebeu imediatamente a causa: a falta de material para estudo. Ela demonstra pela Libras o sinal que fez de forma “errada” e logo se lembra o sinal demonstrando em Libras a forma correta. Utiliza a Libras para demonstrar com exatidão o sinal que lembrou e na hora da interpretação, recorreu à memória “mas é porque na hora a memória.....meu Deus Coréia ((estala os dedos)). Busquei lá na memória”. Ao estalar os dedos, demonstra a demora para lembrar do sinal, podendo afetar a interpretação.

A entrega do material contribui muito para a qualidade do trabalho, mas não a entrega por si só e sim um material pensado na turma incluindo o aluno surdo que vem como proposta dialógica entre professor e IE.

A IEA também trouxe relatos sobre a importância dos materiais antecipados para poder estudar ao explicar a dificuldade em interpretar em todas as disciplinas de LE.

Excerto 2- Autoconfrontação Simples IEA

Pesquisador: Qual que tu achou mais difícil ou pra ti era a mesma coisa?

[

IEA: Todas elas são muito difíceis. Muito difíceis. É... principalmente na condição de você não ter o material antes aí você não conseguiu se debruçar, pensar com tempo e com tempo eu digo assim três dias pra você estudar e entender o que é aquilo e qual o objetivo daquilo, né? Precisa de tempo com língua estrangeira. Acho que quem trabalha com língua estrangeira precisa de muito tempo de preparação pra dar conta e tudo é muito difícil.

Ao perguntar para a profissional qual a disciplina das LEs (Inglês, Espanhol, Francês e Alemão) havia achado mais difícil de atuar, ela responde “Todas elas são muito difíceis” e reforça “Muito difíceis”. Argumenta que a dificuldade se agrava quando não se tem acesso ao material didático com antecedência “É... principalmente na condição de você não ter o material antes...”. Isso significa que é por meio do material didático preparado pelo professor que se tem acesso ao conteúdo desenvolvido por ele. Para

que o IE compreenda melhor o conteúdo, o material pode vir acompanhado de explicações pelo professor, já que o docente é o especialista da área. Para a interpretação fluir de forma favorável, deve-se ter acesso ao conteúdo e aos objetivos didáticos. Porém, não foi o que aconteceu com a profissional.

Explica da importância de se estudar sobre as LEs com três dias de antecedência no mínimo “eu digo assim três dias”. Demonstra que estudar para atuar nas disciplinas de LE não se faz de um dia para o outro, sendo necessário assim alguns dias para poder ter tempo de realmente focar no conteúdo. Percebemos o uso da palavra “debruçar” pela profissional que se refere inclinar-se para frente no seu sentido mais literal, mas que no seu sentido mais conotativo refere-se em focar-se ou deter-se aos estudos no momento de preparação (planejamento colaborativo educacional). Expressão como “pensar com tempo” demonstra a preocupação relacionada ao tempo de estudo que é necessário para poder organizar-se. É necessário pensar com mais tempo. Atuar sem ter estudado na interpretação é o que vale para um professor ensinar sem ter preparado seu plano de aula. É necessário entender sobre o conteúdo e seu objetivo no momento didático “entender o que é aquilo e qual o objetivo daquilo, né?”. A Intérprete, assim, poderá pensar em estratégias para alcançar o objetivo da aula e facilitará a compreensão do conteúdo para o aluno surdo.

Portanto, a intérprete percebe que sem o material para estudar a dificuldade se agrava. Além do mais, a importância de se entregar o material ainda com bastante antecedência para que dê tempo de estudar o conteúdo e compreender a LE que será ministrada. No enunciado: “Acho que quem trabalha com língua estrangeira precisa de muito tempo de preparação pra dar conta”. Compreendemos que a LE é uma disciplina como as outras no sentido de possuir a carga horária parecida e atividades na mesma intensidade, parece, no entanto, necessitar mais tempo de estudo do que as outras disciplinas. Em seu enunciado, fica claro que a disciplina de LE necessita de mais tempo para estudo, pois o conhecimento das LEs não é dominado pela intérprete. Diferentemente das outras disciplinas que o estudo é mais conceitual, nas disciplinas de LEs o estudo se torna mais linguístico justamente porque as IEs não compreendem com fluência a Língua ensinada.

O conhecimento de LE não é exigido aos IEs para atuar na Educação Básica. De acordo com a lei 12.319 o intérprete de Libras atua no par linguístico Libras e Língua Portuguesa. “Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar

interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.” Essa Lei vale para todos os TILS incluindo os IEs visto que legalmente não há nada sobre os IEs de Educação Básica relacionando o conhecimento sobre LE.

O não conhecimento de uma LE pelas IEs tem a ver com o foco no par linguístico para atuar como TILSP exigido legalmente. A seguir será relatado pelas profissionais sobre o par linguístico Libras e Língua Portuguesa e a necessidade de uma terceira Língua para atuar na educação básica.

6.3 O Par Linguístico Libras e Língua Portuguesa e a Necessidade de Uma Terceira Língua

Como mencionado, o intérprete está respaldado por legislação em atuar em apenas em duas Línguas, Libras e Língua Portuguesa. Dentro de suas atribuições a lei 12.319 menciona:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

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; (BRASIL, 2010)

Parece ser delicado quando o assunto se refere à educação no Artigo 6º Inciso II que limita a atuação do intérprete na área educacional em usar apenas a Libras e Língua Portuguesa como Língua de trabalho em instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior afirmando ainda a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares visto que a disciplina de LE também pertence aos currículos.

Excerto 1- Autoconfrontação Simples IEB

Pesquisador: ...e tu já teve alguma experiência em Língua Estrangeira ou algum tipo de formação. Quando tu foi interpretar foi de tentar na prática. Tu trouxe teu conhecimento pra encarar ali. Tu não teve, digamos assim, uma formação?

[

IEB: Não, não...porque nossa formação todo mundo sabe que é trabalhar nos pares Português e Libras. Tem gente que nem consegue trabalhar com português ((risos)). Então, a gente vai adicionando nesses pares...

A IEB reforça que na formação os estudos focam no par linguístico Libras e Língua Portuguesa. Provavelmente, refere-se ao curso de Letras-Libras, como formação, onde estuda atualmente. Parece que sua formação, portanto, contribui para uma atuação bilíngue (Libras/Português) como base de atuação dos

profissionais TILSP. Seu enunciado traz reflexo de vozes acadêmicas ressaltando o foco apenas em duas Língua, Libras/Português, pois ao afirmar que “todo mundo sabe que é trabalhar nos pares português e Libras”, traz consigo vozes de outros, a voz de “todo mundo”, uma locução pronominal indefinida que não define com exatidão quem sabe mas que traz uma generalização de que ideologicamente funciona dessa maneira como consenso de um determinado lugar ou grupo. Reproduz da voz de “todo mundo” a sua voz. Sua voz se entrelaça contextualmente em outra voz, caracterizando uma bifonia.

[...] todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, já falado por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo, ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e transmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele só faz sentido, ou pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com outros discursos que o habitam (AMORIM, 2009a, p. 12).

Seu discurso, portanto, parece trazer reflexos de sua formação. O fato de não haver muitas disciplinas sobre a educação no curso superior de Letras-Libras bacharelado reflete na ausência de disciplina de/sobre LE, pois tal disciplina é obrigatória nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os profissionais que se formam no referido curso precisam, assim, continuar sua formação para enfrentar o mercado de trabalho que demanda mais no contexto educacional. “Então, a gente vai adicionando nesses pares...” Segundo Peres (2020):

...a esfera federal de ensino, que oferece a formação inicial não dá conta de absorver os profissionais que forma e recentemente extinguiu o cargo de TILSP e mesmo reconhecendo que a maior demanda de atuação é no contexto educacional, constitui sua matriz curricular pelas disciplinas comuns aos cursos de letras (PERES, 2020, p.82).

A autora argumenta ainda que “Se por um lado o bacharel em Letras-Libras não possui os conhecimentos do eixo de Formação Educacional, os saberes didático-pedagógicos, por outro, a habilitação em licenciatura não prevê os conhecimentos do eixo de formação de tradução e interpretação” (PERES, 2020, p.82).

Os IEs enfrentam desafios, portanto, em atuar no contexto educacional. Almeida e Lodi (2014, p.128) afirmam que “a necessidade do profissional tradutor e intérprete de Libras manter formação contínua, na medida em que apenas a

formação inicial, propiciada por meio de cursos de graduação, não é suficiente para a gama de espaços em que ele irá atuar”.

A urgência de uma formação contínua é de extrema importância visto que mesmo utilizando apenas o par linguístico Libras e Língua Portuguesa é necessário estudo e práticas contínuas “Tem gente que nem consegue trabalhar com português ((risos))”. Nesse enunciado, percebemos a grande dificuldade de atuar com duas Línguas, identificada pela intérprete em outros colegas, mas sem especificar as pessoas e o contexto, pois utiliza uma expressão mais generalizante como “Tem gente que”... Parece que mesmo a pessoa formada com o par linguístico das referidas Línguas, ainda assim, há pessoas que possuem dificuldades fazendo alusão que seria mais difícil ainda atuar com LE.

Excerto 2- Autoconfrontação Simples IEB

Pesquisador: Haaa tá Entendi. Uhummm. E aí esse conteúdo da pronúncia o professor dá antes pra ti poder ter uma noção ou é na hora?

[

IEB: É na hora porque antes não tem como né? agente não tem uma aula. A gente tem material, tem áudio, atividades, videozinho, texto imagem enfim.

[

Pesquisador: Então, se tu soubesse a língua seria mais fácil talvez?

[

IEB: Com certeza.

Nesse excerto, a profissional comenta sobre a imprevisibilidade da aula “É na hora porque antes não tem como né?”. Mesmo que o professor disponibilize materiais “A gente tem material, tem áudio, atividades, videozinho, texto imagem enfim”, quando se trata de explicar sobre a pronúncia torna-se difícil, pois questões relacionadas à modalidade falada surgem na hora tanto pela professora como pelos alunos. Questões elaboradas pelos alunos sobre como dizer tal expressão ou como pronunciar tal palavra surgem sempre. A dificuldade quanto a imprevisibilidade parece ser um desafio, porém em se tratando de pronúncia parece pesar quanto a falta do conhecimento linguístico podendo afetar também as estratégias de uso didáticos e pedagógicos para o ensino ao aluno surdo bilíngue bimodal. Saber a Língua que será ensinada remeterá diretamente aos recursos didáticos que serão utilizados para o ensino aprendizagem em se tratando de pronúncia. A falta de um acarreta na falta do outro, isto é, se não sei como é exatamente a pronúncia não saberei como interpretá-la utilizando recursos didáticos e se não souber interpretar utilizando

recursos didáticos, não poderá utilizar recursos linguísticos para demonstrar pronúncia.

A profissional reconhece que facilitaria o seu trabalho se tivesse apropriação do saber linguístico para atuar com a aluna, pois sua resposta é bem clara “Com certeza”. De forma inclusiva, a intérprete tenta interpretar a pronúncia, pois é uma demanda solicitada pela aluna que é surda bilíngue bimodal e a intérprete se viu na necessidade de interpretar. As estratégias utilizadas pela referida trabalhadora serão vistas na próxima seção, pois com a falta do saber linguístico geraram estratégias interessantes como tentativa de superar a falta do saber linguístico da LE ensinada.

Excerto 3- Autoconfrontação Simples IEB

Pesquisador: Tu te sentia confortável interpretando?

[

IEB: Pra mim, Assim, o espanhol pra mim é um pouquinho mais fácil não que eu seja fluente, mas a compreensão do espanhol pra mim é mais tranquilo. Já trabalhei com meu ex-chefe que era uruguaio.

Nesse terceiro excerto, a profissional demonstra se sentir mais confortável na LE que possui mais conhecimento, o Espanhol. Relacionou o vocábulo “confortável” da pergunta feita pelo pesquisador ao saber linguístico obtido. Expressões como “...mais fácil...” e “...mais tranquilo...”, estabeleceu no seu discurso para relatar que ter conhecimento linguístico é necessário para melhor desenvolvimento do trabalho.

Afirma trazer o conhecimento por meio de experiências anteriores, pois seu ex-chefe era hispanohablante “Já trabalhei com meu ex-chefe que era uruguaio”. Seu saber experiencial se tornou também um saber linguístico que de certa forma lhe ajudou na compreensão da Língua “a compreensão do espanhol pra mim é mais tranquilo”. Dessa forma a profissional traz experiências de outro trabalho para poder compor o seu trabalho atual.

Desse modo a IE se sente mais confortável em atuar na disciplina de Língua Espanhola visto que seu saber linguístico nessa área era maior. Esse saber se desenvolveu por meio de saberes experienciais de outros trabalhos que lhe ajudou na atuação.

Portanto, fica evidente a necessidade do conhecimento linguístico da disciplina de LE na atuação do IE. A importância desse conhecimento, remete-se às estratégias possíveis de interpretação que a profissional poderia elaborar. Mesmo com acesso ao material, há exemplos imprevisíveis que a docente poderia trazer ou mesmo dúvidas imprevisíveis poderiam surgir pelos alunos que não estariam no

material disponibilizado pelo professor. Ter acesso aos materiais que carregam o conteúdo são de grande valor, porém tem momentos na aula que não podem ser totalmente previsíveis e nesse momento parece dificultar ainda mais.

Saberes experienciais linguísticos relacionados ao conhecimento de LE como o Espanhol, por exemplo, ajudaram a profissional em sua performance. Ter conhecimento linguístico lhe pareceu ser mais confortável ao atuar.

O conhecimento apenas no par linguístico Libras e Língua Portuguesa limita a atuação do IE na educação básica, pois o conhecimento desses pares tem a ver com a legislação vigente e a formação acadêmica inicial seguindo a lógica dos TILSP e não dos IEs. Nesse sentido, vale pensar sobre a formação continuada desse profissional por atuar em um espaço que exige saberes diferentes no contexto educacional.

6.4 O Intérprete de Apoio Remoto

Chamamos de Intérprete de Apoio Remoto a função do IE que se assemelha com o Intérprete de Apoio. Enquanto o primeiro atua de forma virtual, o segundo de forma presencial. Veremos a seguir detalhes de como essa função se delineou nos discursos das trabalhadoras.

Excerto 1- Autoconfrontação Simples IEA

IEA: Eu não tinha nenhuma responsabilidade sobre as línguas estrangeiras, né?, mas como nós trabalhamos no sistema de apoio sempre que necessário eu estava no ambiente mesmo e quando os colegas tiravam férias a gente também fazia substituições então eu estive em quase todas línguas estrangeiras acho que só não estive em inglês ou estive em inglês e não lembro ((risos))

A IEA comenta sentir muita dificuldade nas disciplinas de LE e comenta atuar um pouco em cada uma perpassando por quase todas elas. Substituía quando necessário as colegas tanto a IEC com as disciplinas de Inglês e Francês quanto a IEB nas disciplinas de Alemão e Espanhol. Embora a profissional atuasse somente como Intérprete de Apoio Remoto nos momentos de ausência da Intérprete de Turno, não se sentia responsável pelas disciplinas mesmo estando atenta quanto a necessidade de substituição.

É incomum numa escola inclusiva vermos Intérpretes de Apoio, pois no contexto escolar no âmbito Estadual (SC) e Municipal (Florianópolis) é geralmente apenas um IE atuando com o mesmo aluno em todas as disciplinas sem nenhum Intérprete de Apoio, diferentemente nesse contexto do CA/UFSC que possuía uma

Intérprete de Apoio Remoto devido a quantidade (quatro) de profissionais atuando, podendo assim dividir por disciplinas e com auxílio de apoio. Sabe-se que essa realidade é exclusiva do CA/UFSC e que o ideal seria atuar no mínimo em dupla para o mesmo aluno assim como na presente escola. Nesse sentido, estabelecer que exista um Intérprete de Apoio na área educacional em disciplinas parece para o sujeito não configurar trabalho já que é algo raro.

A organização, portanto, na atuação das disciplinas de LE acompanhou a divisão social do trabalho, pois enquanto algumas intérpretes atuavam somente como Intérprete de Turno em determinadas disciplinas outra permanecia somente como Intérprete de Apoio Remoto. É evidente que para aquelas que permaneciam somente em determinadas disciplinas, tinham certa influência em seguir a divisão social do trabalho pensada por disciplina como é organizado o currículo escolar, refletindo na sua consciência marcas do contexto onde atua. “As pessoas, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94). Sendo assim, as profissionais seguiam uma divisão já existente, porém também havia uma divisão interna entre os profissionais com a presença da Intérprete de Apoio Remoto. A IEA que atribui a essa função não se sentia responsável pelas disciplinas visto que pela divisão social do trabalho não é dever da mesma intervir em um trabalho que socialmente convencionado não é necessariamente seu. Deixa bem explícito exatamente sua função “...nós trabalhamos no sistema de apoio sempre que necessário eu estava no ambiente...”.

A sua valoração quanto não se sentir responsável talvez esteja atrelada ao Intérprete de Apoio, ou no caso aqui ao Intérprete de Apoio Remoto, em “não estar produzindo” por não estar em movimento corporal no momento. Porém, vale salientar que o Intérprete de Apoio (Remoto) exige atenção e trabalho cognitivo quando não assume atuação física naquele momento não configurando momento de descanso e sim também de trabalho. Essa separação de trabalho físico e cognitivo também está atrelado à divisão social do trabalho que remete ao trabalho manual e intelectual que houve efetiva separação com o trabalho industrial, no modo de produção capitalista. A seleção das palavras para construir seu enunciado como “nenhuma responsabilidade” parece estabelecer a compreensão de que a

construção de uma interpretação em equipe só teria autoria daquele que se coloca como “oficial” de uma disciplina.

...as valorações determinam a seleção das palavras pelo autor e a percepção desta seleção (co-eleição) pelo ouvinte. Porque o poeta não escolhe suas palavras de um dicionário, mas do contexto da vida no qual as palavras se sedimentam e se impregnam de valorações. Deste modo, escolhe as valorações relacionadas com as palavras, e, além disso, desde o ponto de vista dos portadores encarnados destas valorações. (VOLOCHÍNOV, 2013 p.88)

Por não considerar a interpretação de sua autoria, se sente invadindo o espaço da colega Intérprete e também do professor, dificultando sua atuação colaborativa.

Excerto 2- Autoconfrontação Simples IEA

IEA: ... e é complicado você conversar com professores sobre didática quando não é você a intérprete que está naquela disciplina ééé por que? porque eu não sou formada naquilo. Eu não posso dizer que a didática dele poderia ser vista de outra maneira ou dar perspectivas diferentes a partir de um aluno surdo pra esse professor ééé eu não me sinto à vontade pra conversar com o prof sobre isso e já com os professores que eu trabalho aí sim a gente senta e se reúne. Faz um hora de reunião. A gente conversa. Os professores vem agoniado. A gente acalma. A gente explica como funciona. O que é legal, o que não é. O que ele pode fazer, o que não pode e se ele quer fazer algo que não atinja a aluna surda e o que nós podemos melhorar para que atinja pra que o objetivo seja alcançado e aí nesse espaço eu não fico à vontade pra conversar com os profs.

A profissional estabelece uma afirmação no início desse discurso “...e é complicado você conversar com professores sobre didática quando não é você a intérprete que está naquela disciplina”... Constrói um discurso de um certo apagamento de sua própria atuação. Mesmo atuando de maneira por trás dos bastidores e interpretando quando necessário, desenvolve um discurso de invisibilidade do seu trabalho. Esse enunciado complementa o que foi dito anteriormente quando afirma não se sentir responsável pelas disciplinas no excerto anterior, trazendo um sentimento de não pertencimento às disciplinas.

Parece sentir dificuldade de atuar colaborativamente sobre aspectos didáticos quando não se sente pertencente àquele contexto rotineiro de aproximação com o aluno e com o professor, não se detendo para aspectos didáticos pedagógicos necessários da prática cotidiana focando nas necessidades funcionais tecnológicas.

Tenta dar uma resposta plausível ao fazer uma pergunta com o pronome interrogativo “*por que?*” e logo uma oração subordinada explicativa “porque eu não sou

formada naquilo”. No seu discurso, a profissional elabora a pergunta para si e em seguida responde, dialogando consigo mesma.

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único (BAKHTIN, 2010, p. 33).

Ao observar-se, coloca-se sua imagem como “outro”. Dialoga consigo mesma e desenvolve uma reflexão sobre suas escolhas. “Esse eu-para-mim, entretanto, revela-se e materializa-se do discurso interior para o discurso exterior quando o sujeito se desloca de sua posição de retratado para a de contemplador” (NASCIMENTO, 2016, p.232). Nesse sentido, a profissional descobre não se sentir à vontade em intervir por não ter um saber específico para dialogar antes mesmo de entrar em “ação”, ou seja, a interpretação propriamente dita. Para Bakhtin, “na vida, o eu-para- mim só pode ser completada a partir da posição estabelecida em relação ao outro, ou seja, eu só sei quem eu sou porque o que sou é dado, completado, finalizado pelo meu outro” (NASCIMENTO, 2016, p.232).

Portanto, o “por que” de pergunta e o “porque” de resposta desenvolvido pela mesma pessoa, traz uma autorreflexão ao se autoconfrontar vendo-se como “outro”.

Parece se sentir menos à vontade ainda quando afirma: “porque eu não sou formada naquilo”. Não foi por acaso quando afirma sobre não ter formação para tal atividade, pois “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2014, p.33). Parece ter receio em colaborar com o professor por estar a maior parte do tempo atuando nos “bastidores” na condição de Intérprete de Apoio Remoto e quando necessitado sua presença como Intérprete de Turno mesmo de forma prevista na necessidade da saída do colega de trabalho, não se sente à vontade em colaborar por achar talvez delicado demais a intervenção que afetaria a turma toda por alguém que aparece esporadicamente.

“Eu não posso dizer que a didática dele poderia ser vista de outra maneira ou dar perspectivas diferentes a partir de um aluno surdo pra esse professor ééé eu não me sinto à vontade pra conversar com o prof sobre isso e já com os professores que eu trabalho aí sim a gente senta e se reúne”. Sua justificativa pesa quando é necessário intervir de forma colaborativa relacionando aspectos didáticos da pessoa surda afirmando não ter formação necessária para tal ato colaborativo na construção da aula. Relata se sentir mais à vontade quando se tem uma aproximação maior com o professor na condição de

Intérprete de Turno que segundo a profissional “com os professores que ela trabalha”. Ao referir-se a atuar diferente com os professores “que eu trabalho”, subentende-se que ao atuar como Intérprete de Apoio Remoto não configurava trabalho por excelência. Estar disponível a serviço de eventuais problemas de rede e ausência da colega de trabalho talvez pode não ser considerado atividade de trabalho pela IEA.

Seu discurso parece um tanto confuso em não se sentir à vontade em colaborar com argumento de “não ter a formação pra isso”, porém logo a seguir argumenta colaborar quando atua pelo contexto prático de trabalho e se sente como a IE “oficial” da disciplina. Estar confortável em atuar dessa maneira, pode estar relacionado ao contato mais intenso com o professor regente e também com o aluno, obtendo assim na prática demandas mais claras a serem discutidas. Seu saber se assemelha ao saber prático dos profissionais da educação como aos saberes dos próprios professores, por exemplo, pois segundo Tardif (2014):

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do seu trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014, p.16,17)

Por meio do trabalho cotidiano, parece saber agir colaborativamente de forma mais prática do que teórica. Seu conhecimento prático “no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p.38,39), o saber fazer, assim, atrelado ao saber experiencial falou mais alto do que o saber da formação profissional.

Seguindo ainda seu discurso, a profissional explica os procedimentos práticos que tomariam sendo “responsável” da disciplina como, por exemplo, se reunir, conversar, explicar, o que pode fazer, o que pode melhorar. Reforça assim estar à vontade quando exposta a atividade mais próxima e prática em contato constante para saber fazer. *“...a gente senta e se reúne.. Faz um hora de reunião. A gente conversa. Os professores vem agoniado. A gente acalma. A gente explica como funciona. O que é legal, o que não é. O que ele pode fazer, o que não pode e se ele quer fazer algo que não atinja a aluna surda e o que nós podemos melhorar para que atinja pra que o objetivo seja alcançado e aí nesse espaço eu não*

fico à vontade pra conversar com os profs”. A IEA continua com o discurso no excerto a seguir.

Excerto 3- Autoconfrontação Simples IEA

Eu tive com a prof de espanhol. Eu tive umas duas ou três conversas via Whatsapp. Era muito restrito. Não lembro a aula. Era uma e meia ou duas e meia da tarde, mas ela mandava o conteúdo meio dia e trinta via Whatsapp. Ela me pedia assim hó: Fulana, dá pra traduzir esse vídeo? Eu ralava de meio dia pra fazer.

[
IEA: ESTALAR DE DEDOS ((rápido))

[
IEA: O vídeo que fiz pra ela foi um ou dois. Não lembro. É..Fiz meio dia correndo.

[
IEA: ESTALAR DE DEDOS ((rápido))

[
IEA: né porque ela mandou em cima da hora e precisava e enfim e naquele momento a aula já tava toda programada. Ela não ia mudar a programação da aula dela. Eu não tinha como chegar na prof e dizer: - olha, quem sabe a gente pode pensar de outra maneira. Quem sabe a gente pode fazer de outro jeito. Eu não me sinto à vontade. Parece que estou me intrometendo em algo que não é meu.

Em seu discurso, demonstra estar realmente desconfortável com a situação por haver um descompasso com o tempo. Seu gesto em estalar os dedos parece sugerir uma certa ansiedade pela rapidez e desconforto.

É notório como os gestos corporais substituem a entonação sonora e como o uso de um pode economizar o outro: um gesto fortemente expressivo não precisa ser acompanhado de uma entonação expressiva tão forte quanto seria necessário sem o gesto (BAKHTIN, 2013, p.244).

Ao discursar sobre seu desconforto, sua fala descreve sobre o tempo “ *Era uma e meia ou duas e meia da tarde, mas ela mandava o conteúdo meio dia e trinta via Whatsapp*”. Esse tempo relatado pela trabalhadora desde o envio do conteúdo até o horário de início da aula, demonstra um período extremamente curto para estudo e tradução. “*Ela me pedia assim hó: Fulana, dá pra traduzir esse vídeo? Eu ralava de meio dia pra fazer*”. Mesmo sendo inapropriado trabalhar dessa forma, a IEA afirma “ralar” para traduzir o conteúdo solicitado. O verbo "ralar" no seu sentido figurado, possui um significado de “dar duro”, trazendo um sentido de sofrimento e total desconforto. A intérprete afirma que o conteúdo foi enviado em cima da hora e parece não se sentir confortável em contribuir visto que a aula já estaria toda programada. “né porque ela mandou em cima da hora e precisava e enfim e naquele momento a aula já tava toda programada”.

Supõe-se que a ideologia da IEA em compreender que estar como Intérprete de Apoio Remoto não configuraria trabalho efetivamente e por essa razão não se sentia responsável pela interpretação causando assim problemas de comunicação entre ela a intérprete de Turno e a professora de LE.

Pode ser que seu comportamento perdurasse influenciada ideologicamente enquanto atuasse nesse contexto ou que talvez mudasse caso permanecesse por mais tempo na escola por perceber que alguma atitude deveria ser tomada pela frequência da mesma ocorrência que afeta sua própria performance. Seu desconforto gerado pelo contexto novo de atuação na posição de Intérprete de Apoio Remoto traz consigo um momento adaptativo ao contexto pandêmico. Os estranhamentos relatados numa nova posição trazem conflitos para uma possível adaptação. Um caminho para uma nova modelagem.

A modelação de uma carreira situa-se na confluência entre ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazerem parte de tais ocupações. Em contrapartida, a ação dos indivíduos contribui, por exemplo, para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho. A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem (TARDIF, 2014, p. 80, 81)

Por esse caminho, a IEA demonstra um desconforto nessa nova posição modificada pelo contexto pandêmico a qual encontrou conflitos em alguns momentos. Sua interação com o ambiente a partir daí poderia estar em momento de transação para momentos menos conflituosos. Porém, para saber se haveria mudança ou não, durante a atuação, necessitaria de um acompanhamento mais detalhado e contínuo.

Portanto, características materiais como a divisão social do trabalho e distanciamento prático (saber experiencial) pela IE do professor pela sua nova posição de trabalho parecem influenciar na sua percepção ideológica de sua própria atuação. Ideologias que permeiam o contexto trabalhista de um suposto juízo de valor implícito entre trabalho cognitivo e trabalho físico e ocupar uma função do trabalho cognitivo que não há em outras redes educacionais, podem também fazer parte de seu discurso que configuram as dificuldades encontradas para exercer a nova função no contexto remoto.

6.5 As Tecnologias e Adaptação ao Novo Cenário Remoto

Com a chegada da pandemia, o Colégio de Aplicação se deparou com uma situação atípica. As aulas nesse contexto seriam agora na modalidade remota.

Auxiliar aqueles alunos sem acesso à computadores e sem acesso à *internet* para que pudessem acompanhar as aulas cem por cento remotas, foi um dos objetivos do Colégio. Fazer com que a tecnologia chegasse a todos. Como escola pública, o CA não poderia ficar de braços cruzados e por isso se articulou para oferecer esse acesso para todos os alunos que necessitarem desse aparato tecnológico durante a pandemia. Aos poucos, alunos, familiares dos alunos e servidores foram se apropriando das tecnologias e se familiarizando com o *Moodle*, *e-mails*, *Whatsapp*, *You Tube* etc.

Ao iniciar o trabalho remoto, as IEs tiveram que transformar suas casas em escritório e estúdio de trabalho. Dividir o lar com o trabalho não pareceu tão simples. Aprender a mexer em ferramentas do sistema *Moodle* e outras plataformas foi uma tarefa a ser cumprida para dar prosseguimento ao trabalho. Trabalhar em casa foi uma situação que ninguém esperava, o que favoreceu a adaptação dos profissionais utilizando seus próprios recursos e aparatos tecnológicos para atuar remotamente. Surgiram grandes desafios durante esse momento relatado por meio da metodologia da autoconfrontação simples pelas profissionais. A seguir a IE comenta sobre sua atuação ao encontrar desafios relacionados à tecnologia.

Excerto 1 - Autoconfrontação Simples IEB

IEB: ((risos)) tá em “slow motion” ((vídeo trava))

[

Pesquisador: E aí, Fulana ((intérprete))

[

IEB: Senta e chora né. ((risos)). Faz o que dá. Acho que tudo estava travando. Acho que todo o sistema tava travando. Eu também troquei de internet, mas era de forma geral. Não era minha internet.

O desafio em atuar cem por cento no modelo remoto como IE é enorme. As tecnologias também possuem suas falhas e atrapalham a aula. Problema com *internet* lenta e sua queda poderia acontecer com a IE, com a professora, com os alunos ou com todos ao mesmo tempo. Nesse caso, para demonstrar o problema tecnológico identificado pela IE, utiliza a expressão “*slow motion*” que demonstra estar lento que traduzido para o português significa “câmera lenta”, atribuindo o ato da “lentidão” à tecnologia. Sua expressão é de um riso desconfortável diante da situação. Sem saber como agir, expressa o seguinte para a situação: “senta e chora”, mencionando ser um momento difícil e ao mesmo tempo sem saída, pois logo comenta “Faz o que dá”, demonstrando fugir do seu controle a resolução do problema embora tentativas fossem feitas anteriormente para melhorar sua *internet* “Eu

também troquei de internet, mas era de forma geral. Não era minha internet”. Sua troca de *internet* lhe fez pensar que não era um problema da sua conexão e sim de forma geral. Talvez a troca de *internet* lhe desse um pouco de segurança, mas não de certeza absoluta, pois o verbo “achar” conjugado em primeira pessoa do presente do indicativo apareceu duas vezes. “Acho que tudo estava travando. Acho que todo o sistema tava travando”. Portanto, a IE ao afirmar que havia trocado de *internet* lhe deu oportunidade de inferir que o problema tecnológico de “movimentos lentos” seria um problema geral, porém sua afirmação não pareceu segura. Quando problemas tecnológicos acontecem, momentos de incertezas são grandes e causam sensações angustiantes. O mau funcionamento das tecnologias e também a ausência delas afetam a qualidade da atuação dos IEs no sistema remoto.

A IEB comenta a seguir no próximo excerto que utilizou dos seus próprios aparatos tecnológicos e materiais para trabalhar.

Excerto 2 - Autoconfrontação Simples IEB

IEB:....a tecnologia que a gente tá usando é a tecnologia que a gente tem. O único *upgrade* que fiz mesmo foi a *internet*. Troquei até de operadora pra ver se o negócio liga né? porque antes a *internet* pra mim não era um meio de trabalho. Um meio talvez de divulgação de trabalho de fotos, alguns vídeos, mas não um trabalho simultâneo, né. Então tive que me ajustar. Eu não tenho um espaço adequado pra ...nenhum lugar na minha casa. Se eu quiser...fazer alguma tradução mais formal eu teria que levantar minha cama botar o tecido no guarda-roupa pra poder conseguir gravar. Então a gente se adapta do jeito que dá.

A única melhoria feita pela profissional foi a *internet*. Utilizou o termo em inglês “*upgrade*” para referir-se à atualização de algum aparato tecnológico. O termo *upgrade* é muito usado na área da informática e de equipamentos eletrônicos. A escolha desse termo contextualiza que a única mudança tecnológica foi da *internet* por meio da troca da operadora. Trocou de *internet* e de operadora, pois parecia que enfrentava problemas com a que tinha antes. “Troquei até de operadora pra ver se o negócio liga, né?”. Argumenta que é algo novo atuar em um “trabalho simultâneo”. O vocábulo “simultâneo” alude ao trabalho de interpretação, pois entende-se que a interpretação acontece de forma simultânea, ou seja, ao mesmo tempo que o discurso em uma Língua se desenvolve é transferida para outra Língua desenvolvendo outro discurso. Sendo assim, sua preocupação em melhorar a qualidade da *internet* para melhor atuação de forma simultânea pareceu relevante, pois sua experiência anterior de trabalho com uso da *internet* era mais para divulgação de trabalho e não trabalho simultâneo... “porque antes a internet pra mim não era um meio de trabalho. Um meio talvez de divulgação de trabalho de fotos, alguns vídeos, mas não

um trabalho simultâneo, né”. Mais adiante, percebe-se em seu enunciado a sua preocupação com a qualidade em relação às demandas formais de tradução, por ter que se adaptar com os materiais que possuía. Por não estar na instituição fisicamente, sua casa se torna o local de trabalho. A casa foi o local inesperado para se trabalhar remotamente e os profissionais se adaptaram conforme as necessidades. “Eu não tenho um espaço adequado pranenhum lugar na minha casa. Se eu quiser...fazer alguma tradução mais formal eu teria que levantar minha cama, botar o tecido no guarda-roupa pra poder conseguir gravar. Então a gente se adapta do jeito que dá”. A casa se funde com o trabalho, um ambiente se adapta no outro. Ao levantar a cama e colocar o tecido no guarda-roupa, o quarto se transforma num estúdio de tradução adaptado. As condições materiais e ergonômicas para a atuação, não parecem favoráveis para a qualidade de trabalho.

Sua adaptação fica evidente ao trocar de “*internet*” para uma melhor atuação, referindo-se às atividades de interpretação e adaptação da casa com materiais próprios para atuar em tradução. A intérprete se adaptou com seus recursos próprios para que o trabalho fosse realizado.

Excerto 3 - Autoconfrontação Simples IEA

Geralmente eu interpreto manhã e tarde, né? e quando a gente não tá interpretando a gente tá em estudo e eu trabalho em outro turno à noite também, né? Ééé faço outros trabalhos à noite então fico muito tempo sentada. Minha cadeira não é pra isso. O que acontece é que tenho muitas dores de coluna nesse processo, né?

A profissional utiliza o advérbio de modo genérico totalizante “geralmente” para referir-se à maior parte das vezes que trabalha atuando com interpretação pela manhã e tarde, isto é, grande parte do dia. “Geralmente eu interpreto manhã e tarde, né? e quando a gente não tá interpretando a gente tá em estudo e eu trabalho em outro turno à noite também, né?” Seu trabalho não se limita em apenas atuar como intérprete em si, mas também envolve estudo “quando a gente não tá interpretando a gente tá em estudo”. E para cumprir o estudo e a interpretação é necessário ficar sentada para aguentar horas de trabalho, porém sua cadeira não é apropriada ergonomicamente para tal função “Minha cadeira não é pra isso. O que acontece é que tenho muitas dores de coluna nesse processo, né?” Atuando muitas horas sentada afetou sua saúde física por não possuir uma cadeira ergonômica e adequada para determinada função. Seu trabalho poderia ter sido afetado por tal problema visto que a falta de recursos materiais para atuar era expressivo. As dores na coluna eram uma dor física causada pela tentativa de

adaptação na modalidade remota que envolve a falta de disponibilidade de material pela instituição, pois o CA/UFSC também não estava preparado para fornecer materiais adequados para trabalho remoto.

Excerto 4 - Autoconfrontação Simples IEC

Como a gente está no momento remoto prejudica. Teve dois ou três momentos que eu olho pra cima que deve ter alguém falando comigo e tem duas informações ao mesmo tempo. Então em primeiro momento que eu respondi, perdi informação. Não foi muita coisa, Nada importante que fosse prejudicar a aluna, mas eu vi que perdi informação. Querendo ou não, o meio externo acaba tirando a atenção.

A intérprete já inicia seu discurso afirmando que o modelo remoto prejudica a atuação. “Como a gente está no momento remoto prejudica”. Seu discurso inicia afirmando ser prejudicial, pois em seguida trará exemplos para confirmar tal fato. Comenta acontecimentos em seu lugar de trabalho em que alguém falava com ela atrapalhando sua atuação “Teve dois ou três momentos que eu olho pra cima que deve ter alguém falando comigo e tem duas informações ao mesmo tempo. Então em primeiro momento que eu respondi, perdi informação”. Ao se atrapalhar, afirma perder informação que provavelmente era dos professores passando instruções. Afirma não ter sido tão grave essa situação “Não foi muita coisa. Nada importante que fosse prejudicar a aluna, mas eu vi que perdi informação. Querendo ou não, o meio externo acaba tirando a atenção”. Nesse contexto, a intérprete afirma não prejudicar a aluna, mas concorda que o meio externo, ou seja, a sua casa atrapalha a atuação. Caso estivesse em sala de aula de forma presencial, essa pessoa que chamava sua atenção enquanto trabalhava não estaria ali, não interferindo na qualidade do trabalho.

A adaptação do trabalho em suas próprias casas foi um grande desafio. Adaptações materiais foram necessárias para dar prosseguimento ao trabalho e material inadequado como uma cadeira, por exemplo, para o contexto remoto afetaram a qualidade do trabalho e a saúde do trabalhador. As interferências externas da própria residência do profissional pareceram contribuir para uma queda da qualidade da atuação, pois o meio pessoal e profissional se misturam.

6.6 Reflexões Sobre os Discursos Analisados

Os discursos analisados por meio da autoconfrontação simples pelas IEs, demonstraram desafios encontrados durante suas atuações. Os desafios encontrados foram: dificuldade de acesso ao material didático com antecedência; o par linguístico Libras e Língua Portuguesa e a necessidade de uma terceira Língua; atuar como Intérprete de Apoio Remoto; as tecnologias e adaptação ao novo cenário remoto.

As IEs relataram não receber materiais algumas vezes para poderem estudar e atuar de forma mais segura em sala de aula virtual. Essa dificuldade parece ser comum mesmo na modalidade presencial, não sendo exclusivo do contexto remoto. A presença dos IEs nas escolas é relativamente nova e a construção da relação do IE com o professor ainda está sendo um processo. A relação que se almeja é uma relação de colaboração em que o IE colabora por meio de informações sobre o discente surdo para que tenha consciência sobre as dificuldades, peculiaridades, necessidades e sua identidade para a construção da aula. O IE colabora sobre o aluno surdo e o professor colabora sobre a turma e o conteúdo a ser ministrado.

Para o desenvolvimento da aula, parte-se de um conteúdo a ser trabalhado. Esse conteúdo que o professor propõe deve ser enviado para o intérprete para estudo em meio a um plano de aula que contém informações de como o conteúdo será ministrado, ou seja, a sua metodologia. A partir daí, o intérprete analisa o plano de aula para averiguar o quanto é acessível ao aluno podendo entrar em acordo com o professor para melhor adaptação. Na prática, o intérprete colabora não só com informações e sugestões sobre o aluno surdo, mas também sobre como a aula e a turma podem ser inclusivas com a presença desse aluno. É um trabalho de muito diálogo e educativo, não só no que se refere em proporcionar acesso ao aluno surdo, mas também educativo na relação colaborativa com os professores para se organizarem e dialogarem sobre a aula com o intérprete. “Diálogo não deve ser entendido apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1998, p.113).

Souza e Martins Filho (2015) alertam da necessidade de um trabalho integrado no contexto educativo. Neste sentido, a atividade de planejamento das ações dos profissionais da educação só tem sentido quando feitas em equipe e de forma colaborativa.

A prática da construção do material em colaboração com o IE parece ser algo novo e não rotineiro na maioria dos professores, obtendo dificuldade em enviar, dialogar, adaptar e refazer caso seja necessário. O discurso aqui não pretende ser generalizante e sim parte da perspectiva do discurso das intérpretes aqui analisado e de uma perspectiva exotópica do pesquisador quanto profissional IE. Nem todos os professores são dispersos quanto à construção da aula junto ao intérprete, mas parece ser uma dinâmica diferente e custosa para alguns. O trabalho educativo dos IEs parece se estender também com os professores na insistência da necessidade em dialogar para uma construção de uma aula mais inclusiva. Sobre “insistência” é dito porque toda aula é diferente e sempre pode haver uma colaboração diferente, um novo olhar. A insistência do movimento direcional do intérprete até o discente faz parte do processo educativo e considera-se o tempo como agente da mudança. Tempo histórico relacionando ao IE como profissional relativamente novo no contexto educacional brasileiro e o tempo do próprio processo educativo individual do corpo docente.

Martins Filho (2022) alerta que não podemos ser vencidos pelo cansaço e pelos dilemas que se colocam no exercício diário de nossa ação docente. Utilizando-se do esperar de Paulo Freire, precisamos marcar nossa atuação profissional com intencionalidade e compromisso na feitura de uma educação mais democrática equânime e inclusiva.

Entende-se, portanto, que a não entrega do material do professor e a não construção da aula entre os dois profissionais não deve ser apenas um problema de conteúdo, isto é, um material com conteúdo a ser estudado para ser interpretado pelo IE, mas sim um problema de relação profissional, um problema sobre a não atuação colaborativa. Uma aula não pode ser conteudista baseada em informações a serem transferidas, uma aula precisa ser dialogada tanto com os alunos quanto entre os profissionais que a elaboram. Embora seja o professor o especialista da disciplina, ele não pode ver o IE e os alunos como não possuidor de saberes.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 2005, p.68)

A responsabilidade não pode cair sobre apenas um profissional e sim entre todos os profissionais que estão naquele contexto para a aula acontecer. Segundo Tuxi (2009), o IE e o professor regente quando atuam como co-docentes beneficiam o processo de ensino-aprendizagem da turma. Como dito anteriormente, esse problema não parece ser novo e nesse contexto pandêmico de aula remota, parece se atenuar devido a adaptação de todos a esse novo formato em meio às incertezas sanitárias, política e econômica no país.

Portanto, a aula é desenvolvida por ambos os profissionais visto que o conteúdo parte do professor por ser o especialista que ministra a aula e dialogada com o IE com intuito de colaborar em relação à acessibilidade para o aluno surdo. Porém, essa relação está em constante construção.

Outro desafio encontrado, refere-se ao não conhecimento de LE pelas IEs visto que a falta desse saber acarreta, de acordo com o enunciado da profissional IEA, a necessidade de mais período de preparação para estudos. A formação generalista no curso de Letras-Libras que desenvolve competências linguísticas, interpretativas e tradutórias em duas Línguas, Português e Libras, não traz saberes linguísticos, interpretativos e tradutórios em LEs para atuar no âmbito educacional, levando aos profissionais em busca de formação continuada para aprender outras Línguas. As intérpretes valeram-se de seus saberes experienciais, relacionados às LEs, mesmo que com conhecimento básico, de outros contextos de trabalho para enfrentar problemas cotidianos no ambiente atual de trabalho. Segundo Tuxi (2009), é de extrema importância considerar a necessidade de formação específica para a atuação do IE.

Vale lembrar que além do conhecimento necessário de LEs para diminuir a dificuldade na atuação pelo profissional é necessário conhecer aspectos inerentes da sua atuação na área educacional. Nesse sentido, uma formação continuada para IE deve conter ensino de LE voltada à educação. Em sua tese de doutorado, Nascimento (2016) afirma

O nosso problema de pesquisa demonstrou que a formação de Intérpretes de Libras-LP é algo ainda em construção no Brasil. Isto mostra que o campo formativo vive atualmente uma dupla direção: pessoas que já são trabalhadoras no campo e que se constituíram intérpretes pela prática, caso dos nossos sujeitos de pesquisa, e pessoas que não tiveram contato algum com surdos e com a Libras e que estão entrando nos cursos de bacharelado nas universidades. (NASCIMENTO, 2016, p. 285)

A necessidade de mais tempo para estudo no que se refere às LEs e os desafios vividos na atuação colaborativa com os professores não são novidades, porém problemas novos aparentemente surgiram no contexto remoto. Ao iniciar uma atuação em um novo contexto, foi possível haver uma organização diferente. No que se refere às disciplinas de LEs, duas Intérpretes assumiram como Intérprete de Turno pelas quatro Línguas ministradas (Inglês, Espanhol, Francês e Alemão) e uma nesse momento ficou no apoio tecnológico caso a *internet* caísse ou caso alguém faltasse nesse dia, ou seja, na falta de uma delas a intérprete assumiria a atuação interpretativa a qual foi nomeada na presente pesquisa de Intérprete de Apoio Remoto. Essa trabalhadora acompanhava a aula em muitos momentos pelos “bastidores” mesmo que a conexão estivesse normalizada, porém sua presença era contínua já que muitas vezes a *internet* caía das outras intérpretes.

Nesse novo contexto, surge essa nova posição de atuação ocupado pela IEA a qual possui também dificuldade de atuar colaborativamente com os professores. A diferença é que sua dificuldade está atrelada justamente pela posição que ocupou. Seu discurso em um tom afirmativo e um tanto curioso declarando mais de uma vez não ser responsável pelas disciplinas. Enunciados como “Eu não tinha nenhuma responsabilidade sobre as línguas estrangeiras”, deixa claro que sua posição de Intérprete de Apoio Remoto lhe dava recursos simbólicos e ideológicos na posição que ocupava para ter tal percepção. Atuando na maior parte sob os “bastidores”, mas acompanhando as aulas para atuar caso necessitasse, não lhe favoreceu a ideia de que também era IE das referidas disciplinas embora em contexto diferente. Sua condição nessa posição traz afirmações de seu próprio apagamento diante do trabalho “e é complicado você conversar com professores sobre didática quando não é você a intérprete que está naquela disciplina”. Mesmo atuando quando necessário na disciplina utiliza afirmação caracterizando sua própria invisibilidade quando na verdade sua presença acontece tanto no acompanhamento da interpretação das colegas quanto por trás das telas interpretando.

Alguns aspectos parecem contribuir para sua percepção relacionada ao seu discurso como, por exemplo, não estar interpretando em si na maior parte do tempo nessas disciplinas durante o ano, considerando trabalho apenas quando utiliza-se movimento corporal de forma visual e física pelo trabalhador IE. Trabalho cognitivo ou com pouca atuação física muitas vezes é considerado uma atividade de outros

profissionais como as dos professores/pesquisadores, por exemplo. Essa visão recai para a divisão social do trabalho, pois para Marx

Esse é o contexto em que o operário se transforma em operário parcial, em peça adjetiva da máquina. Devido à fragmentação do processo produtivo, no desenvolvimento da divisão social do trabalho, o operário é levado a utilizar apenas uma parte das suas faculdades criativas. Toda a sua energia tende a esgotar-se na sucção de trabalho vivo segundo as determinações do capital. Muitas vezes, pois, a divisão social do trabalho traz consigo distorções no desenvolvimento e na expressividade física e espiritual do operário. Nesses sentidos é que a máquina aparece metaforicamente digerindo o operário. Esse grau de alienação, que passa pela divisão social do trabalho na fábrica, em cada setor econômico e na sociedade, é uma determinação da produção de mais-valia relativa (LANNI, 1996).

Parece, portanto, que a IEA traz consigo uma visão em limitar sua atuação por conta da divisão social do trabalho muito relacionado às empresas privadas.

Outro aspecto que parece contribuir com essa perspectiva, é a raridade de uma escola possuir quatro⁶⁷ IEs para atender o mesmo aluno dividindo assim o trabalho por disciplina caracterizando o momento que não tem disciplina como “não atuação” ou “não trabalho”. A lógica da divisão social do trabalho consiste em dividir a atuação por áreas ou por tarefas, no caso aqui foi por disciplina, e a atuação dos IEs pode seguir a lógica da divisão de responsabilidade limitando uma intervir no trabalho da outra. Para Marx e Engels

A partir do momento em que começa a dividir-se o trabalho, cada um se move num círculo determinado e exclusivo de atividades, que lhe é imposto e do qual não pode sair; o homem é caçador, pescador, pastor, ou crítico crítico, e não há remédio senão continuar a sê-lo, se não quiser ver-se privado dos meios de vida (MARX & ENGELS, 1958, 33)

A IE também afirmou não ter formação para poder intervir em colaboração, porém quando era intérprete de outra disciplina que era considerada “responsável”, se sentia à vontade em colaborar, pois afirmou construir a aula juntamente com o professor. Nesse sentido, a IE saberia atuar de forma mais próxima com o professor. Sua atuação colaborativa parece acontecer melhor de forma mais prática do que teórica visto que afirma não ter formação para intervir quando demanda organização antes de entrar em ação propriamente dita. A formação talvez seja o conhecimento específico do conteúdo que o professor possui ou mesmo uma formação continuada para os IE na pós-graduação.

67 É válido destacar que atuação dos quatro IEs não se limitou apenas a um aluno. Havia ainda dois professores de Libras que eram surdos e a chegada de mais uma aluna surda-cega, porém os quatro IEs atendia o aluno do 6º ano em uma perspectiva da divisão social do trabalho por disciplina.

Se os alunos do curso de pós-graduação estudado representam um grupo de profissionais que se constituíram trabalhadores única e exclusivamente pelos saberes investidos, as próximas gerações de intérpretes, possivelmente, tornar-se-ão profissionais a partir do acesso, primeiro, aos saberes instituídos como acontece com grande parte das profissões. Nesse caso, os trabalhadores que vivenciarão as antecipações nas universidades poderão renormalizar os saberes constituídos a partir dos impasses e dramáticas da atividade em si, mas não lidarão na mesma intensidade, como os profissionais que atuam hoje em dia, com o chamado “vazio de normas”. O novo contexto formativo em universidades com alunos que não possuem vivências com a comunidade surda e a língua de sinais impulsionará os formadores a abordarem a interpretação não mais pela experiência prévia dos sujeitos com os surdos, mas pela antecipação de como esta atividade poderá ocorrer ... (NASCIMENTO, 2016, p.286)

Seu saber experiencial talvez estivesse ainda em construção nesse contexto em que ocupava, sendo recente essa organização necessitando de mais tempo para a transação de uma nova modelagem de acordo com Tardif (2014). Fica evidente a complexidade dessa nova atuação em contexto remoto que traz consigo ideologia pela profissional que ocupa tal função.

Em meio a tantas mudanças, o local de atuação das trabalhadoras também mudou. Agora o local de trabalho adaptou-se na casa de cada uma das profissionais. Desafio em dividir a casa com o trabalho não pareceu ser tão simples. Interferências de pessoas querendo falar com as profissionais na hora da atuação interpretativa e barulhos externos tiraram a atenção interferindo na qualidade da prestação do serviço aos alunos surdos. Adaptação às tecnologias para trabalhar como uma boa *internet* também foram preocupações das profissionais. Falta de recursos materiais influenciaram na saúde física, como a falta de cadeira ergonômica para trabalho, por exemplo. Atuar em casa pareceu ser um grande desafio em meio ao uso de novas plataformas nunca utilizadas antes para trabalho como o *Moodle*, *BigBlueButton* e RNP.

Dificuldades do cotidiano apareceram bem como desafios novos surgiram na modalidade remota. Portanto, a atuação das IEs contratadas no CA-UFSC nas disciplinas de LEs foi marcada de grandes desafios enfrentados por todas as trabalhadoras que pareceu intensificar ao adaptarem-se ao meio remoto no contexto pandêmico.

6.7 A Autoconfrontação Simples e as Estratégias/Procedimentos Técnicos Interpretativos/os

Sabe-se que atuar em disciplinas de LE como IE é uma atividade muito complexa, pois envolve muitas variáveis. Com a falta de formação continuada para IE, os profissionais se valem de saberes experienciais para poderem atuar. Trazem saberes de outras experiências como em outros espaços e contextos escolares. Saberes como uso de Línguas Estrangeiras de Sinais, Datilologia como recurso visual, Datilologia da pronúncia e o *Mouthing* são estratégias utilizadas para atuar nas disciplinas de LE.

6.8 A Experiência com Línguas Estrangeiras de Sinais

Durante as análises dos discursos das IEs, surgiu em suas falas, o uso de Línguas de Sinais Estrangeira - LSE como estratégia de interpretação. A estratégia a priori foi utilizar a Língua de Sinais que “correspondesse” ao país da Língua oral, por exemplo, se fosse a disciplina da Língua Alemã seria utilizada a *Deutsche Gebärdensprache* – DGS, se fosse a disciplina de Inglês seria utilizada a *Lengua de Signos Española* – LSE e se fosse a Língua de Francesa seria utilizada a *Langue des Signes Française* – LSF. A seguir veremos com mais detalhes a experiência do uso da LSEs.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEC

Pra ser sincera, quando eu comecei inglês, eu não tive experiência nenhuma anteriormente em interpretação com Língua Estrangeira, então fui conversar com as colegas. Conversando com “A” ((IE que atua na mesma escola)) que já trabalhou em escola, ela falou: - “Fulana”, em momentos em que a professora usa o inglês, você usa ASL para o aluno saber diferenciar. Eu tentei fazer isso no começo. Eu pesquisava e tentava buscar. Só que aí dava certo quando era uma palavra. Ano passado a professora ensinou sobre sentimentos. Não lembro como foi no presencial. A professora passava uma música e aí falava sobre os sentimentos e aí eu conseguia mostrar sinal de sentimento em português e em ASL, mas eu vi que a “Fulana” ((aluna surda)) não pegava no presencial e aí ela deixava tipo colocar no inglês escrito ou inglês oral que ela tentava oralizar, por isso, quando a gente veio pro *on-line* eu deixei de lado a Língua de Sinais Estrangeira. Você pode perceber que eu não sinalizei em ASL.

A IE iniciou explicando a falta de experiência em atuar em LE e para superar a dificuldade, solicitou ajuda das colegas. Sua expectativa quanto à informação a ser adquirida, revela-se uma informação por meio das experiências da colega “A”.

“Conversando com “A” ((IE que atua na mesma escola)) que já trabalhou em escola”... Percebe-se que a IE espera que o saber que a colega compartilhará será um saber experiencial ao utilizar o verbo “trabalhou” no pretérito perfeito e não um saber da

formação profissional visto que a graduação em Letras-Libras trata muito pouco sobre aspectos educacionais no seu currículo direcionando a IE a buscar outras fontes de saber para poder contribuir com a atuação profissional. Ela relata a fala da colega ao responder sobre como deveria atuar em disciplina de LE em discurso direto “-Fulana”, em momentos em que a professora usa o inglês, você usa ASL para o aluno saber diferenciar”. Na resposta fornecida, a estratégia que a IE “A” compartilhou, foi em utilizar a ASL, ou seja, *American Sign Language* (Língua Americana de Sinais). Percebe-se que ao responder a IE “A” relacionou a Língua oral Inglesa com a Língua Americana de Sinais pertencente ao mesmo país e cultura que seria os EUA, porém os saberes curriculares relacionado à disciplina de Inglês pelo professor não se voltam apenas aos EUA e sim à todos os países que falam Inglês de forma abrangente da mesma forma com as outras LEs. A professora de francês, por exemplo, ensina a Língua Francesa abrangendo o maior número de países possível como Canadá, Camarões, França, Guiana Francesa etc. Dessa maneira, torna-se complexo relacionar à Língua de Sinais à um país especificamente, pois limitaria assim a aula para o aluno surdo. O mesmo podemos pensar da Língua Inglesa oral. Por que não utilizar a Língua Britânica de Sinais ou a Língua Sul-Africana de Sinais para mediar a aula? Talvez a escolha da ASL esteja atrelada à facilidade de acesso a Língua de Sinais dos EUA do que de outros países anglófonos ou pela importância econômica dos EUA que estabeleceu a Língua Inglesa como Língua franca no mundo globalizado trazendo assim a mesma lógica para as Língua de Sinais. Fica difícil, portanto, a escolha da Língua de Sinais a ser utilizada visto que além dessa problematização da abrangência da aula em não se limitar apenas em um país, o IE educacional fica em um entrave por não ter conhecimento de outras LSEs.

A IE comenta que pesquisava para aprender, porém dava certo quando relacionava apenas uma palavra no contexto “Eu pesquisava e tentava buscar. Só que aí dava certo quando era uma palavra”. Provavelmente por ser difícil ter que explicar vários vocabulários, pois a IE não tinha conhecimento em ASL anterior a sua atuação na presente escola e trazia poucos vocabulários para explicar para a aluna, tornando assim muito difícil por não ter conhecimento. Assim, quando focava em uma palavra, isto é, apenas um vocabulário tornava-se mais fácil. Vale lembrar que a IE estudava ASL no seu período de planejamento colaborativo educacional para então na aula compartilhar esse saber na aula de Inglês.

O saber experiencial da IE forneceu-lhe um significado diferente da colega, resignificando seu saber e sua atuação. Sua experiência traz consigo um contexto com uma aluna bilíngue bimodal com interesse na oralização e leitura labial “mas eu vi que a “Fulana” ((aluna surda)) não pegava no presencial e aí ela deixava tipo colocar no inglês escrito ou inglês oral que ela tentava oralizar”. O interesse pela aluna da escrita e pela pronúncia da LE, fez com que a IE mudasse de estratégia “por isso, quando a gente veio pro on-line eu deixei de lado a Língua de Sinais Estrangeira”. No caminho da construção do seu saber experiencial, foi deixando de utilizar ASL e utilizando estratégias voltadas à escrita e pronúncia da Língua Inglesa oral. “Você pode perceber que eu não sinalizei em ASL”.

Durante a vida, o *eu-para-mim*, segundo Bakhtin, só pode ser completada a partir da posição estabelecida em relação ao outro, isto é, só sei quem eu sou porque o que sou é dado, completado, finalizado pelo meu outro (NASCIMENTO, 2016). Segundo Bakhtin (2010)

“o modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética” (BAKHTIN, 2010g, p. 35)

Portanto, sua experiência partiu da experiência da colega que teve em outro contexto com outros alunos e num espaço-tempo diferente, porém sentiu necessidade de resignificar sua atuação por considerar a identidade surda da aluna que era oralizada, provavelmente diferente das identidades dos alunos que a colega atuou. A mesma IE continua com o discurso no excerto a seguir.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEC

Eu quero falar só mais um ponto sobre o uso da Língua de Sinais Estrangeira. Eu deixei de usar também porque eu não domino Língua de Sinais Estrangeira e eu me senti insegura e na hora de interpretar aumentava minha insegurança que já era do inglês pra ensinar uma outra língua que eu não eu dominava, mas que eu estava pesquisando para ensinar ela segundo algum canal do YouTube que às vezes eu ficava ((pensando)) é tão confiável assim? ou não?. Eu fui atrás e pedi pra surdos me passarem canais que eram confiáveis. Só que aí até que ponto eu tava me sentindo confortável com tudo isso e transmitindo o que o aluno precisava saber. Eu vi que não estava sendo benéfico por isso decidi tirar para ter uma segurança maior e pelo menos ela aprender uma coisa só e não misturar e não aprender nada.

Percebe-se que além de deixar de utilizar a ASL por conta da identidade do aluno por ser Surdo Bilíngue Bimodal, a IE deixou de usar a ASL por não dominar a Língua e por se sentir insegura. Ao afirmar que não domina a Língua, utilizou o termo Língua de Sinais Estrangeira e não ASL, que abrangeria assim todas as

Língua de Sinais, isto é, não domina nenhuma Língua de Sinais a não ser a Libras que é brasileira. Como a IE atua também na disciplina de Língua Francesa, as dificuldades poderiam ser similares.

Sua insegurança parte em dominar pouco a Língua Inglesa e aumenta por dominar menos ainda a ASL “...na hora de interpretar aumentava minha insegurança que já era do inglês pra ensinar uma outra língua que eu não eu dominava”. Nesse enunciado, a IE utiliza o termo “interpretar” quando utilizava a Língua Inglesa oral e o termo “ensinar” para a Língua que ela não dominava, no caso a ASL. Parece aqui nesse contexto trazer uma função diferente quando se trata da ASL. O “ensinar” ficaria assim a cargo da IE já que a aula não era de ASL e sim de Língua Inglesa oral. A professora também não sabia ASL, recaindo a responsabilidade, portanto, para a IE mais de “ensinar” do que de interpretar quando tratasse de ASL.

Quando iniciou utilizando ASL, demonstrou estudar em seu período de preparação de estudos buscando ferramentas como *YouTube*, porém não se sentia segura quanto às informações que encontrava “mas que eu estava pesquisando para ensinar ela segundo algum canal do YouTube que às vezes eu ficava ((pensando)) é tão confiável assim? ou não?” Sua reflexão diante do problema exposto, fica evidente a sua insegurança quanto também adquirir uma Língua para tentar suprir uma demanda. As ferramentas de estudo como *You Tube* lhe serviram de apoio, mas não de total confiança. Obter confiança em qual *site* ou vídeo do *You Tube* olhar para estudar não parece ser simples, pois é necessário trazer sinais que realmente estão sendo utilizados na comunidade surda para que o aluno possa se comunicar efetivamente na vida real. Tentou buscar segurança perguntando para alguns surdos canais confiáveis para aprender ASL, porém não pareceu se sentir confortável mesmo assim porque ainda se manteve preocupada com conteúdo que iria passar para o aluno. O verbo “ensinar” apareceu novamente parecendo preocupar-se com o aprendizado da aluna e carregando a responsabilidade de ensinar puramente sem haver uma construção do conteúdo de forma colaborativa com a professora.

Decidiu então não utilizar mais ASL e focar apenas na Língua Inglesa para se sentir mais segura visto que não atrapalharia o desempenho também da aluna, pois misturaria duas Línguas na mesma aula. “Eu vi que não estava sendo benéfico por isso decidi tirar para ter uma segurança maior e pelo menos ela aprenderia uma coisa só e não misturar e não aprender nada”.

O excerto a seguir da mesma IE traz a confirmação da consciência que estaria atuando mais em outra função do que como IE ao referir-se a essa dinâmica de ensinar um conteúdo a parte da aula de Língua Inglesa.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEC

Acaba sendo professor bilíngue porque daí não estou interpretando a aula da professora e eu to ensinando algo que eu fui atrás pra trazer pro aluno né.

Ela explica que ao buscar por um conteúdo possivelmente sozinha e ensinar diretamente para a aluna não caracteriza como interpretação e sim como ensino que se aproxima da profissão do professor bilíngue nesse contexto. De acordo com a Política de Educação Especial de Santa Catarina o professor bilíngue:

Oferece suporte e acompanhamento na aprendizagem de estudantes com surdez, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que não tenham fluência na Libras, nas classes regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2018)

Sua função se aproximaria, portanto, de uma professora bilíngue que ensinaria uma Língua para aluna que não teria fluência, no caso aqui a ASL.

Sendo assim, o uso da ASL e seu ensino pela profissional distanciaria da função de IE, pois o conteúdo para ministrar a aula parte do professor por ser especialista na área e não do IE. O IE contribui com acessibilidade de forma colaborativa com o professor a partir do conteúdo a ser ministrado pelo professor causando uma incongruência na função do profissional quando utilizou a estratégia da LSE.

Sentindo-se insegura por utilizar uma Língua que não conhecia por completo e com riscos de atrapalhar a aluna quanto a sua performance interpretativa e por não alcançar objetivo da aula que seria o ensino da Língua Inglesa oral, a IE resolveu não utilizar a ASL.

O uso de Língua Estrangeira de Sinais não partiu apenas da IEA em sua atuação. A IEB também se arriscou em atuar utilizando a DGS na disciplina de Alemão.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEB

IEB: ((assiste o vídeo))

[

IEB: Eu uso bastante sinais da Alemanha

A IEB que atuou na disciplina de LE da Língua Alemã afirma utilizar bastante a DGS. Comenta no próximo excerto sobre a dificuldade de buscar sinais relacionados a DGS.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEB

...é uma problemática de buscar fonte, de encontrar sinais, porque não é algo assim que eu possa assim.... principalmente alemãobuscar curso básico em alemão. Tu não vai achar aqui e pior no presencial uma escola que ensine língua de sinais alemã. Então é uma problemática que sempre continua sendo nos vocabulários não tanto na escrita e na pronúncia porque o professor é formado nisso dá suporte pra gente. Ali tem duas sentenças no alemão daí traduz. Vai jogando.

Seu discurso demonstra a dificuldade de aprender a DGS por não encontrar cursos como formação continuada. A dificuldade de encontrar cursos de forma *on-line* foi mencionada de forma implícita. “Tu não vai achar aqui”. O termo “aqui” remete-se à modalidade por onde estávamos nos comunicando via *internet* e complementa ser mais difícil ainda na modalidade presencial “...e pior no presencial uma escola que ensine língua de sinais alemã”.

Para ela, portanto, a dificuldade diminui quando se trata da escrita e da pronúncia, pois atuar com o professor colaborativamente garante suporte pelo conteúdo que ele domina. “Então é uma problemática que sempre continua sendo nos vocabulários não tanto na escrita e na pronúncia porque o professor é formado nisso dá suporte pra gente”. Lança um exemplo básico de como atuaria, portanto, com a escrita em colaboração com o professor. Ao se deparar com sentenças em alemão, o professor traduziria para o português e a IE interpretaria para Libras. “Ali tem duas sentenças no alemão daí traduz. Vai jogando”.

Nesse caso, a IEB sentiu-se mais confortável ao interpretar para Libras apenas a fala do professor em Língua Portuguesa provavelmente nas instruções e nas traduções de sentenças. Porém, talvez a sua escolha em utilizar a DGS se daria por não haver um “vazio” em que o professor estivesse falando em Alemão ora para dar instruções ora para trazer exemplo na Língua Alemã. Assim o intérprete não ficaria com as mãos abaixadas sem utilizá-las e o aluno surdo não ficaria confuso em olhar para o intérprete (quando traduziria do Português para Libras) e nem tentando fazer leitura labial do professor que estivesse se movendo quando falava em Alemão. Dessa maneira o surdo não ficaria sem o *input* linguístico obtido em DGS.

Esse emaranhado de Línguas e de possibilidades de atuação poderá confundir o aluno, pois ora a IE utiliza DGS ora utiliza Libras, porém a disciplina é de Língua Alemã oral nas modalidades de escrita, leitura, fala e escuta.

Além das duas intérpretes utilizarem a LSE, a IEA também a utilizou. Esperava-se que utilizasse já que orientou a colega a usar a partir dos seus saberes experienciais.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEA

ééé...eu não tenho fluência pra dar conta. Eu não tenho fluência em língua de sinais de outros países, qualquer outro país pra dar conta. Por mais que fosse ASL que algo que eu consigo conversar com surdo com muito jeitinho com surdo americano eu consigo né? mas mesmo assim não tenho fluência. Aqui muito menos. Tudo que eu podia ouvir e sinalizar eu sinalizava. Inclusive eu não trago referência pra Fulana ((aluna)) a Fulana não sabe quando a professora está falando espanhol e quando a prof tá falando português. Você percebeu que eu não conto pra ela? Agora a professora tá falando em espanhol ((como se estivesse avisando aluna)) agora que me toquei. Ela não sabe que a prof tava em espanhol antes. Ela não faz nem ideia. Eu não tinha percebido isso. A Fulana não sabe quando a professora fala português e quando fala em espanhol.

A IE afirma não ter o saber linguístico em LSE para atuar. Parece conhecer de forma muito rasa a ASL que na conversação poderia se arriscar, mas para atuar em sala de aula exigiria mais fluência. Nessa aula, especificamente, era de LES e na maioria de sua interpretação ela utiliza a Libras quando a professora falava e a LSE utilizava para explicações pontuais. Nesse sentido, quando a professora falava em Espanhol sua interpretação ainda era em Libras, isso significa que a aluna não teria o *input* da LSE e ao se ver a IEA se deu conta desse procedimento. Ela afirma que não havia percebido que a aluna não teria essa consciência ora quando a professora fala em Português e ora quando fala em Espanhol, pois a maioria do discurso é interpretado para Libras e apenas em aspectos específicos a IE utilizava a LSE. O *eu-para-mim* da IEA revelou-se, ao se ver de uma forma exteriorizada, por meio de sua atuação nas decisões interpretativas e as consequências que talvez poderiam causar. Segundo Bakhtin (2010)

enquanto a representação de outro indivíduo corresponde plenamente à plenitude de sua visão real, minha auto-representação está construída e não corresponde a nenhuma percepção real; o essencial no vivenciamento real de mim mesmo permanece à margem da visão externa (BAKHTIN, 2010g,p.35).

Portanto, as IEs no ato de se verem, identificaram em suas atuações a estratégia em utilizar LSEs como sendo algo difícil. Difícil por não terem esse saber de forma efetiva, mas por terem adquirido ao mesmo tempo de forma experiencial

em outros contextos. Nesse contexto especificamente, a IEC deixou de utilizar ASL, por exemplo, por perceber a demanda do aluno em se interessar mais pela Língua Inglesa oral nas modalidades escrita e falada. A princípio essa preferência pela aluna esteja atrelada a sua identidade como Surda Bilíngue Bimodal. A IEC sentia-se insegura em utilizar uma Língua que não dominava e ao procurar material para estudo não sentia confiança quanto a veracidade e a seriedade. Afirmou que muitas vezes se inclinava em sua atuação como professora bilíngue desviando de sua função como IE ao ter que aprender um conteúdo novo e ensinar o aluno enquanto acontecia a aula de Inglês oral. A IEB comentou também achar difícil encontrar fontes de estudo e formação continuada em DGS. Achou mais fácil atuar com Língua Alemã oral, pois como professor tem conhecimento podem atuar em colaboração facilitando assim a atuação. A IEA identificou ao se ver que a aluna não teria consciência de qual Língua a turma estaria obtendo o *input* linguístico, pois a discente mesma não estaria recebendo também já que a IEA utilizava a Libras na maior parte de sua interpretação mesmo quando a professora dava instruções em Espanhol.

Na equipe de IEs, duas profissionais utilizavam a Língua Estrangeira de Sinais e uma deixou de usar. Vale lembrar que as profissionais ao mesmo tempo que atuam também aprendem e para aprender é necessário praticar. O trabalho, portanto, está relacionado ao aprender fazer, pois o “aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis” (DELORS, 2003, p. 93). Nesse sentido, a prática na atuação foi a medida para ir conhecendo formas de se atuar. Assim sendo, a forma desconfortável pelas três IEs em atuar com LSEs se assemelham de certa maneira. A IEC deixou de usar pela dificuldade de encontrar materiais para estudo, por não dominar o conteúdo, pela insegurança e por respeitar a identidade da Surda Bilíngue Bimodal. A IEB possuía dificuldades quanto ao encontrar material e encontrar formação continuada para compreender o assunto e IEA por não ter fluência na ASL.

Sabemos que a escolha de utilizar essa estratégia/procedimentos técnicos teve influências dos saberes experienciais já constituído em outros espaços pelas profissionais. Talvez seus alunos eram Surdos Sinalizantes que tivessem muita dificuldade em compreender as Línguas Orais. Utilizou-se por elas nesse espaço da presente pesquisa a mesma estratégia e, portanto, uma estratégia de divergência da realidade extralinguística que denominamos aqui de “adaptação de modalidade”, ou

seja, é adaptado a modalidade pela condição da pessoa por surda em compreender o mundo por meio das Línguas de Sinais, porém, percebemos que dependendo da identidade linguística do surdo e de seu interesse, nem sempre essa estratégia será adequada, pois sabemos que existem os Surdos Bilíngues Bimodais, ou seja, utilizam duas Línguas: Libras e Português, uma espaço-visual e outra oral auditiva.

Não é à toa que todas as profissionais sentiram dificuldade em utilizar as LSEs, seja a ASL, seja a DGS, pois esses saberes não foram desenvolvidos pela instituição universitária que passaram da mesma forma que o conhecimento das LEs orais como Inglês, Espanhol, Francês e Alemão não foram aprendidos pelas profissionais. Esses saberes da formação profissional não são desenvolvidos por não haver uma formação continuada para atuar com as especificidades da educação de surdos.

A identidade dos surdos deve ser levada em conta também nesse contexto de educação inclusiva. Surdos Bilíngues Bimodais são diferentes de Surdos Sinalizastes (utilizam apenas Língua de Sinais como Língua de interação face a face) que demandariam talvez uma atuação diferente. Surdos Bilíngues Bimodais além de serem sinalizastes também se interessam pela pronúncia da Língua oral, possui o visual aguçado, mas também participa do mundo oralizado em que está inserido.

A dificuldade parece aumentar ainda, por esse saber experiencial trazido pelas intérpretes sobre as LSE, já que não seja de conhecimento dos professores, pois não se é exigido esse saber no CA/UFSC de forma curricular. O saber curricular envolvendo LSE não é de conhecimento dos professores nem mesmo pelos documentos da escola como Plano Político Pedagógico ou Plano Político de Inclusão nem mesmo por algum outro que oriente a prática em disciplinas de LE como os PCNs com pessoas surdas, por exemplo. Assim dificultando o trabalho colaborativo entre as IEs e os professores. Não é objetivo das disciplinas de LE ensinar LSE e sim a Língua oral que a disciplina se propõe. Dessa maneira as IEs, nesse contexto, atribuíram em sua função um saber que não era de sua responsabilidade.

Para contribuir colaborativamente com o professor na construção da aula, surgiram outras estratégias que serão descritas a seguir.

6.9 A Datilologia e a Boia de Listagem como Recurso Visual

Sabemos que a datilologia ou soletração manual é um recurso utilizado como estratégia de tradução e interpretação de transferência como divergência da realidade extralinguística que denominamos de “transliteração de fala”. A “transliteração de fala” como já mencionado na seção teórica, refere-se à transferência do sistema alfabético da Língua Portuguesa para a Libras. A representação é possível justamente por se tratar de uma Língua viso-espacial que pode representar um sistema alfabético, ou seja, um sistema de escrita de forma visual. Já a boia de listagem é um recurso para enumerar e organizar mentalmente os elementos do enunciado podendo ser retomado a seguir apenas por meio de sua apontação do referido dedo que foi marcado na listagem. Tanto a datilologia quanto a boia de listagem foram elementos identificados nos discursos das IEs como estratégia para interpretar a disciplina de LE. Vejamos a seguir com mais detalhe.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEC

IEC: ((intérprete assiste o vídeo))

[

Pesquisador: e aí?

[

IEC: e aí que eu fui sinalizar a resposta e vi que a professora tava perguntando pros alunos o que significava a número dois? e aí eu fiz sabe o que significa a dois?

[

SABER SIGNIFICA DOIS?

[

Pesquisador: Esse aqui é a “boia”. Que a gente chama, né?

[

IEC: a boia

[

Pesquisador: a um, a dois e a três que seria no caso os pontinhos, né?

[

IEC: Isso, os pontinhos que estão ali no slide.

[

Pesquisador: Isso, e caso pontinho no caso seria uma frase. Então, pode-se dizer que foi um estratégia tua em vez de fazer toda a datilologia da frase poder fazer a marcação na boia...porque como tu mesma disse fica muito pesado fazer toda a datilologia

[

IEC: Sim, pro surdo fica cansativo e ele não presta atenção. Aí foi a primeiro slide do dia que usei datilologia e boia. Qual foi a estratégia na hora? Na primeira, eu fiz a datilologia Not Much. Significa o que a um?

[

IEC:N-O-T -M-U-C-H APONTAR-MÃO-DIREITA BOIA-UM

Nesse contexto remoto, a aula acontece via *on-line* por meio da plataforma RNP. A imagem do IE aparece ao lado da imagem do professor. Logo abaixo, existe um espaço para apresentação dos *slides* onde o professor utiliza para por imagens e

discursos. A IE tem visão geral da plataforma enquanto atua. A esquerda consegue acompanhar o *chat* (conversa entre alunos e professores), abaixo a apresentação do conteúdo e acompanhar a sua própria performance. Enquanto atua, portanto, pode acompanhar os *slides* com conteúdos ministrados pela professora visualmente. Ao utilizar estratégias como a datilologia e boia de listagem, por exemplo, a IE pode se basear na apresentação dos slides para auxiliar na interpretação.

A aula que foi desenvolvida a autoconfrontação simples era uma aula de Inglês que possuía três enunciados separados em tópicos com pontos pretos destacando cada item. Os itens explicados pela professora seriam possíveis respostas escolhidas pelos alunos. Para representar os três itens, a IEC utilizou a boia de listagem, pois como eram enunciados grandes ficaria inviável fazer a datilologia de todo o enunciado por ser cansativo para o aluno “...pro surdo fica cansativo e ele não presta atenção” denominamos nesse caso “Boia de Listagem de Enunciados em LE”. Vale lembrar que a IEC havia deixado de utilizar ASL focando mais agora na Língua Inglesa oral (escrita e falada).

A IEC utilizou também a estratégia da datilologia, isto é, a soletração manual. Utilizou para enunciado mais curto como, por exemplo, a expressão “Not Much” acompanha também de boia de listagem. “Aí foi o primeiro slide do dia que usei datilologia e boia. Qual foi a estratégia na hora? Na primeira, eu fiz a datilologia Not Much. Significa o que a um?”

[
IEC:N-O-T -M-U-C-H APONTAR-MÃO-DIREITA BOIA-UM

Comenta que o aluno surdo não prestaria atenção por talvez ficar muito tempo soletrando manualmente sentenças longas o desestimulando visualmente perdendo assim o interesse pela disciplina. Argumenta em seguida ser o primeiro *slide* do dia a utilizar a estratégia da datilologia, configurando a utilização mais da mesma estratégia em outros momentos da aula. A IEC obteve essa estratégia/procedimento técnico por ter acesso visual da tela enquanto a professora falava e mostrava os *slides* simultaneamente. Conseguiu desenvolver estratégias/procedimento técnico com foco na Língua oral. Além de parecer uma estratégia/procedimento técnico importante utilizada continuamente para demonstrar de forma visual a escrita da LE, ela foi utilizada por outra colega.

A IEB se valeu da datilologia para compor sua interpretação. Vejamos o seguinte excerto.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEB

Pesquisador: Vou colocar mais um pedacinho tá

[

IEB: tá ((assiste o vídeo))

[

Pesquisador: E essa parte?

[

IEB: ((sinal de Eszet: ß)) ((risos))

[

Pesquisador: Haaa é...

[

IEB: Acho que é a letraaa...a letra

[

Pesquisador: Eszett

[

IEB: Eszett? isso.

A IEB atuava na disciplina de Língua Alemã e como havia dito anteriormente utilizava DGS,. Para desenvolver a interpretação, utilizou também o recurso da datilologia para representar a Língua Alemã oral. Uma estratégia interessante da Intérprete, foi usar em Língua Alemã de Sinais o sinal da letra “ß” (Eszett), pois é uma letra que não tem em Língua Portuguesa, uma estratégia de transliteração de uma LE. Para representar a escrita da Língua oral é necessário utilizar a soletração manual para que o surdo veja como se escreve as palavras, no entanto, como não havia a presente letra no alfabeto português valeu sua representação pelo sinal da DGS como equivalência. A intérprete não lembrava o nome da letra oralmente “Acho que é a letraaa...a letra”, pois estava se apropriando aos poucos da Língua Alemã tanto oralmente quanto em Sinais.

Compreendemos, portanto, que o uso da datilologia nesse contexto para um aluno Surdo Bilíngue Bimodal é de extrema importância para que compreenda a grafia da palavra. Como se trata de uma LE, as palavras são ensinadas por meio de uma explicação. O termo é apresentado e em seguida o seu conceito. O termo é apresentado por meio da datilologia que vem de forma soletrada acompanhando as letras da LE oral sendo explicado após o sentido da palavra ou expressão. Essa estratégia de tradução/interpretação é chamada de “estrangeirismo com explicação”. O uso, portanto, da letra “k”, “w”, “y”, é muito presente na soletração manual de Língua Inglesa como também o uso da letra “ß” (Eszett) e “W” no Alemão.

Portanto, a transliteração de fala representada pela datilologia é considerada como estrangeirismo também por provir de uma LE e é geralmente no nível básico acompanhada por explicação, por isso, denominada estrangeirismo com explicação.

6.10 A Datilologia da Pronúncia Oral e o *Mouthing*

A datilologia ou soletração manual como visto anteriormente foi utilizada para especificar uma palavra compreendendo sua grafia. O uso da soletração manual serviu para representar a Língua oral escrita de forma específica quando a professora focava no ensino de vocabulário. A datilologia também pode servir para representar a pronúncia das palavras na LE que denominamos de “transfonetização”. Em momentos específicos de explicações sobre como pronunciar as palavras, o uso da soletração manual poderá auxiliar quanto compreender visualmente a sequência de sons produzidos em cada vocábulo, assim letras da Língua Portuguesa podem representar fonemas como estratégia de como pronunciar palavras específicas. Outra estratégia muito utilizada foi o uso do “*Mouthing*”, que foi usado também com objetivo de exteriorizar a pronúncia dos vocabulários focando na articulação oral das palavras. Essas duas estratégias poderiam ser utilizadas sozinhas ou combinadas. Para entender melhor como foram aplicadas pelas IEs, analisaremos seus discursos a seguir.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEC

Pesquisador: porque a palavra alemão tu fez aleman, como se escreve, mas aí tu frisou bem a pronuncia vai o “o” ((articulação da boca)) no caso “alemon” entao tu te preocupou com escrita e com a pronúncia.

[
IEC: Sim e no espanhol também era “espanhol” ((articulação do “l” com fonema da língua espanhola)) aí até aponte pra língua sendo o “l” que tem que ser o “l” subindo a língua e fiz assim pra ela perceber.

[
Configuração em “L” ((expressão com a língua levantada))

[
IEC: porque era uma pronúncia acentuada né?

[
Pesquisador: como era uma atividade de pronúncia, e aí o que acontece. Tu tinha falado que a pronúncia seria interessante deixar a escrita visualmente, né? mas nesse caso fazer a datilologia mesmo tendo a escrita seria interessante? como tu fez? mesmo tendo escrita. O que tu acha?

[
IEC: Foi o que fiz ali. Eu tentei soletrar a pronúncia.

Esse discurso foi desenvolvido por meio da autoconfrontação num contexto de ensino/aprendizagem da Língua Francesa em que a professora ensinava o vocabulário de nacionalidade. O pesquisador tentou entender a estratégia utilizada pela IE ao perguntar sobre o uso da soletração, pois a IE frisou a pronúncia por meio

da datilologia e da articulação oral simultaneamente. A IE lança o exemplo da pronúncia da palavra “*allemand*” fazendo a datilologia da palavra sonora “aportuguesada” tornando a pronúncia visual “alemon” juntamente com a articulação oral. O mesmo faz para descrever a pronúncia da palavra “*espagnol*” a qual utilizou a sonoridade dos fonemas da Língua Portuguesa representada pelas letras da grafia, assim, a pronúncia ficou “espanhol” simultaneamente com a estratégia oro-articulatória. A soletração manual parece ser utilizada para reforçar a pronúncia elaborada pela oro-articulação.

Essa estratégia oro-articulatória utilizada nas traduções e interpretações da Língua Portuguesa para Libras é conhecida como “*Mouthing*” e obtém objetivos específicos como sentido de classificação, desambiguação ou de ampliação de informações já vistos na seção sobre estratégias de tradução e interpretação. Porém, aqui parece obter um outro objetivo como, por exemplo, a possibilidade visual de um significante oro-articulatório vinculado à oralidade de palavras específicas de LE que denominamos nesse trabalho de “*Mouthing LE*”. O signo linguístico de acordo com Saussure (2012) possui um significado e um significante em que o significado seria o conceito e o significante a imagem acústica. Saussure destaca que imagem acústica não é o som material em si, puramente físico, e sim a impressão psíquica desse som, a representação que ele fornece o testemunho dos nossos sentidos, sendo assim tal imagem é sensorial (SAUSSURE, 2012, p.106). Nesse sentido, o “*Mouthing LE*” desenvolvido pela IE possibilita a leitura labial pelo aluno causando uma impressão psíquica da palavra em LE de seu significante.

Portanto, o “*Mouthing LE*”, contribui com a imagem acústica do signo linguístico trazendo impressões psíquicas para o Surdo Bilíngue Bimodal que utiliza a oralização e a leitura labial para se comunicar além da Libras. Podemos inferir, portanto, que o *Mouthing LE* e a transfonetização para a pronúncia oral contribuiria para o desenvolvimento do significante oro-articulatório durante a interpretação.

A IEB também utilizou as mesmas estratégias e afirmou de forma explícita o uso de “*Mouthing LE*”.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEB

A outra estratégia que utilizava era o “*mouthing*” esse movimento com a boca. haaa geralmente eu trabalho com batom...tá tem dias que o tempo tá corrido a gente esquece de passar....mas porque aluna faz uma leitura labial e tem interesse na pronúncia não tem problema, mas se tem interesse na pronúncia de como articular então a gente usa *thank you* (((articula o movimento da

boca)) alguma coisa assim, *noche* ((articula o movimento da boca)) então usava esse movimento e às vezes também soletrava como saia o som em português quando dava tempo né? como seria o som de “noche”

[
IEB: N-O-T-C-H-E.

Por meio do discurso da IEB, podemos perceber a preocupação com a articulação da pronúncia das palavras nas aulas de LE. Afirma utilizar a estratégia de interpretação “*Mouthing*” e utilizar batom para que sua boca seja visualmente perceptível visto que a aluna Surda Bilíngue Bimodal tem como característica também a oralização, faz leitura labial e possui interesse na oralidade da LE “mas porque aluna faz uma leitura labial e tem interesse na pronúncia”. Utiliza a estratégia “*Mouthing*” para demonstrar pronúncia de expressões como “*thank you*” do Inglês e palavra como “*noche*” do espanhol. A IE comenta que utilizava o “*Mouthing*” e quando havia tempo utilizava também a soletração manual de forma “aportuguesada” para descrever a pronúncia como o caso da palavra “*noche*”, pois para pronunciar se valia dos sons que a grafia da Língua Portuguesa proporciona “N-O-T-C-H-E”, um exemplo de transfonetização.

As estratégias utilizadas pelas IEs tanto do “*Mouthing* LE” quanto a Transfonetização ora sozinhas ora combinadas foram escolhas de saberes experienciais das IEs que tentaram respeitar as habilidades e interesses do aluno pela a LE oral.

6.11 Atuação Colaborativa

A IE juntamente com a professora fortalece a Zona de Desenvolvimento Potencial do aluno formando um quebra-cabeça na parceria colaborativa entre a troca de conhecimento. A professora colabora com conteúdo a ser ministrado e a IE com informações sobre o “mundo surdo”. Nessa parceria, surgem estratégias colaborativas que podem contribuir não só para um melhor aprendizado do aluno surdo, mas também de toda a turma como veremos no excerto a seguir.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEC

Pesquisador: Vou mostrar o vídeo primeiramente daí tu olha a tua performance depois a gente conversa ...na aula de francês.

IEC: ((assistir o vídeo))

IEC: As poucas palavras que ela usou no francês é bem menos falado em inglês porque os alunos têm mais familiaridade com o inglês. A prof acaba falando bem mais do que a prof do francês né, durante a aula, mas nos momentos que ela usou a língua estrangeira, ela normalmente escreve no chat. Uma ideia legal.... por ela ser preocupada por ser acessível a todos. Foi uma estratégia boa

que facilitou pra mim. Só que muitas vezes eu ficava com receio da Fulana ((aluna)) estar perdida daí usei a soletração: olha no chat... Começa a palavra pra ela ver. Teve uma hora que soletei.... a pronúncia.

A IE destaca uma observação importante em relação a familiaridade que os alunos tem com as LEs. Ela observa que o uso da Língua Francesa em aula na modalidade falada pela professora é menos usado do que na disciplina de Língua Inglesa, por exemplo, pois os alunos são mais expostos ao Inglês, por essa razão a professora de Inglês utilizou uma estratégia de escrever os vocabulários e enunciados da Língua Alvo no chat para o aluno surdo acompanhar. Como todos os alunos tem acesso ao *chat*, essa estratégia ajudou a turma toda na modalidade de *Listening* (audição) como de *Reading* (leitura).

Essa estratégia utilizada pelas profissionais parece ter sido devido ao pouco conhecimento da Língua Inglesa pela IE obtendo dificuldade em soletrar as palavras na sua forma escrita, por isso facilitou o trabalho da profissional “Foi uma estratégia boa que facilitou pra mim”, porém a Intérprete ficou com receio por não ter o contato visual com da aluna e achar que ela estivesse perdida e tentava soletrar a pronúncia, ou seja, utilizar a transfonetização. “Só que muitas vezes eu ficava com receio da Fulana ((aluna)) estar perdida daí usei a soletração: olha no chat... Começa a palavra pra ela ver. Teve uma hora que soletei.... a pronúncia”

6.12 Omissão

Como visto no referencial teórico, a omissão acontece quando se omite elementos do Texto da Língua de Origem para a Língua de Alvo, considerando ser desnecessário ou excessivos (BARBOSA, 2004). Na metodologia da autoconfrontação simples, no ato de se ver, a IEC percebeu uma omissão, porém de acordo com sua própria explicação, foi por desconhecimento dos termos ouvidos por ela em LE.

Excerto - Autoconfrontação Simples IEC

IEC: A segunda frase que ela fala “tudo faz sentido”, mas Don’t Worry não sei o que é. Fica em omissão porque eu também não sabia o que era em inglês (risos). Não tinha como eu traduzir. A fluência da língua é extremamente importante porque nesses momentos se eu fosse fluente, eu não estaria aqui discutindo contigo o que era ou não era aquela palavra. Eu acho que assim “hó”. O intérprete que vai interpretar Língua Estrangeira saber a Língua Estrangeira

A profissional inicia explicando que conseguiu compreender uma frase ouvida na Língua Inglesa e até trouxe sua tradução para o Português “tudo faz sentido”, porém quando se trata de uma expressão falada pela professora “Don’t Worry”, ela omite por não entender o significado do enunciado que seria pela tradução “Não se preocupe”. O ato de ficar refletindo sobre a tradução da palavra juntamente com o pesquisador demonstra para si mesma que desconhece a Língua Inglesa “..porque nesses momentos se eu fosse fluente, eu não estaria aqui discutindo contigo o que era ou não era aquela palavra.” Nesse sentido, o *eu-para-mim* se torna revelador para a pesquisada sobre a importância do saber linguístico da LE. “A fluência da língua é extremamente importante... . Eu acho que assim “hó”. O intérprete que vai interpretar Língua Estrangeira saber a Língua Estrangeira”. A importância em obter o saber disciplinar é revelado pela IE que por conseguinte está atrelado ao saber linguístico.

6.13 Reflexões Sobre os Discursos Analisados

O contexto da aplicação de pesquisa da atuação das IEs no CA/UFSC caracteriza-se como *sui generis* por atuarem no 6º ano do Ensino Fundamental em uma estrutura curricular de variadas disciplinas de LEs com o objetivo de os alunos conhecerem o básico de cada disciplina e poderem optar por uma das disciplinas no 7º ano para estudo mais aprofundado. As Línguas ministradas de cunho obrigatório foram Inglês, Espanhol, Francês e Alemão. O aluno surdo, portanto, participava de todas disciplinas necessitando da presença das IEs.

No decorrer da atuação das IEs, o contexto foi se tornando cada vez mais específico considerando a identidade do aluno como Surdo Bilíngue Bimodal e as estratégias ou procedimentos técnicos de interpretação para o desenvolvimento do conhecimento no contexto de ensino/aprendizagem. As estratégias ou procedimentos técnicos identificadas/os por meio da ADD foram: a) uso de LSEs, que chamamos aqui de adaptação de modalidade por desviar da Língua oral ministrada para adaptar-se a modalidade viso-espacial na tentativa de acessibilidade; b) Datilografia e a Boia de Listagem com Enunciados de LE como recurso visual que denominamos a datilografia de transliteração de fala, ou seja, o uso de um sistema alfabético (escrita) de uma Língua para fala de outra no caso aqui para Libras, lembrando que é possível essa estratégia por conta da Libras ser uma Língua viso-espacial. Geralmente a palavra estava representada na

apresentação da plataforma (quadro virtual) facilitando para a profissional utilizar a soletração. Cada letra do alfabeto tem uma correspondência para a Libras para representar a Língua Portuguesa, mas como se tratava de LE foram utilizadas letras como “w”, “k”, “y” e “ß” (eszett) da própria LE. Ao compor a palavra por transliteração de fala, surge um estrangeirismo que no nível básico de LE vem acompanhado de explicação denominando assim estrangeirismo com explicação. Algumas sentenças utilizadas para falar em situações específicas, foram representadas pela Boia de Listagem de Enunciados de LE visto que seria muito cansativo soletrar toda a sentença letra por letra. O cansaço seria tanto para a IE pela rapidez da troca brusca da Configuração de Mão quanto para o aluno pelo cansaço visual podendo ser incompreensível para ele. A Boia de Listagem nesse contexto, portanto, serviu para listar de enunciados mais longos na LE por meio da referência do quadro virtual que facilitaria para referir-se ao enunciado que a professora estivesse falando e não cansando visualmente o aluno com datilologia de forma muito extensa. c) Datilologia da pronúncia e o *Mouthing* LE. Denominamos o uso da datilologia da pronúncia de transfonetização, pois essa/e estratégia/procedimento técnico acontece ao transferir a fonologia de uma Língua para outra, porém com representação das letras do alfabeto da Língua Fonte, com intuito de representar a fonologia da Língua Alvo para melhor compreender a pronúncia dos vocabulários. Já o *Mouthing* LE adquiriu uma função diferente no que se refere a pronúncia no sentido de não diferenciar a classificação ou desambiguação da palavra como na tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libas, mas sim de demonstrar a oro-articulação das palavras ora vinculada a LE oral ora vinculada LSE em momentos específicos, demonstrando uma preocupação em representar a oro-articulação pelas IEs. d) Atuação Colaborativa aconteceu em meio a necessidade do conhecimento linguístico da disciplina de LE. A atuação colaborativa entre IE e professor é sempre necessária para diálogos sobre o aluno surdo e a aula ser ministrada. Sabe-se que nem sempre os professores compreendem sobre a alteridade das pessoas surdas e nem como ministrar a aula diante desses alunos, necessitando de informações advindas do IE.

Martins Filho (2018) alerta que a docência em qualquer nível e modalidade de ensino deve se caracterizar pelo exercício da alteridade pelo respeito as diferenças e os diferentes.

O IE também necessita compreender sobre a aula a ser ministrada para melhor saber como agir diante a aula como a metodologia e o conteúdo da aula. Por meio dessas informações o intérprete estuda (estratégias/procedimentos, compreende o conteúdo, pensa em procedimentos didáticos e pedagógicos) e dialoga com o professor desenvolvendo assim a aula em colaboração. Geralmente o conteúdo fornecido para os IEs por meio dos professores serve para compreender os termos e conceitos para ficarem a par e assim desenvolver suas/seus estratégias/procedimentos, porém na disciplina de LE, o estudo se torna mais denso por haver estudo linguístico da Língua Alvo ministrada pois é necessário compreender léxico, sintaxe, fonologia, expressões idiomáticas, figuras de linguagem da Língua para atuação além dos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores como uso de vídeos, imagens, textos com o objetivo da aula. Portanto, como as IEs demonstraram terem conhecimento básico sobre as LEs, utilizaram seus estudos mais para estudos linguísticos do que para fins didáticos e estratégicos/procedimentais. e) A omissão é uma estratégia utilizada quando aparece um termo ou uma expressão não adequada ou por muitas vezes aparece de forma excessiva em um determinado contexto de tradução ou interpretação, porém a omissão identificada nas análises da presente investigação aconteceu por falta de conhecimento linguístico da IE. Embora haja estudo por meio do conteúdo fornecido pelo docente, em aulas de LE há a imprevisibilidade discursiva pela professora e pelos alunos na Língua Alvo. O uso da Língua de forma a praticar a fala e a escuta é muito utilizada por ministrarem as aulas numa abordagem comunicativa.⁶⁸

Embora no presente estudo não se quantificou as estratégias/procedimentos técnicos pelos IEs, Monteiro (2018) em sua dissertação de mestrado denominada “*As Estratégias Utilizadas Pelos Intérpretes de Libras nas Aulas de Inglês em Uma Escola da Rede Pública de Ensino*” o qual verificou que em seus resultados que o intérprete que tinha mais conhecimento da LE utilizou estratégia de explicitação⁶⁹ vinte vezes mais do que o profissional que não tinha conhecimento.

68 A abordagem comunicativa parte do princípio de que a Língua é um sistema organizado para a expressão de significados, para a comunicação entre os indivíduos. Diferente da abordagem estrutural, a abordagem comunicativa prevê um ensino voltado prioritariamente para o significado pragmático e social da linguagem (XAVIER, 2012, p. 23)

69 Monteiro se baseia em Novais (2002) e Hortêncio (2005) para explicar a estratégia de explicitação. De acordo com Monteiro (2018), o intérprete, nessa estratégia, usa palavras adicionais ou enunciados para explicar melhor a mensagem passada (MONTeiro, 2018, p.71)

Os resultados desse estudo mostraram que o fato de a aula de inglês ser ministrada em português não prejudicou o intérprete sem conhecimento de inglês no que tange aos tipos de estratégias utilizadas, inclusive ele assemelhou-se ao intérprete com conhecimento de inglês. Por outro lado, o intérprete com conhecimento de inglês utilizou a estratégia explicitação vinte vezes a mais se comparado ao outro sem conhecimento, comprovando que a proficiência na língua estrangeira possibilita ao intérprete uma maior liberdade de adicionar palavras ou enunciados para explicar melhor a mensagem a ser transmitida (MOTEIRO, 2018, p.93,94).

Constatamos, nesse sentido, que as estratégias/procedimentos encontrados/os foram específicas nesse contexto no âmbito educacional em disciplinas de LE. As/os estratégias/procedimentos encontrados/as, portanto, foram:

- Adaptação de Modalidade;
- Transliteração de Fala/Estrangeirismo com Explicação;
- Boia de Listagem de Enunciados de LE;
- Transfonetização;
- *Mouthing* LE;
- Atuação Colaborativa;
- Omissão.

O uso da LSE pareceu uma boa ideia no início, mas com o tempo as IEs tiveram grandes dificuldades. As IEs partiram dos saberes experienciais para poderem atuar e trouxeram o uso de Línguas de Sinais de outros países para complementar sua interpretação. Por terem pouco conhecimento em outras Línguas de Sinais, sentiram dificuldade em encontrar fontes confiáveis para estudo e dificuldade de encontrar cursos como formação continuada. A IEC afirmou ter percebido com o tempo a necessidade de não usar mais a ASL como Língua alvo para trazer exemplos e dar instruções nas aulas de Inglês, pois o aluno tinha demonstrado interesse na Língua oral na modalidade escrita e falada (pronúncia).

A falta de um conhecimento aprofundado nas LSE lhes causou insegurança e o tempo de estudo pareceu ser insuficiente para adquirir uma Língua que não faz parte de seus saberes formacionais. O raso conhecimento trazido pelas IEs em LSE desenvolvido pelas experiências práticas anteriores e sua aplicação para o aluno, pareceu na presente análise, não ser uma regra visto que percebemos não se aplicar por conta da identidade do discente na presente pesquisa. O aluno Surdo Bilíngue Bimodal o qual as IEs prestaram serviço é aluno da escola desde o primeiro

ano do EF. Desenvolveu-se por meio da Libras e também da oralização da Língua Portuguesa. O CA/UFSC como escola inclusiva possibilitou o ensino de Libras desde 2014 para alunos ouvintes e para turmas que possuíam alunos surdos bem como aula de Libras para os alunos surdos no AEE, portanto, a comunicação do aluno com os colegas era por meio de duas Línguas, Libras e Língua Portuguesa. Com o implante coclear, possibilitou desenvolver a oralização e a leitura labial com mais propriedade. Nesse sentido, o interesse pela Língua oral também faz parte do mundo do aluno surdo que as IEs atuaram. Identificamos, portanto, que a decisão do uso ou não uso da estratégia de Língua de Sinais de outros países em disciplinas de LE deve ser levado em conta a identidade do aluno surdo compreendendo suas habilidades e interesses bem como os objetivos curriculares da escola.

Vale ressaltar que o IE trabalha de forma colaborativa com o professor e o conteúdo a ser ministrado parte desse profissional por ser especialista na área em que leciona, não sendo do conhecimento desse profissional o conteúdo de LSE. Assim, o IE teria de ensinar a LSE e conseqüentemente fazer a avaliação do conhecimento da Língua para compreender o desenvolvimento do aluno, porém ao realizar esse trabalho estaria atuando em desvio de função visto que não é atribuição do IE lecionar. Compreendemos também por meio do discurso das IEs de que se tivessem o conhecimento da LE oral facilitaria mais o trabalho tanto para a preparação dos estudos quanto para atuação em sala de aula. Com conhecimento da LE não necessitaria de muito tempo de preparação de estudo para compreender o conteúdo linguístico obtendo tempo mais para estudo conceitual e trabalho colaborativo envolvendo processos didático e pedagógicos. Entendemos que a necessidade de obter conhecimento da LE ministrada e adquirir concomitante o saber disciplinar necessário para a interpretação.

Portanto, as IEs utilizaram diversas estratégias para atuarem em contexto difícil e singular. Tentaram utilizar recursos do mundo surdo como as LSEs quanto do mundo ouvinte como a datilologia das palavras escritas e sua pronúncia, mas sempre de forma visual. Suas estratégias estavam em processo contínuo de transformação à medida que conheciam o aluno e à medida que reconheciam a si mesmos no saber fazer. Seus saberes experienciais trouxeram possibilidades de interpretação para uma nova prática que por sua vez afetou seus próprios saberes.

Os saberes experienciais (TARDIF, 2014), nesse contexto histórico da profissão dos IEs, se tornam extremamente importantes pela dificuldade de

formação continuada. Para que não se limitem aos saberes formacionais, voltados apenas à graduação de uma formação generalista, vale-se da experiência prática da atuação específica do IE. Portanto, o saber fazer foi se desenvolvendo à medida em que se fazia por meio dos saberes pré-existentes.

Souza e Martins Filho (2017) alertam que a profissionalização docente é uma ação permanente. Aprendemos o todo em nosso exercício profissional quando a intencionalidade é voltada para a aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos.

7. PERSPECTIVAS: PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO

7.1 Situando a Proposta

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 33).

A perspectiva entende-se como a contribuição da pesquisa por meio das reflexões dialogadas com os profissionais e proposições para superar a problematização. Assim sendo, será proposto orientações metodológicas de interpretação em disciplina de LE baseado nas estratégias ou procedimentos técnicos utilizadas/os pelas IEs na presente pesquisa.

É necessário destacar que as orientações que serão propostas são aplicáveis para atuação dos IEs em espaço de sala de aula com objetivo de ensino. O uso não refere a interpretação de LE para Libras em contexto de conferências, palestras, diálogos informais etc. As orientações propostas valem para o contexto de ensino-aprendizagem de LE. Portanto, vale estacar:

- As orientações serão para o contexto de ensino-aprendizagem de LE não valendo para outros contextos onde se usa interpretação de LE para Libras;
- As orientações servirão para qualquer LE;
- As orientações servirão para ensino do nível básico de LE;

- As orientações considerarão apenas a identidade linguística dos Surdos Bilíngues Bimodais com foco na LE de modalidade oral.

Será considerada a identidade do sujeito surdo para propor tais orientações. Nesse sentido, entendemos que os surdos podem ser Surdos Oralizados, Surdos Bilíngues Bimodais e Surdos Sinalizantes.

Os Surdos Oralizados não recorrem a Libras para se comunicarem. Fazem uso da oralização e leitura labial como principal forma de comunicação. Os Surdos Bilíngues Bimodais utilizam a Libras e Língua Portuguesa oral como principal forma de comunicação e interação face a face, obtendo o bilinguismo na sua rotina de interação participando de dois mundos culturais: o dos surdos e o dos ouvintes, sendo Libras de modalidade viso-espacial e Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva. Os Surdos Sinalizantes são as pessoas que obtém a Libras como a principal forma de interação face a face na sua vida diária. Isso não significa que o Surdo Sinalizante não possa ser bilíngue ao compreender a Libras e Língua Portuguesa escrita, mas a Língua Portuguesa escrita não é a sua principal forma de interação social face a face. Portanto, partimos de três identidades surdas para dar prosseguimento a proposição:

- Surdo Oralizado;
- Surdo Bilíngue Bimodal;
- Surdo Sinalizante.

Como os Surdos Oralizados não utilizam a Libras e não demandam do serviço dos IE, essas orientações metodológicas não se direcionam para essas pessoas. Também não serão direcionadas às pessoas Surdas Sinalizantes visto que as estratégias surgidas serviam para Surdos Bilíngues Bimodais envolvendo tanto parte das pronúncias dos vocabulários quanto das sinalizações. Embora os Surdos Sinalizantes demandam do serviço dos IE, as estratégias para esses alunos devem ser pensadas com mais cuidado e pesquisas mais criteriosas devem ser feitas, pois é necessário pensar estratégias em momentos de pronúncia, por exemplo, da LE para uma pessoa surda que não é acostumada a oralizar e fazer leitura labial.

Portanto, a proposta relacionando às/aos estratégias/procedimentos nesse trabalho são voltadas/os aos Surdos Bilíngues Bimodais.

As/os estratégias/procedimentos encontradas/os nas análises que não serão utilizadas como orientação metodológicas:

- Adaptação de Modalidade;
- Omissão.

A adaptação de modalidade seria o uso de uma outra modalidade de Língua que conseqüentemente mudaria a Língua a ser ministrada. O uso de LSE acarretaria uma função para as profissionais que não pertence a suas atribuições no sentido de interpretar para uma Língua desconhecida fugindo do par linguístico. Além do mais, desvirtuaria do objetivo da disciplina que possui uma disciplina na grade curricular que deve ser ensinada, não que alguma LSE não pudesse ser adicionada no currículo escolar, mas não faria sentido estar numa disciplina com propósitos diferentes.

A omissão não será considerada por ter aparecido em um momento de desconhecimento da LE e também em um contexto em que há poucas pesquisas sobre assunto não havendo orientações, reflexões ou diretrizes para atuar na disciplina de LE. Sabemos que mesmo com as orientações proposta na presente pesquisa é possível haver omissão na atuação dos IEs. As proposições aqui estarão mais associadas no sentido de ações a serem feitas e não ações que deixaram de serem feitas por não compreender a Língua Alvo.

Parte-se do princípio que o IE deva conhecer a Língua Alvo a ser interpretada, ou seja, é necessário o saber disciplinar para atuar, pois como vimos nas análises desse trabalho, as profissionais tiveram dificuldades em atuar na disciplina de LE por não terem o conhecimento mais aprofundado da Língua que estava sendo ensinada e interpretada. Identificamos a necessidade de haver nas futuras formações o conteúdo LE bem como reflexões de tradução e interpretação no âmbito educacional relacionado a esse saber.

Portanto, os IEs estariam envolvidos em três línguas que se inter-relacionam: Libras/Português/LE. De acordo com a BNCC, a Língua recomendada para os Anos Finais do EF e para o EM é a Língua Inglesa, mas sabe-se que nas escolas federais há possibilidade da oferta de outras Línguas da mesma forma como as escolas municipais e estaduais. Tanto a CF/1988 quanto a LDB 9394/96 explicitam que o

trabalho docente acontece em regime de colaboração, nesse sentido, a escola federal, estadual e municipal obtém autonomia de pensar em seus currículos a partir das diretrizes emanadas pelo Conselho Estadual de Educação e Conselho Municipal de Educação, assim sendo, o currículo poderá haver outras LEs além da Língua Inglesa. A União, os municípios e os estados tem autonomia para construir suas matrizes curriculares, portanto, não nos limitaremos à Língua Inglesa e ampliando as orientações proposta nesse trabalho para todas as LEs.

7.2 Propostas procedimentais/estratégicas

A partir das análises dos discursos das IEs no ato de se verem atuando em disciplinas de LE em uma escola pública e a partir da exotopia considerando o lugar que ocupa o pesquisador como sendo colegas das profissionais pesquisadas, faz-se necessário propor estratégias ou procedimentos técnicos para atuar diante desse contexto como forma de contribuir para melhoramento da educação pública. Sendo assim, serão propostas/os estratégias ou procedimentos técnicos que aparecem nos discursos das IEs como forma de aproveitar as/os estratégias ou procedimentos técnicos que contribuíram com o objetivo da disciplina e com necessidade do aluno. Será acrescentada também estratégias ou procedimentos técnicos na proposta geral objetivando contribuir para o melhoramento da atuação dos IEs em disciplina de LE para Surdos Bilíngues Bimodais.

A estratégia ou procedimento técnico que será acrescentada/o que não apareceu nas análises será o

- Bimodalismo com *Mouthing* LE

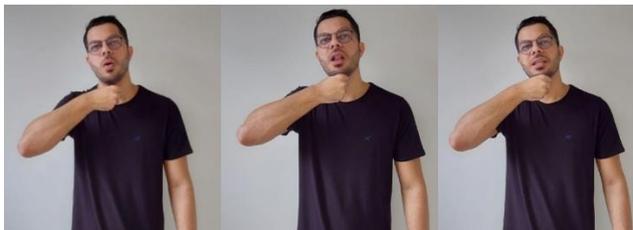
O Bimodalismo surgiu historicamente como estratégia para se ensinar os surdos as Línguas orais por meio das Línguas de Sinais em uma técnica que usaria a Língua de Sinais na estrutura das Línguas orais. Esperava-se que os surdos se comunicassem dessa forma ao utilizar duas modalidades ao mesmo tempo de forma natural e espontânea, porém não foi o que aconteceu, pois as estruturas de ambas as modalidades andam em caminhos diferentes. O equívoco nessa técnica não foi a sua utilização em si para ensinar Línguas orais, mas sim esperar que ela fosse utilizada de forma natural pelos surdos. A técnica para ensino pode ser utilizada para que as pessoas surdas compreendam o funcionamento da Língua oral, porém não

faz sentido o uso do Bimodalismo em si como forma de comunicação espontânea, pois compreende-se no bilinguismo o uso das Línguas de forma separada com suas respectivas modalidades. Nesse sentido, o Bimodalismo será uma estratégia ou procedimento técnico usado pelo intérprete e não pelo surdo.

De maneira similar ao ensino, a interpretação no ambiente educacional, pode utilizar o Bimodalismo para se chegar na Língua Alvo como um procedimento pedagógico. O Bimodalismo nesse sentido seria o uso da Libras na estrutura da LE. Como a proposta está voltada para Surdos Bilíngues Bimodais com interesse na Língua oral, juntamente ao Bimodalismo estará o “*Mouthing LE*”. O *Mouthing LE* no contexto de LE, obteve sentido de demonstrar a articulação oral para facilitar o acesso à pronúncia da Língua aprendida, assim o Bimodalismo com *Mouthing LE* daria acesso ao discente tanto ao significado quanto ao significante. Para que fique mais claro, abaixo há um exemplo sintático na estrutura da Língua Inglesa traduzido para o Bimodalismo com *Mouthing LE*.



HOW



OLD



ARE



YOU?

Assim, a construção do sentido dessa estrutura dar-se-ia pela articulação da boca como significante e os sinais como significado construindo um signo na Língua Alvo. Percebemos que a Libras nesse sentido estaria dando suporte a LE seguindo sua sintaxe. Essa estratégia pode ser utilizada por outras LEs utilizando o mesmo procedimento.

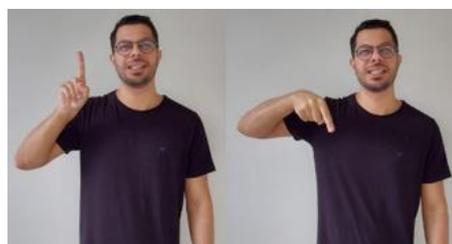
Portanto, cada léxico representado será desenvolvido com uma palavra correspondente na Libras articulado oralmente na LE na sua sintaxe. O léxico também pode ser representado pela transliteração de fala caso não haja palavras equivalentes como no exemplo abaixo em que não há artigo definido em Libras, por isso, a transliteração de fala conhecida como datilologia foi utilizada.



THE (o)



BOY (menino)



IS (é)



PRETTY (bonito)

Sabe-se que não existe artigos na Libras quanto classe gramatical e, portanto, para representar o artigo vale-se da transliteração de fala acompanhada

por sua oratória articulação. O mesmo pode ser utilizado com preposições e conjunções quando não houver uma palavra equivalente.

Essa estratégia poderá ser utilizada em momentos em que o professor procurará se comunicar na LE com os alunos, assim sendo, o aluno surdo perceberá que o professor estará falando na LE por meio do IE, pois utilizará sua estratégia ou procedimento técnico do Bimodalismo com *Mouthing LE*. Nas aulas de LE, a professora utiliza a Língua Portuguesa como Língua de Instrução, porém poderá utilizar a Língua Alvo para as práticas comunicativas visto que as aulas são baseadas em uma abordagem comunicativa. Tanto a Língua Portuguesa quanto a LE utilizada pelo docente são Línguas de modalidade oral auditiva conforme o quadro abaixo.

Quadro 22: Uso das Línguas pela Docente

Uso Funcional da Língua	Uso pela Professora	Modalidade
Língua de Instrução	Língua Portuguesa	Oral auditiva
Língua Alvo	LE	Oral auditiva

Enquanto a professora utiliza a Língua Portuguesa para dar as instruções da aula, o IE utiliza a Libras como em qualquer interpretação, mas quando a professora arrisca uma comunicação na LE, o IE utilizará o Bimodalismo com *Mouthing LE*.

Quadro 23: Uso das Línguas pelo IE

Uso Funcional da Língua	Uso pela IE	Modalidade
Língua de Instrução	Libras	Viso-espacial
Língua Alvo	LE	Bimodal

Percebe-se que a aula toda discursada pelo professor poderá ser interpretada de forma visual para o aluno surdo mesmo com foco na Língua Alvo que é uma Língua oral obtendo sempre como referência pela mediação o IE. Conforme o quadro abaixo, vejamos as Línguas de produção dos profissionais tanto pelo docente quanto pelo IE.

Quadro 24: Língua de Produção

Docente	IE
Língua Portuguesa	Libras
LE	LE- Bimodal

Fonte: elaborado pelo autor

O uso do Bimodalismo com *Mouthing* LE pelo IE, servirá como estratégia quando o professor estiver falando na LE e assim o discente não perderá o *input* linguístico da LE. Na aula de LE, as modalidades comunicacionais trabalhadas são leitura, escrita, fala e escuta. Enquanto as atividades de compreensão acontecem pela leitura e escuta, as atividades de produção acontecem pela escrita e pela fala.

Por se tratar de Surdos Bilíngues Bimodais, percebemos que as atividades de produção não seriam um problema visto que a escrita e a fala acontecem sem nenhuma limitação física já que os Surdos Bilíngues Bimodais são oralizados. Já as atividades de compressão leitora se desenvolveriam de forma visual similar aos ouvintes, porém a compreensão por meio da escuta seria a problematização. Como proposta para solucionar o problema, o Bimodalismo com *Mouthing LE* poderá servir como apoio ao aluno Surdo Bilíngue Bimodal em momentos de interação com a LE na modalidade de escuta. Segundo Xavier (2012)

... por meio da compreensão oral, o que possibilita aos aprendizes não somente ampliar o seu conhecimento sistêmico e de mundo (cultural e contextual), mas também suas capacidades cognitivas, como inferir, deduzir, confirmar hipóteses, perceber diferenças, associar informações, entre outras. Nesse caso, compreender o inglês em sua modalidade oral transcende a possibilidade de se aprender aspectos linguísticos ou funcionais da língua; inclui o desenvolvimento cognitivo, cultural e social do indivíduo (XAVIER, 2012, p.81).

Assim, o aluno não perderá nenhum *input* linguístico nas quatro modalidades de ensino como na leitura, escrita, fala e escuta. A interpretação poderá ser feita tanto do discurso do professor quanto dos colegas ao praticarem a LE. Portanto, o IE utilizará a Libras como Língua de Instrução quando o professor estiver falando em Língua Portuguesa e Bimodalismo com *Mouthing LE* quando o professor estiver falando na LE.

Essa/e estratégia ou procedimento técnico em primeiro momento pode parecer estar traduzindo o significado da LE para Libras em uma atividade de

compreensão da escuta, por exemplo, e o surdo saberia tudo que estaria sendo dito sem fazer esforço algum por ter as referências no léxico nos sinais, porém uma Língua não possui significado apenas por equivalências lexicais e sim é necessário compreender seu enunciado no contexto. O exemplo dado acima em Língua Inglesa como *How old are you?* Pode ser traduzida ao pé da letra como: Como velho é você? Essa estrutura seria interpretada léxico por léxico como já explanado de maneira equivalente, porém para compreender esse enunciado é necessário entender o seu todo dentro de um contexto. Sua tradução portanto: Quantos anos você tem? Esse é seu real sentido.

Não será dado o sentido real para o surdo de “Quantos anos você tem?” e sim cada léxico por meio do Bimodalismo. Já o *Mouthing* LE contribui para articulação de cada palavra com cada léxico com foco na pronúncia.

Para entender, portanto, a utilização dessa/e estratégias ou procedimentos técnicos podemos compreender que

- O Bimodalismo com *Mouthing* LE serve apenas como estratégias ou procedimentos técnicos de interpretação no contexto educacional não servindo para comunicação espontânea;
- O Bimodalismo com *Mouthing* LE acontece na interpretação equivalente com léxico da Libras simultaneamente com a articulação da LE.
- Na falta de um léxico equivalente, é possível a transliteração (soletração manual) de fala simultaneamente com *Mouthing* LE;
- O Bimodalismo com *Mouthing* LE é utilizado no momento em que o professor e os colegas discursam na LE;
- A Libras é utilizada quando o professor e colegas discursam em Língua Portuguesa em momento de instrução;
- Seu objetivo é fornecer *input* linguístico da modalidade “escuta” para surdos bilíngues bimodais evitando prejuízo de informação;

Para compor a aula de forma integral, parte-se de outras estratégias para momentos específicos de explicações gramaticais envolvendo léxicos, pronúncia e frases funcionais.

7.3 O Vocabulário: Escrita e Pronúncia

Como visto anteriormente o Bimodalismo com *Mouthing* LE, contribui muito para interação direta entre professor ou colega e o aluno surdo na LE. Porém, além da interação para praticar a LE em uma perspectiva comunicativa, há momentos também de ensino de vocabulários, compreendendo sua escrita e sua pronúncia. Segundo Xavier (2012)

A importância da escrita na LE está relacionada ao seu papel de criar e manter relações humanas. Ao fazer isso, promove oportunidades de usar a LE para comunicar ideias, sentimentos, opiniões, informações e conhecimentos. Pela sua própria natureza, a escrita é um processo interativo e, como tal, envolve um público-alvo (um indivíduo ou uma coletividade), um conteúdo, um propósito comunicativo e um formato de texto (XAVIER, 2012, p. 101)

Os momentos específicos para ensino de vocabulário, as IEs na presente pesquisa, valiam-se da/o estratégia/procedimento de Estrangeirismo com Explicação por meio da Transliteração de Fala, ou seja, da datilologia ou soletração manual da grafia da LE. Podendo incorporar letras do próprio alfabeto manual da Língua de Sinais do país que fala LE como a letra “ñ” (enhe) do Espanhol e a letra “ß” (Eszett) do Alemão. Esse/a procedimento/ estratégia pareceu positivo visto que o foco era na Língua Alvo ministrada pela professora e de forma visual foi possível a transmissão da grafia dos vocábulos. Vejamos o exemplo a seguir:



HOUSE (casa)



NIÑO (menino)

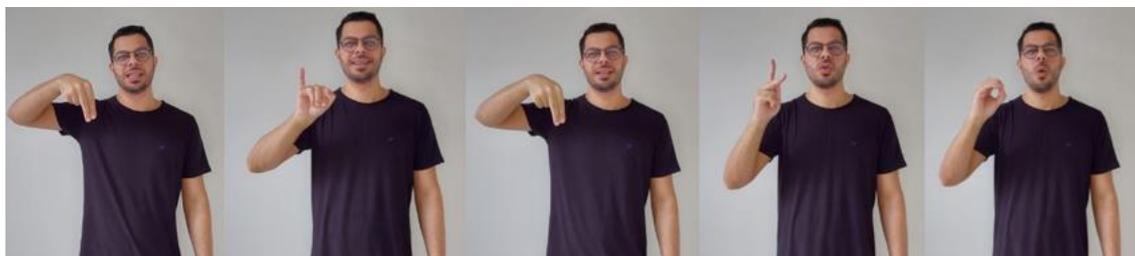


FUß⁷⁰ (pé)

O vocabulário além de ser ensinado na sua forma gráfica também vem acompanhado de sua pronúncia. Nesse caso, a/o estratégia ou procedimento técnico utilizada/o que pareceu favorável foi a Transfonetização a qual utiliza-se a soletração manual (letras do alfabeto) baseado nos fonemas da Língua Portuguesa para representar fonologicamente o som de outra Língua. O foco com a soletração manual não seria a grafia e sim a pronúncia da LE. Utilizando os exemplos acima, vejamos como poderíamos descrever a pronúncia por meio da soletração manual baseadas nos fonemas que as letras correspondem na Língua Portuguesa

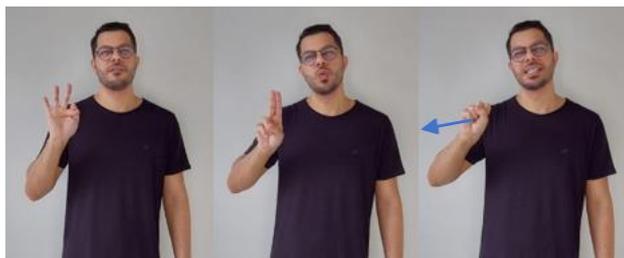


RAUZE (house)



NINHO (niño)

70 A letra Eszett utilizado aqui foi retirado das IEs em uso na interpretação



FUSS (fuß)

Como os Surdos Bilíngues Bimodais em sua maioria são alfabetizados em Língua Portuguesa, obtém certa facilidade de relacionarem letra e som (memória oro-articulatória), isto é, grafema e fonema por obterem a leitura e uso da Língua Portuguesa oral.

O uso da estratégia/procedimento da Transfonetização poderá ser combinada com o *Mouthing* que auxiliará na oro-articulação da palavra escrita.

7.4 A Boia de Listagem em LE

A Boia de Listagem em LE foi utilizada na presente pesquisa pelas profissionais para representar enunciados que estavam expostos no quadro virtual para referir-se cada um deles no momento que a professora estivesse explicando a função de cada um. Nesse sentido, como as aulas eram baseadas em uma abordagem comunicativa, os enunciados tinham caráter nocional-funcional. Segundo Xavier (2012)

A função refere-se ao aspecto interacional da linguagem e está relacionada às competências sociolinguística e discursiva. Alguns exemplos de função são:

- Perguntar as horas. • Perguntar onde a pessoa mora (XAVIER, 2012, p.34).

Relacionado a função está a noção, pois é preciso ter a noção de tempo, espaço, quantidade etc sobre o que se irá falar naquele contexto.

As noções compreendem o componente semântico da linguagem e estão relacionadas ao quê exatamente as pessoas querem dizer numa dada situação comunicativa. Podem ser tanto noções gerais – tempo, espaço, quantidade –, como noções específicas – identificação pessoal, entretenimento, viagem. (TRIM; VAN EK, 1993 *apud* XAVIER, 2012, p.34)

Quadro 25: Função e Noção Geral

Função	Noção geral
Perguntar as horas.	Indicação de tempo.
Perguntar onde a pessoa mora.	Identificação pessoal (endereço).

Fonte: Metodologia de Ensino de Inglês (XAVIER, 2012, p.34)

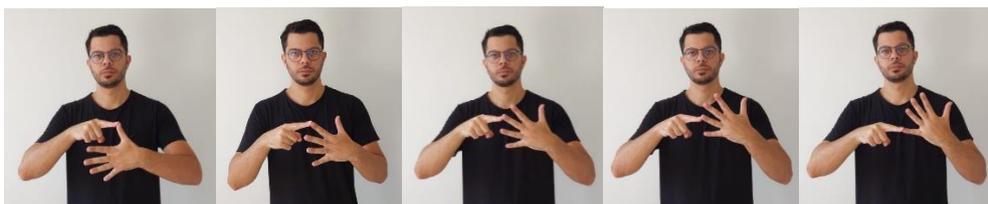
Pode-se dizer que noção geral pode ser realizada por meio das estruturas que são realizações linguísticas possíveis e estão associadas a competência linguística do aprendiz. Por exemplo:

Quadro 26: Função e Possíveis Realizações

Função	Possíveis realizações
Perguntar as horas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>What time is it please?</i> • <i>Do you have the time?</i>
Pedir para desligar o ar-condicionado.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Can you turn off the air conditioner please?</i> • <i>Would it be possible to turn off the air conditioner?</i> • <i>It is cold in here, isn't it?</i>

Fonte: Metodologia de Ensino de Inglês (XAVIER, 2012, p.34)

Assim, a Boia de Listagem em LE representaria as possíveis realizações linguísticas em determinados contextos da aula. Essa estratégia ou procedimento técnico só poderá ser utilizada/o quando sendo acessada visualmente pelo discente surdo para fazer relação entre o que está escrito com indicadores representados pelos dedos da Boia de Listagem em LE como também acessível ao IE para acompanhando cada enunciado.



Boia de Listagem

Ao indicar apenas um dedo, refere-se ao primeiro enunciado, o segundo dedo ao segundo enunciado e assim sucessivamente. Essa estratégia ou procedimento técnico parece plausível visto que não haveria tempo suficiente em utilizar o recurso da transliteração de fala de cada palavra do enunciado. Porém, cada dedo indicado referencia o enunciado correspondente e o IE acompanharia pelo olhar se o aluno está acompanhando visualmente.

7.5 Atuação Colaborativa

Atuação colaborativa foi registrada na atuação das IEs que facilitou o processo interpretação em sala de aula virtual. A atuação colaborativa também pode ocorrer presencialmente de forma similar ao virtual. Vale lembrar que a colaboração pode vir tanto do IE quanto dos professores no planejamento da aula. Nesse caso, foi uma estratégia que partiu da IE, mas que exigia atitudes em sala de aula da professora regente para melhor desenvolvimento da aula. A professora escrevia no *chat* muitas vezes enquanto falava na plataforma virtual. Assim, o aluno surdo acompanhava pela escrita e não teria prejuízo quanto ao *input* linguístico. Porém, utilizar somente essa/e estratégia ou procedimento técnico utilizando a escrita, não dará acesso a “pronúncia” e oro articulação da palavra, pois a velocidade entre a escrita e a fala da professora eram diferentes. A fala viria primeiramente de forma não muito articulada e rápida. Em seguida a escrita. Para o aluno ficou complicado, pois acompanhava com o olhar a oro articulação da professora, em seguida a escrita e quando falava em Português acompanhava o IE para interpretação em Libras.

Na modalidade presencial, essa/e estratégia ou procedimento técnico poderá ser levando em conta quando a IE não tiver certeza de como soletrar ou pronunciar uma palavra na LE em momentos específicos e professora escrever no quadro, bem como a professora transcrever a pronuncia das palavras nos trabalhos escolares para que o aluno possa ter acesso direto inclusive quando tarefas para casa.

Outras formas de colaboração seria destacar nos trabalhos escolares elementos linguísticos que geralmente as pessoas surdas tem dificuldade de usar nas Línguas orais relacionando à sintaxe como preposições, flexão verbal e conjunções para chamar a atenção estruturalmente para tais enunciados.

O professor pode em uma abordagem de ensino implícito⁷¹ na modalidade escrita, por exemplo, utilizar estratégias como a presença frequente de amostras ou exemplares de uma determinada forma linguística no insumo (*input flooding* - insumo encharcado) ou o destaque em uma ou mais formas linguísticas (*input enhancement* - insumo destacado) por meio de recursos tipográficos para criar impacto visual (SHARWOOD, SMITH, 1993). De acordo com Schmidt (2001), as referidas estratégias, utilizadas no ensino implícito, tem como objetivo capturar a atenção do aluno para determinados aspectos da LE e, dessa maneira, promover percepção consciente (*noticing*), primeiro passo para a construção da Língua.

Dessa maneira, com frequência da mesma forma e o destaque dessa chamará atenção visualmente do surdo para compreensão de determinada forma e aos poucos criaria consciência sobre a forma.

Como previsto nessa proposta, o IE precisará conhecer a LE a qual irá atuar para que possa acompanhar de forma Bimodal os discursos surgidos em sala de aula em LE, porém pode haver dúvidas quanto determinada expressão ou vocábulo podendo recorrer à professora para melhor explicar tanto no planejamento quanto no momento da interpretação.

As aulas podem ser desenvolvidas colaborativamente de forma livre sem muito enrijecimento considerando os alunos surdos, podendo ser desenvolvidas inúmeras estratégias. É importante que o IE esteja atento as informações colaboradas com a professora quanto a identidade linguística do aluno e suas dificuldades. Vale lembrar que é de extrema importância o IE informar as estratégia ou procedimento técnicos utilizadas/os em aula para o professor assim como o aluno precisa estar ciente de como será a interpretação, pois ao ter a consciência da dinâmica, saberá dos processos pedagógicos que deverá prestar atenção para que a aprendizagem ocorra.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

71 Pode-se definir ensino implícito como uma ação pedagógica que tem como privilégio as experiências com o uso da LE para a compreensão e produção dos significados. Esse forma de ensino se apoia na Hipótese da Percepção Consciente (*Noticing Hypothesis* - Schmidt, 1990, 1995, 2001, ²⁰¹⁰) ou inconsciente do aprendiz (*Detection* - Tomlin & Villa, 1994).

Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, pois não se trata de uma caminhada teleológica em busca da estabilidade na terra prometida: ponto fixo. Neste processo de construção e de desconstrução faz-se a história da ciência. (Gerardi)

O objetivo geral, diante da tese estabelecida, foi analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional de Intérpretes Educacionais interlíngues e intermodais por meio da autoconfrontação simples nas disciplinas de Língua Estrangeira do CA/UFSC.

Compreende-se o cenário como o contexto em que os IEs estavam inseridos considerando-os assim como os sujeitos de pesquisa e a proposição desenvolvida diante da complexidade lançando um olhar como contribuição.

Participaram da pesquisa três IEs do gênero feminino no CA/UFSC, escola pública e inclusiva, na condição de contrato temporário de um ano e renovado por mais um, com experiência na área educação e com conhecimento básico de LE mais especificamente em Inglês e Espanhol. Afirmam se sentirem mais seguras com materiais entregues antecipados para estudo por meio do professor como também atuarem nas Línguas que conhecem mesmo que de maneira insipiente. Duas das IEs cursaram a faculdade de Letras-Libras e uma estava cursando. A pesquisa desenvolveu-se pela modalidade remota visto que o contexto era de pandemia mundial, por isso, a metodologia da autoconfrontação obteve adaptação via meio virtual. Vale lembrar que a atuação em si das profissionais também estava via modalidade remota utilizando plataformas como *Moodle* e BBB disponibilizada pela escola.

A metodologia utilizada foi da autoconfrontação. Baseada em Daniel Faïta (1992, 1995, 2005) e Clot (2006), representa uma abordagem da análise do trabalho com foco numa perspectiva dialógica. Na autoconfrontação simples, a pessoa é filmada na realização de suas atividades em que o pesquisador diante da sequência filmada seleciona alguns trechos para dialogar com o trabalhador em suas tarefas realizadas. A metodologia foi elaborada com bases nos estudos em Vygotsky de desenvolvimento e Bakhtin nos estudos enunciativos-discursivos, por isso, fez-se necessário optar pela ADD de Bakhtin como metodologia de análise.

Compreendeu-se como perspectiva a contribuição desse trabalho por meio das reflexões dialogadas com os profissionais, pois a metodologia proporcionou

essa aproximação entre pesquisador e pesquisados. A proposição serviu também como uma alternativa para superar os desafios como forma de enxergar novos horizontes diante da problemática. As proposições mais especificamente foram desenvolvidas como objetivo específico nesse trabalho, porém antes de compreender a proposta como contribuição, refletiu-se sobre a atuação do IE no Ensino Fundamental.

Compreendeu-se nas reflexões que o IE é participante na educação atuando em sala de aula em colaboração com o professor. Atua na Zona de Desenvolvimento Potencial (VYGOTSKY, 1991) juntamente com o docente contribuindo para o desenvolvimento dos alunos não só no que se refere aos conteúdos ministrados, mas no desenvolvimento linguísticos dos mesmos já que muitos alunos entram na escola sem saber nenhuma Língua. Sabe-se que não é função do IE ensinar de forma direta, mas atuar de forma ativa para aqueles que possuem pouca aquisição da linguagem ou nenhuma em colaboração com o professor contribui para o seu desenvolvimento, respeitando os direitos linguístico do discente. Refletiu-se em como o IE atua de forma ativa nas aulas focando no ensino/aprendizado, afastando a visão tecnicista na transmissão do conhecimento, por isso, além de competência tradutória e interpretativa é necessário saberes envolvendo o contexto educacional. Numa leitura de Tardif (2014) podemos afirmar no contexto dessa pesquisa que além dos saberes formacionais que envolve saberes curriculares e disciplinares os IEs desenvolvem saberes experienciais da mesma forma que os docentes. Assim, os saberes experienciais ou práticos dos IEs são de extrema importância para guiarem suas atuações. Sabe-se da importância dos saberes experienciais por esses profissionais já que a formação foi adquirida pelas pesquisadas por meio do curso de Letras-Libras, considerado um curso generalista. Assim sendo, o contexto específico de atuação no CA/UFSC no 6º ano do Ensino Fundamental com quatro disciplinas de LE, em meio à pandemia, e com um governo desestruturado economicamente compreende-se com um contexto *siu genereis* de atuação demonstrando haver grandes desafios enfrentados pelas profissionais.

Durante o discurso das IEs, surgiram os seguintes desafios: dificuldade de acesso ao material didático com antecedência; o par linguístico Libras e Língua Portuguesa e a necessidade de uma terceira Língua; atuar como Intérprete de Apoio Remoto; as tecnologias e adaptação ao novo cenário remoto.

Sabe-se que o IE necessita de um tempo para estudo e diálogo sobre o conteúdo a ser ministrado pelo professor. Esse tempo é assegurado pelo regimento dos IEs da UFSC e está ainda em construção no CA/UFSC. O período de preparação (planejamento colaborativo educacional) torna-se otimizado com o envio do material pelo professor para o IE, mas na prática nem sempre acontece, pois, as variáveis são muitas, no entanto é válido considerar que a presença do IE é nova no espaço escolar inclusive na presente escola, pois atuação de forma efetiva iniciou-se em 2014 com a chegada de três IEs efetivos na UFSC incluindo o pesquisador da presente tese sendo que nacionalmente, somente o CA-UFSC e o CA-UFAC possuem IEs efetivos. Destaca-se ainda a importância da entrega do material e diálogo sobre aula que contribui para a qualidade do ensino/aprendizado envolvendo o discente surdo. O IE pesquisa sinais a partir do conteúdo proposto pelo professor e organiza cognitivamente o conhecimento a ser dialogado em aula por meio da leitura dos materiais e conversa com os professores. São pesquisados sinais existentes do campo semântico que serão desenvolvidos a aula para que seja compartilhado com o aluno surdo. Dar prioridade a sinais que são usados em contextos socio-interativos já existentes, é de extrema importância, visto que dará acesso ao aluno quando necessitar de mais informações sobre o mesmo assunto e de maneira autônoma encontrar informações pelo *YouTube* ou com outros surdos mais experientes. Sinais são combinados com o aluno caso não haja a existência de algum específico que remete a algum significado, mas essa estratégia é pensada também no momento da preparação (planejamento colaborativo educacional).

A dificuldade em atuar apenas com o par linguístico Libras e Língua Portuguesa apareceu também como desafio. Esse saber linguístico limitou a atuação das profissionais, pois pareceu necessário o conhecimento de mais outras LEs para atuar no Ensino Fundamental. O conhecimento apenas do referido par linguístico pareceu ter reflexo da formação inicial das profissionais já que curso de Letras-Libras, cursado pelas intérpretes poderia ser mais focado âmbito educacional. O não conhecimento linguístico das LEs acarretou a necessidade de mais tempo de estudo no período de preparação. O estudo alargou-se não só no que se refere à compreensão do conteúdo em si, mas também na compreensão de linguística da LE já que é por meio do conhecimento linguístico que daria acesso ampliado ao conteúdo de acordo com a abordagem comunicativa desenvolvida em aula. Embora as IEs, não tinham conhecimento pleno em alguma LE, utilizaram de seus

conhecimentos básico em LE adquiridos em trabalhos anteriores, utilizando de suas experiências para compor a interpretação. Compreendemos, portanto, que a necessidade de conhecimento de uma terceira Língua ou mais é importante para atuação de forma mais eficiente no âmbito educacional quando o componente curricular se relacionada à uma LE.

A necessidade de uma LE e o acesso ao material para melhor atuação foi identificado na presente pesquisa desenvolvida com sujeitos atuando remotamente podendo esses desafios serem encontrados na modalidade presencial. No entanto, desafios inerentes ao modelo remoto surgiram como, por exemplo, a atuação do Intérprete de Apoio Remoto. A sua função na prática, diferenciou do Intérprete de Apoio. Sua função foi dar apoio na interpretação caso a *internet* caísse ou algum problema tecnológico acontecesse com o colega relacionado a plataforma usada para o desenvolvimento da aula diferentemente do Intérprete de Apoio que atua de forma cognitiva apoiando em sinais que o Intérprete de Turno não compreendeu ou não teve acesso de alguma forma em contexto presencial. A intérprete que ocupava essa função não se sentiu participante da construção da interpretação e da aula. A posição que ocupava, pareceu permanecer de certa forma distante dos professores e alunos por atuar eventualmente caso algum problema de rede acontecesse. Não se sentia à vontade em atuar colaborativamente com os professores nessa posição por não estar de maneira próxima a eles cotidianamente, pois tenderia ter que colaborar de maneira teórica caso houvesse colaboração e justificou não ter formação para tal movimento. No entanto, sentia-se à vontade quando de forma mais prática, na posição de IE (Intérprete de Turno), construiria de forma colaborativa a aula com o professor a aula. Também pareceu sentir dificuldades de colaborar por não se sentir responsável pela disciplina específica em que atuava a outra Intérprete de Turno por talvez seguir a lógica da divisão social do trabalho. Compreendeu-se que talvez sua percepção mudasse por estar em um movimento novo de atuação e sua transição caminharia para uma modelagem mais colaborativa e menos enrijecida na divisão do trabalho.

As tecnologias e adaptação ao novo cenário remoto intensificou as dificuldades de atuação das profissionais. A casa de cada uma se tornou também o local de trabalho. Foi relatado pelas IEs que interferências externas atrapalharam seus trabalhos como barulhos e pessoas do convívio querendo conversar durante momento de atuação. A adaptação não pareceu fácil no contexto de trabalho

domiciliar como também não pareceu fácil a adaptação das tecnologias como rotina de trabalho. A mudança, por exemplo, para uma nova *internet* com uma qualidade melhor foi necessária e uso de plataformas usadas pelas profissionais do CA/UFSC como *Moodle*, *BigBlueButton* e RNP levou tempo para familiarização. No entanto, falta de alguns recursos materiais para salubridade de trabalho também interferiu no trabalho como a necessidade de uma cadeira ergonômica, por exemplo.

Em meio aos desafios encontrados pelas IEs, a atuação foi rica em estratégia ou procedimento técnico utilizadas/os pelos seus saberes experenciais como tentativa de compor a interpretação demandada nas disciplinas de LE. As /os estratégias/procedimentos identificadas/os pelas IEs foram:

- Adaptação de Modalidade;
- Transliteração de Fala/Estrangeirismo com Explicação;
- Boia de Listagem de Enunciados de LE;
- Transfonetização;
- *Mouthing* LE;
- Atuação Colaborativa;
- Omissão.

Não havia um consenso entre as profissionais de quais estratégia ou procedimento técnico utilizar diante da complexidade do contexto em que estavam inseridas e cada uma foi testando seus conhecimentos de acordo com suas experiências. Durante a atuação as intérpretes foram percebendo aos poucos que não era viável utilizar LSE visto que o aluno demandava conhecer a LE oral que estava sendo de fato ensinada em sala de aula. Ao compreender a identidade do aluno surdo como Surdo Bilíngue Bimodal e seu interesse pela Língua oral, as IEs começaram a deixar a LES (Adaptação de Modalidade) e utilizar mais estratégias/procedimentos voltadas/os para o ensino da Língua oral. Foram se moldando ao saber-fazer de acordo com o saber prático de suas bagagens experenciais anteriores. Não foi considerado em primeiro momento a identidade do aluno surdo como Surdo Bilíngue Bimodal que pareceu uma tendência em atuar de maneira a considerar apenas a Libras como parte integrante do sujeito surdo e de sua identidade linguística. Portanto, a identidade e o interesse do aluno surdo foi prevalecendo aos poucos na atuação das IEs de forma mais prática.

Conforme a identificação das/os estratégias ou procedimentos técnicos foram sendo compreendidas/os para chegar na Língua Alvo/LE, percebemos que algumas estratégias ou procedimentos técnicos contemplavam o objetivo da aula, no entanto, tais estratégias ou procedimentos técnicos identificamos em momentos específicos de ensino da Língua Alvo como, por exemplo, para explicar palavras específicas, se usava a Transliteração de Fala/Estrangeirismo com Explicação, para explicar a pronúncia se usava Transfonetização e/ou *Mouthing* LE, para dar ênfase em algum enunciado mais longo Boia de Listagem de LE, para dar mais visibilidade as palavras no quadro virtual recorria ao professor atuando colaborativamente. No entanto, todas essas/es estratégias ou procedimentos técnicos formaram um copilado para atuar de maneira em momentos específicos necessitando de mais uma/um estratégias ou procedimentos técnicos para atuar em momentos que a professora discursava na LE com objetivo de o aluno obter o *input* linguístico assim como os outros colegas e não apenas o aprendizado conceitual de palavras soltas. Foi nesse momento que surgiu uma proposição como perspectiva de atuação para contemplar a interpretação nesse contexto.

A novidade perante às/ao estratégias ou procedimentos técnicos aproveitadas/os baseadas nas IEs, foi a estratégia/procedimento Bimodalismo com *Mouthing* LE pensada para suprir essa necessidade que não apareceu na atuação das pesquisadas. Tal estratégias ou procedimentos técnicos funciona para dar suporte a Língua Alvo de modalidade oral auditiva, aprendida seguindo sintaticamente suas regras por meio da Libras de modalidade viso-espacial, obtendo ao mesmo tempo a oro articulação com a estratégia/procedimento *Mouthing* LE para que o aluno faça leitura labial já que a presente proposta considera apenas o Surdo Bilíngue Bimodal. Dessa maneira a Língua Alvo se torna de fato a LE ministrada pela professora.

Para compor a proposição, nesse sentido, foi considerada a maioria das/os estratégias ou procedimentos técnicos pelas IEs quanto o Bimodalismo com *Mouthing* LE desenvolvida pelo pesquisador.

Assim sendo, a proposta poderá contribuir com aulas tanto de abordagem comunicativa quanto com abordagem estruturalista em suas quatro modalidades: falar, ouvir, escrever e ler.

Portanto, identificou que o contexto de atuação no CA/UFSC na disciplina de LE aconteceu em um cenário específico tanto pela organização curricular em que

havia quatro disciplinas de LE, não sendo comum em outras escolas, quanto pelo contexto socio histórico atual de pandemia mundial que acarretou atuação dos profissionais na modalidade remota, aumentando as dificuldades no trabalho. As estratégias/procedimentos utilizadas/os para atuar em tal contexto pareceu se limitar aos saberes experiências ou práticos necessitando de uma proposta voltada à identidade linguística do aluno que atua, Surdo Bilíngue Bimodal. A presente pesquisa, portanto, procura contribuir com literatura científica por uma formação para os IEs para que haja alargamento das possibilidades de atuação especificamente em LE.

Essa pesquisa procura não se generalizar e compreende que é necessário que haja mais estudos com mais IEs em diversos contextos para que surjam resultados mais categóricos. Os resultados de um estudo devem ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzam resquícios, recuperáveis a partir de outros postos de observação. Podemos afirmar que a realização desta pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC e na vivência no grupo de pesquisa Didática e Formação Docente e Laboratório PROLINGUAGEM permite-me tecer as seguintes considerações propositivas. A) Necessidade de repensar a formação inicial dos cursos de graduação em especial os de Letras-Libras numa perspectiva crítica e inclusiva que levem em conta também os profissionais que atuam com o Intérpretes Educacionais. B) necessidade de repensar a formação continuada de professores e Intérpretes Educacionais diante das demandas colocadas pela prática profissional. C) importância do trabalho colaborativo em educação que deve ocorrer em todos níveis e modalidades de ensino D) Valorização da carreira de Intérpretes Educaçãoes ampliando o número de profissionais, por meio de concursos públicos para atuação nos diversos espaços educativos.

Portanto, não colocamos um ponto final nesta pesquisa, deixando assim aberta a críticas, constatações e que sirva de referência para futuros pesquisadores e professores na área da interpretação e educação para surdos bem como na formulação de políticas educacionais que busquem beneficiar essa comunidade.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. “**Cronótopo e exotopia**”. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006

AHLGREN, I. - **Swedish conditions**: sign language in deaf education. In: PRILLWITZ, S. & VOLLHABER, T. Sign Language Research and Applications. Hamburg, Signum Press, 1990.

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. **Libras em estudo**: política linguística. Concepções de lingua(gem) e seus Efeitos nas Conquistas Políticas e Educacionais das Comunidades Surdas no Brasil. Feneis, São Paulo, 2013.

ALBRES, N. A. **Intérprete Educacional**: Políticas e práticas em sala de aula inclusiva. Editora Harmonia: São Paulo, 2015.

ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. V. R. **Modelling translator’s competence**: relevance and expertise under scrutiny. In: GAMBIER, Y.; SCHELENSIGER, M.; STOLZE, R. (Eds.). Translation studies: doubts and directions. Amsterdam: John Benjamins, pp.41-55, 2007.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos Técnicos da Tradução**: uma nova proposta. 2ª ed. Campinas: Ponte, 2004.

_____. **Serviço de interpretação educacional para alunos surdos na educação básica de escolas públicas de São Paulo**: um serviço em construção. VI Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011. Pg1794-1806

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. HUCITEC, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a

_____ **A Construção da Enunciação e Outros Ensaio**s. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013

_____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 6 edição. São Paulo, Editora HUCITEC, 1995.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: Brait, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. Rio de Janeiro: Contexto (2005)

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Libras. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em : 07/10/2019.

BRASIL. **Decreto-lei n.5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a regulamentação de língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 07/10/2019.

_____. **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:

_____. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Lei de Acessibilidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm

_____. **Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

_____. **Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm

_____. **Decreto 7.387 de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência: (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

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

BRAIT, B. (org). Pampa Olga Arán. **Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín**. Ferreyra Editor. **Bakhtiniana** Revista de Estudos do Discurso, Córdoba, Argentina, 2006.

BRITO, F.B; NEVES, S.L.G; XAVIER.A. N. **Libras em Estudo**: Políticas Linguísticas O Movimento Surdo e Sua Luta pelo Reconhecimento da Libras e pela Construção de uma Política Linguística no Brasil, Editora Feneis LTDA, São Paulo, 2013.

CAMARGO, P. G. **Competência em interpretação** - um breve estudo da interpretação em língua B. Universidade de São Paulo. Tradterm,[s.l.], v. 23, p. 13-33. 2014.

CARVALHO, L. R. **Revisão Bibliográfica sobre métodos de preparação do intérprete para interpretação**; Interpret2B Publicações. 2016. p. 1-22.

COSTA, L. N. **Inclusão ou Segregação?** Notas sobre o Decreto 10502/20. Educação Especial – Inclusão ou Segregação? Notas sobre o Decreto 10502/20 Notas sobre o Decreto 10502/20, artigo de Lidiane Natália Costa. Revista Opinião, São Paulo, 2020. Acesso em: 07 de jul de 2021. <https://www.ecodebate.com.br/2020/11/30/inclusao-ou-segregacao-notas-sobre-o-decreto-1050220/>

COSTA, W. C. **O texto traduzido como re-textualização**. Cadernos de Tradução. Florianópolis. v.2, n.16 p. 25-54, 2005.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes.** Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

DAMASCENO BD, Coudry MIH. **Temas em neuropsicologia e neurolinguística.** São Paulo: Tec Art; 1995.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 2001.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Tradução intersemiótica: do texto para a tela.** Cadernos de tradução, nº 3. Florianópolis: UFSC, 1998.

ELLIS, R. (1994). **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press.

FAÏTA, D. **Gêneros da atividade e estilos de conduzir um trem.** In: FAÏTA, D. Análise dialógica da atividade profissional. Trad. Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti, Aduauto Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005^a.

FILHO, U.C. e TORGA, V.L.M. **Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem).** I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, VITÓRIA-ES, 18 A 21 DE OUTUBRO DE 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2003.

GESSER, A. **Metodologia de ensino de libras como L2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf>. Acesso em: 07 de jun de 2020

GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. 2. ed. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009. p. 283 .

GONÇALVES, J. L. V. R. (2005). **O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos**. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. (Eds.) *Competência em tradução: cognição e discurso*, Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp.59-90.

GUERINI, A. **A Introdução aos Estudos da Tradução**. Caderno de Estudos. Curso de Bacharelado em Letras-Libras. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Florianópolis-SC, 2008.

HEITKOETTER, Ronaldy; XAVIER, Pavão André Nogueira. **Descrição e Análise de Boias de Listagem em Libras**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.26, 2021.

HONORA, M, FRIZANCO. M.L.E. **Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

HOZA, J.**Team Interpreting**.Alexandria: Rid Press, 2010. 214 p.

HURTADO ALBIR, A. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVEZ, F. **Cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-57.

_____. **Traducción y traductología**. Madrid: Gredos, 5. ed., 2011.

JAKOBSON, R. **On Linguistic Aspects of Translation**. In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London- UK: Routledge, 2002. p. 128-133.

KALINA, S. **Quality in Interpreting and its prerequisites**. In: GARZONE, G.;

KELMAN, C. A. **O intérprete educacional: Quem é? O que faz?** In: Maria Amélia de Almeida; Enicéia Gomes Mendes; maria Cristina P.I.Hayashi. (Org.). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.p.71-79

KELMAN, C.A.: TUXI, P.S. **Intérprete educacional ou professor? A atuação profissional do intérprete de língua de sinais no ensino de Ciências**.In: Paulo Salles; Ricardo Gauche. (Org.). **Educação Científica, Inclusão Social e Acessibilidade** (no prelo). Goiânia: Cãnone, 2011.p.79-104.

KELLY, D. (2002). **Un modelo de competencia traductora**: bases para el diseño curricular, *Puentes*, 1, p. 9-20. Disponível em: <<http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>>. Acesso em 15 de out. 2017.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre:Mediação FAPESP, 2009.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence**. Disabling the deaf community. San Diego: DawSignPress, 1999. Paperback.

LOPES Filho, Otacilio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. In: MOURA, M.C; LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.R. **História e Educação**: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. São Paulo: Roca. 1997

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização e Docência**: Um Diálogo com Paulo Freire.. FUCAMP Cadernos, v. 21, p. 34-40, 2022.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Formação de Professores e Diversidade Cultural Religiosa**: Licenciaturas em Foco. Interações - Cultura e Comunidade (Online), v. 13, p. 132-150, 2018.

MARX, K & ENGELS, F. **La ideologia alemana**. Montividéu, Ediciones Pueblos Unidos, 1958.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MOREIRA, R.L. **Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores**. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) USP, 2007.

MOROSINI, M.C. **A Pós-graduação no Brasil**: formação e desafios. Revista Argentina de Educación Superior. 2009.

MOURA, M.C; LODI, A.C.B e HARRISON, K; M.R. **História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais**. Universidade Federal de Alagoas- UFAL, 1997.

MINDEL, E.& VERNON, M.- **They Grow in Silence**. Maryland, NAD, 1971

NAPIER, J.; McKEE, R.; GOSWELL, D. **Sign Language interpreting**: Theory and practice in Australian and New Zeland. The Federation Press, 2006

NASCIMENTO, M.V. B. **Formação de Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa**: Encontros de Sujeitos, Discursos e Saberes. Tese de Doutorado. PUC-SP, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, R. B. **A visão parcial da deficiência na imprensa**: revista Veja (1981-1999), 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NEUBERT, A. **Competence in language, in languages, and in translation**. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.3-18, 2000.

NOGUEIRA, T. C. **A mobilização da competência interpretativa na atuação de conferências**: uma reflexão a partir do modelo do PACTE. *Revista Belas Infiéis*, v. 8, p. 189-208, 2019.

NOGUEIRA, T. C. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

NOGUEIRA, T. C. **Atividade de Preparação para Intérpretes de Libras-Português em Conferências. Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais**. Série Estudos de Língua de Sinais – v. 5, 2020.

NOLAN, J. **Interpretation: techniques and exercises**. 2. ed. *Multilingual Matters*, 2012. 320 p. OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PACTE. (2001). **La competencia traductora y su adquisición**. *Quaderns. Revista de Traducció*, n. 6, pp.39-45.

PACTE. (2003). **Building a translation competence model**. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, pp.43-66.

PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). **Building a Translation Competence Model**. In: ALVES, F. (ed.). **Triangulating**

Translation: perspectives in process oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 37-61.

PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America:** voices from a culture. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

PAGURA, Reynaldo. **A interpretação de conferências:** interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. DELTA [on-line], v.19, n. spe., p. 209-236, 2003.

PAGURA, R. J. **Tradução & Interpretação.** In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. Tradução & perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Unesp Digital, 2015. p.183-207

PLANN, S. Pedro Ponce de León: Myth and reality. In: VAN CLEVE, J. V. (Ed.) **Deaf history unveiled:** interpretation from the new scholarship. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999. (Data do *copyright*: 1993).

PIRES.V.L e TAMANINI-ADAMIS, F.A. **Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. Estudos Semióticos.** [on-line]. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es> i. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 6, Número 2, São Paulo, novembro de, p. 66–76, 2010.

POCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies.** london-UK: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies.** London: Routledge, 2013. p. 264. _____. F. Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies, London and New York: Routledge. (ed.) 2015.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n.5, p. 81-112. 2003.

QUADROS, R.M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa.** Brasília. SEESP MEC, 2004.

QUADROS, R.M. **O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos.** In: FERNANDES, E. (Org). Surdez e Bilinguismo. Editora Mediação. Porto Alegre, 2008

QUADROS, R.M. SOUSA, S.X. **Aspectos da tradução\ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino:** práticas tradutórias do curso de Letras-Libras. In: QUADROS, R.M. de (Org). **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ:Arara-Azul, p.168-207, 2008.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil.** Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

ROCHA, L. R. M. ENICEIA, G. M. LACERDA, C. B. F. **Políticas de Educação Especial em disputa:** uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 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. Revista Translation. Porto Alegre, n. 15, Jun. de 2018, 197-222.

RODRIGUES, C.H. & SILVERIO, C.C.P. **Interpretando na Educação: Quais Conhecimentos e Habilidades o Intérprete Educacional Deve Possuir?.** Atualidades e Educação. 2011.

RODRIGUES, Carlos Henrique; MEDEIROS, Davi Vieira. **O uso de mouthing na interpretação simultânea para a língua brasileira de sinais.** In: V Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, p.1-15.

RIBEIRO, Kelli da Rosa. **A produtividade do conceito de discurso bivocal no contexto do culto televisivo Show da Fé.** Revista Diginar do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v.11, n.esp.(supl.1), s68-s82, setembro, 2018.

RUSSEL, D. **Team Interpreting: Best Practices**, AVLIC, 2011. Disponível em: .
Acesso em: abr. 2019.

SANTOS, A. C. **Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal**. Revista: Odisseia, Natal, RN, n. 15, p. 18-30, jul.-dez. 2015.

SANTOS, K. A. S; LACERDA, C. B. F. **O intérprete de libras-português no contexto de conferência**: reflexões sobre sua atuação. Bakhtiniana – Revista De Estudos Do Discurso, v. 13, p. 63-82, 2018.

SANTIAGO, V.A.A. **A atuação de intérpretes de língua de sinais na universidade: análise das estratégias adotadas no processo de mediação educacional**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar. 2013. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190709/SANTIAGO%20Vania%20%20de%20Aquino%20Albres%202013%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UFSCar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 07 de jul de 2020.

SEGALA, R.R. **Tradução intermodal e intersemiótica\interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)- Universidade Federal de Santa- Catarina - UFSC, 2010.

SOUSA, S. X. **Performance de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras**. 2010, Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)- Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2010.

SOUZA, R.F. A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. N 14, maio-agosto de 2007a. Autores Associados- Campinas-SP.

SOUZA, R.M. **Intuições "lingüísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época**, DELTA vol.19 no.2 São Paulo, 2003

STONE, C. **Toward a Deaf Translation Norm**. Washigton-DC, USA: Gallaudet University Press, 2009.

SKLIAR, C (Org). **Educação e exclusão**: abordagem socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **La Historia de los Sordos**: Una cronología de malos entendidos y de malas intenciones. In: Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos, Mérida, Venezuela. 1996

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: CUP, 2001

SHARWOOD SMITH, M. 1993. **Input enhancement in instructed SLA**: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15/ 2: 165-179.

SCHMIDT, R. 1990. **The role of consciousness in second language learning**. *Applied Linguistics*, v. 11/ 2: 129-158.

SCHMIDT, R. 1995. **Consciousness and foreign language learning**: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Second Language Teaching & Curriculum Center, Havaí: Universidade do Havaí em Manoa.

SENNET, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012. 377 p. Tradução de Clóvis Marques.

SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, A. R. B. ; MARTINS FILHO, Lourival José . **Formação Docente e Pibid: Interfaces e Desafios**. *Revista cocar (UEPA)*, v. 09, p. 211-232, 2015

SOUZA, A. R. B. ; MARTINS FILHO, Lourival José. **Docência e Formação De Professores (As): Cenários e Perspectivas**. *Revista APOTHEKE*, v. 3, p. 40-56, 2017.

SUTTON-SPENCE, R. (Org.). **The Hands are the Head of the Mouth.** The Mouth as Articulator in Sign Languages. Hamburg, Alemanha: Signum-Verlag, 2001. p.51-62.

SUTTON-SPENCE, R. **Mouthings and Simultaneity in British Sign Language.** In: VERMEERBERGEN, M.; LEESON, L.; CRASBORN, O. (Org.). Simultaneity in Signed Languages: Form and Function. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 147-162.

SUTTON-SPENCE, R. L.; DAY, L. **Mouthings and Mouth Gestures in British Sign Language (BSL).** In: BOYES BRAEM, P.; SUTTON-SPENCE, R. (Org.). The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages. Hamburg, Alemanha: Signum-Verlag, 2001. p. 69-85.

VALSECHI, G.S. **Currículo de Libras em Análise:** Possibilidades de Implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UDESC. 2020.

VOGT-SVENDESEN, M. **A comparison of mouth gestures and mouthings in Norwegian Sign Language (NSL).** In: BOYES BRAEM, P.; SUTTON-SPENCE, R. (Org.). The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages. Hamburg, Alemanha: Signum-Verlag, 2001. p.9-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2014.

TOMLIN, R. S.; VILLA, V. 1994. **Attention in cognitive science and second language acquisition.** Studies in Second Language Acquisition, v. 16/ 2: 183-203.

VIEZZI, M. (eds) **Interpreting in the 21st Century.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 121-130, 2002.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. **Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada.** Polifonia, nº 7, Cuiabá: EdUFMT, 2003. p. 27-67. Disponível em: . Acesso em 03. Dez. 2016.

VOLOSHINOV, V. N. **¿Qué es el lenguaje?** Tradução do italiano de Ariel Bignami. In.: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993[1929]. p. 217-243.

WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a Ver.** Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2005.

XAVIER, R. P. 6º Período. **Metodologia de Ensino de Inglês.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

YIN, Robert K.: **Case Study Research.** Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, 4th ed. 2009, pp. 240

10. APÊNDICE

Questionário de Sondagem

1. Dados Pessoais

a) Nome: _____

b) Idade: _____

c) Gênero: _____

d) Escola em que trabalha: _____

2. Formação

a) Qual seu conhecimento da Libras?

() Básico () Intermediário () Avançado

b) Possui algum curso na área de extensão ou técnico em relação a Libras ou a Tradução e Interpretação de Libras Português? _____ Qual(is)

c) Qual seu nível de escolaridade?

() Médio () Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado

d) Conhece alguma Língua Estrangeira? _____ Qual (is) ? _____

Qual Nível de conhecimento? () Básico () Intermediário () Avançado

f) Você tem PROLIBRAS? _____

Forma de Ingresso:

Qual o requisito para atuar no cargo que você ocupa? _____

Atuação

a) Quanto tempo atua como intérprete ao todo? _____ e como intérprete educacional? _____

b) Quanto tempo atua na atual escola? _____

c) O que lhe levou a atuar como TILSP Educacional? _____

d) Você se sente seguro de atuar como TILSP Educacional? _____

e) Você se sente seguro em atuar nas aulas de Língua Estrangeiras? _____

Atuação da disciplina de Língua Estrangeira

- a) Qual Língua Estrangeira que você atua?
- b) Você se sente confiante em atuar nessa disciplina?
- c) O que você acha do ensino de Língua Estrangeira para surdos?
- d) Você acha relevante saber a língua estrangeira para uma melhor atuação?



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Intérprete Educacional na Educação Básica em Disciplinas de Língua Estrangeira: Cenários e Perspectivas

Pesquisador: Rogers Rocha

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 38796420.3.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC
UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.436.494

Apresentação do Projeto:

Trata-se da terceira versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Tese de Doutorado proveniente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE do CENTRO DE CIÊNCIAS

HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED/UDESC intitulado “O Intérprete Educacional na Educação Básica em Disciplinas de Língua Estrangeira: Cenários e Perspectivas”, do doutorando Rogers Rocha (pesquisador responsável), sob orientação do Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Resumo, conforme Projeto Básico: "A formação do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Português por meio da graduação de Letras-Libras é considerada generalista e por não haver formação específica para atuar na educação é pertinente compreender como se constrói o cenário com este profissional, por isso será analisado a atuação do Intérprete Educacional em um cenário que demanda uma especialização profissional no âmbito educacional mais precisamente em escolas inclusivas de nível básico. A atuação do Intérprete Educacional será delimitado apenas na disciplina de Língua Estrangeira, pois a complexidade neste contexto se acentua quanto a relação colaborativa entre o Intérprete e o professor regente em contexto a ser trabalhado as modalidades de fala e escuta visto que para atender o aluno surdo demanda de recursos visuais como a Língua Brasileira de Sinais, por exemplo. Neste sentido é pertinente conhecer os desafios deste profissional neste contexto. Para compreender este cenário, será utilizado a metodologia da autoconfrontação simples e cruzada baseada nos estudos de Yves Clot (psicologia do trabalho).

Espera-se que os cenários sejam específicos deste contexto e que ao conhecer a Língua Estrangeira e o trabalho colaborativo com o professor regente facilite a atuação interpretativa."

Participantes da Pesquisa: ID Grupo - "Colégio de Aplicação-UFSC"/

Número de indivíduos -"03"/Intervenções a serem realizadas:

"Profissionais âmbito Federal".

Cronograma de execução da Pesquisa,
conforme Projeto Básico: Defesa - 01/07/2022
30/07/2022

Coleta de Dados (Filmagens) - 26/11/2020
30/06/2021 Autoconfrontação Simples e
Cruzada - 01/07/2021 30/12/2021 Análise das
legislações específicas - 26/11/2020
31/12/2020 Elaboração teórica da pesquisa -
26/11/2020 30/06/2022 Elaboração da Tese -
26/11/2020 30/06/2022

Recursos Financeiros :
Próprios R\$ 2.500,00 Câmera
de filmagem Custeio R\$
2.000,00 Despesas com
internet Custeio R\$ 500,00

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral Analisar os cenários e as perspectivas na atuação profissional de Intérpretes Educacionais interlíngues e intermodais por meio da autoconfrontação simples e cruzada no contexto de escola inclusiva nas disciplinas de Língua Estrangeira.

Objetivo Secundário:

Objetivo Específico Refletir o papel do Intérprete Educacional na Educação Básica como copartícipe da educação; Apresentar o cenário da atuação do Intérprete Educacional no Ensino Básico na disciplina de Língua Estrangeira; Identificar as perspectivas Intérpretes Educacionais na interpretação de disciplinas de Língua Estrangeira; Propor o conhecimento de Língua Estrangeira como parte da formação pelos Intérpretes Educacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos destes procedimentos serão médios em função de que o participante da pesquisa será filmado e fará um diálogo posterior refletindo sobre suas práticas. O profissional está ciente de sua exposição e da colaboração que trará para área. Para minimizar os riscos, o participante poderá fazer pausas durante a filmagem e voltar assim que achar necessário sendo assessorado pelo pesquisador o tempo todo.

Benefícios:

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: Imediatos, indiretos e a longo prazo. Contribuição para literatura científica, pois a possibilidade de identificar as maiores dificuldades dos intérpretes de Libras nas disciplinas de Língua Estrangeira contribuindo para que seus maiores desafios sejam analisados e descrito na literatura científica; Contribuição por meio do compartilhamento das mesmas vivências, visto que haverá diálogos entre os profissionais e o pesquisador na tentativa de compartilhar e identificar os desafios, as possibilidades e as estratégias desenvolvidas construída durante suas atividades práticas, pois interpretar uma Língua na modalidade oral auditiva e possivelmente desconhecida torna-se um grande desafio e o compartilhamento das estratégias utilizadas com outros intérpretes de Libras se torna uma contribuição entre a categoria.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador enviou Carta Resposta contemplando as respostas a todas as pendências que a primeira e segunda versão exigiram. Coloca que não havia entendimento claro da Plataforma Brasil e, por isso, não havia respondido na segunda versão. Respondeu ao Parecer: 4.420.215 emitido em 25 de Novembro de 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos anexados nesta versão:

- Projeto Básico,
- Projeto Detalhado,
- Carta Resposta
- TCLE - Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações - Maiores de 18 anos
- TCLE - atualizado - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Maiores de 18 anos
- Roteiro de Pesquisa
- Projeto Detalhado.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências da 1 e 2 versão:

- 1 - Incluir, no Projeto Básico, em equipe e/ou assistente de pesquisa, o nome do orientador Prof. Lourival José Martins Filho. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 2 - Alterar o texto dos riscos, pois o risco é caracterizado como mínimo, no entanto, o pesquisador não descreve todos os possíveis riscos associados aos procedimentos da pesquisa. Também, não apresenta as formas de controle e minimização dos riscos, assim como o seguimento, caso ocorram. Estas informações devem estar no Projeto Básico assim como TCLE. Segundo a Resolução 466/2012 “quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores

- devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas as possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética.”. Reforça-se que, conforme Resolução 466/2012, “risco da pesquisa é considerado como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente;” PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 3 - Ajustar o texto dos benefícios, pois devem ter “Caracterização como imediatos ou tardios, diretos ou indiretos” e estar coerentes com os riscos apresentados. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 4 - Descrever todas as etapas do cronograma da pesquisa e adequar as datas prevendo a tramitação no CEP. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 5 - Informar os valores financeiros investidos (ex: internet, entre outros custos associados à pesquisa). PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 6 - Incluir o instrumento de pesquisa na Plataforma Brasil, de forma individual. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 7 - No item metodologia dos Projeto Básico e Detalhado incluir como serão selecionados os três participantes da pesquisa.
- 8 - Rever, no Projeto Básico, os itens associados aos desfechos, conforme caracterização deste item. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 9 - Corrigir o item "Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?" do Projeto Básico. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 10 - Corrigir no item "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro", as intervenções a serem realizadas com os participantes. PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA.
- 11 - Esclarecer se haverá alguma medida de intervenção ou gravação das crianças na pesquisa. Se houver, devem estar indicadas como participantes e deve haver inclusão de todos os documentos relacionados à sua participação (TCLE para menores; Termo de gravação para menores...).PENDÊNCIA ATENDIDA.

Não foram observados óbices éticos, conclui-se protocolo de pesquisa APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos

ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	30/11/2020		Aceito
Básicas do Projeto	ETO_1596886.pdf	10:34:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_maiores_de_18_2020_15898259513621_3526.docx	30/11/2020 10:33:40	Rogers Rocha	Aceito
Outros	Roteiro_pesquisa.docx	30/11/2020 10:32:21	Rogers Rocha	Aceito
Outros	Cartaresposta.docx	30/11/2020 10:30:30	Rogers Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	29/09/2020 23:21:15	Rogers Rocha	Aceito
Outros	Consentimento_Para_Fotografias_Videos_e_Graves_maiores_18_anos_2020_15898261575484_3526.docx	29/09/2020 22:42:15	Rogers Rocha	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	29/09/2020 22:38:34	Rogers Rocha	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	09/09/2020 11:07:58	Rogers Rocha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 03 de Dezembro de 2020

Assinado por:

**Gesilani Júlia da Silva
Honório(Coordenador(a))**