



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

Yuri Santos Monteiro

**Estratégias de interpretação e gerenciamento de incertezas de intérpretes de Libras na
aula de inglês da escola pública**

Florianópolis
2024

Yuri Santos Monteiro

**Estratégias de interpretação e gerenciamento de incertezas de intérpretes de Libras na
aula de inglês da escola pública**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luana Ferreira de Freitas.
Coorientadora: Prof.^a Dra. Maria da Glória Guará Tavares.

Florianópolis

2024

Monteiro, Yuri Santos

Estratégias de interpretação e gerenciamento de incertezas de intérpretes de Libras na aula de inglês da escola pública. / Yuri Santos Monteiro ; orientador, Luana Ferreira de Freitas, coorientador, Maria da Glória Guará Tavares, 2024.

236 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Gerenciamento de incertezas. 3. TILSP. 4. Estratégias de interpretação em Libras. 5. Resgate estimulado. I. Freitas, Luana Ferreira de . II. Tavares, Maria da Glória Guará. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV. Título.

Yuri Santos Monteiro

Estratégias de interpretação e gerenciamento de incertezas de intérpretes de Libras na aula de inglês da escola pública

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 10 de junho de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Márcia Monteiro Carvalho, Dra.
Universidade Federal do Pará

Profa. Dannytza Serra Gomes, Dra.
Universidade Federal do Ceará

Profa. Carolina Morais Ribeiro da Silva, Dra.
Universidade Federal do Ceará

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

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Luana Ferreira de Freitas, Dra.
Orientadora

Profa. Maria da Glória Guará Tavares, Dra.
Coorientadora

Florianópolis, 2024.

Dedico este trabalho a Deus, minha família, meus amigos e todos aqueles que, diretamente e indiretamente, fazem parte desta realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me fortalecer em tantos momentos desafiadores dessa jornada. Agradeço por todas as pessoas que tive a oportunidade de conhecer durante esses anos, de fato, elas me impulsionaram a continuar dando o meu melhor.

À minha mãe, mulher batalhadora que sempre lutou para dar uma boa educação a mim e meus irmãos, ensinando-nos valores que levaremos por toda a vida.

À minha família, que sempre foi e será minha base e porto seguro. São eles que me ajudam a sustentar o peso dos meus sonhos. Eu amo vocês.

Aos meus amigos e professores da PGET. Obrigado por tudo.

À minha orientadora, a Prof.^a Dra. Luana Ferreira de Freitas, e à coorientadora, Prof.^a Dra. Maria da Glória Guará Tavares, pelo apoio, confiança, paciência e troca de ideias, sobretudo por me inspirar sobre o que é ser um pesquisador.

Aos gestores e intérpretes de Libras da Escola Deputado José Martins Rodrigues que fizeram parte desta pesquisa, obrigado por todo o apoio e solidariedade.

Ao TILSP Moisés Lima, pelo apoio nas transcrições e interpretação do resumo.

A toda a comunidade surda por me permitir partilhar de sua língua e cultura. Sou grato a todos que, de alguma forma, participaram da construção desta pesquisa.

Aos gestores das escolas em que eu leciono tanto na prefeitura de Maracanaú quanto na rede pública estadual do Ceará.

Tudo quanto te vier à mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças, porque na sepultura, para onde tu vais, não há obra nem projeto, nem conhecimento, nem sabedoria alguma.

(Eclesiastes 9:10).

RESUMO

No contexto de sala de aula inclusiva, o tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e português (TILSP) é aquele que faz a mediação entre os professores e os alunos surdos. O objetivo geral desta tese é investigar a atuação dos TILSP no gerenciamento das incertezas durante as aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino. De forma mais específica, investigar os desafios enfrentados pelos TILSP nas aulas de inglês, analisar as incertezas que ocorrem durante a atuação dos TILSP com e sem proficiência em língua inglesa, identificar as estratégias que são frequentemente utilizadas pelos TILSP ao lidar com as incertezas durante as aulas de inglês e investigar as percepções dos TILSP sobre o resgate estimulado e as possíveis contribuições desse instrumento para a reflexão sobre a sua própria prática. Foram convidados dez TILSP de uma escola pública municipal da cidade de Maracanaú – Ceará para responderem a um questionário, dos quais dois TILSP foram selecionados para serem observados e entrevistados. Um dos participantes possuía conhecimentos intermediários em língua inglesa e outro apenas noções básicas. Os instrumentos utilizados durante a pesquisa para a coleta de dados foram questionário, observação das aulas, gravação das aulas e entrevista com resgate estimulado. As estratégias de interpretação tiveram como base os arcabouços teóricos de Novais (2002), Hortêncio (2005) e Monteiro (2018), bem como os estudos de Angelone (2010) no tocante ao gerenciamento de incertezas. Os dados revelaram que alguns dos desafios enfrentados foram a falta de adaptação das aulas de inglês para a realidade dos alunos surdos, alternância entre as três línguas presentes em sala de aula (português, inglês e Libras) e o desconhecimento dos vocábulos e expressões em inglês por parte dos TILSP. Os resultados indicaram ainda que o TILSP com proficiência intermediária em inglês empregou predominantemente as estratégias de explicitação e uso de recursos visuais, contrastando com o TILSP sem proficiência, que utilizou recursos como síntese, omissão e ratificação. Os dados apontaram que o TILSP com proficiência intermediária em inglês enfrentou incertezas predominantemente na sua produção, seguido de compreensão e transferência. Em contrapartida, o TILSP sem proficiência em inglês lidou com incertezas principalmente no tocante à compreensão, seguido de transferência e produção. Este último TILSP apresentou, ainda, um quantitativo de incertezas quatro vezes maior. Portanto, concluímos que o resgate estimulado é uma valiosa ferramenta para investigar os processos cognitivos relacionados ao gerenciamento de incertezas.

Palavras-chave: Estratégias de interpretação. Gerenciamento de incertezas. TILSP. Aulas de inglês. Aluno surdo.

ABSTRACT

In the context of an inclusive classroom, the Brazilian Sign Language (Libras) interpreter is the one who mediates between teachers and deaf students. This dissertation investigated the role of Libras interpreter translators (TILSP) in managing uncertainty during English classes in a public school. More specifically, we intend to investigate the challenges faced by TILs in English classes, analyze the uncertainties that occur during the performance of TILSP with and without English language proficiency, identify the strategies that are frequently used by Libras interpreters when dealing with uncertainties during English classes, investigate the perceptions of Libras interpreters about stimulated rescue and the possible contributions of this instrument to reflection on their practice. Libras interpreters from a municipal public school in Maracanaú-Ceará, were invited to answer a questionnaire. Among them, two Libras interpreters were selected: one with intermediate knowledge of the English language and the other with just basic knowledge. The instruments used during the research for data collection were a questionnaire, class observation, class recording, and an interview with stimulated rescue. The interpretation strategies were based on the theoretical frameworks of Novais (2002), Hortêncio (2005), and Monteiro (2018), as well as the studies by Angelone (2010) regarding uncertainty management. The data revealed that some of the challenges faced were lack of adaptation of English classes to the reality of deaf students, alternation between the three languages (Portuguese, English, and Libras), and lack of knowledge of the words and expressions in English by the interpreter. The results also indicated that the TIL, with intermediate proficiency in English, predominantly employed the strategies of explanation and use of visual resources, contrasting with the interpreter without proficiency, who used resources such as synthesis, omission, and ratification. The data showed that the interpreter with intermediate proficiency in English faced uncertainty predominantly in his production, followed by comprehension and transfer; on the other hand, the interpreter without proficiency in English dealt with uncertainties mainly regarding comprehension, followed by transfer and production. This last TIL also presented several uncertainties four times greater. We conclude that stimulated rescue is a valuable tool for investigating cognitive processes related to the management of uncertainty.

Keywords: Interpreting strategies. Uncertainty management. Brazilian sign language interpreter. English classes. Deaf student.

RESUMO

Resumo em Libras disponível para visualização em: <https://youtu.be/gwKtdapbIXE>



RÉSUMÉ

Dans le contexte de la salle de classe inclusive, l'interprète en Langue des Signes Brésilienne (Libras) est celui qui assure la médiation entre le professeur d'anglais et les élèves sourds. L'objectif général de cette thèse est d'explorer l'action des interprètes en Libras dans la gestion des incertitudes pendant les cours d'anglais dans une école publique. Plus précisément, elle vise à examiner les défis rencontrés par les interprètes en Libras dans les cours d'anglais, à analyser les incertitudes survenant lors de l'intervention des interprètes en Libras avec et sans maîtrise de l'anglais, à identifier les stratégies fréquemment utilisées par les interprètes en Libras pour gérer les incertitudes lors des cours d'anglais, ainsi qu'à explorer les perceptions des interprètes en Libras sur le rappel stimulé et ses contributions potentielles à la réflexion sur leur propre pratique. Des interprètes en Libras ont été invités de manière volontaire dans une école publique municipale de Maracanaú – Ceará, à répondre à un questionnaire, parmi lesquels deux ont été sélectionnés: l'un avec des connaissances intermédiaires en anglais et l'autre avec seulement des notions de base. Les instruments de collecte de données étaient : le questionnaire, l'observation et l'enregistrement en classe, ainsi que l'entrevue avec rappel stimulé. Les stratégies d'interprétation étaient basées sur les cadres théoriques des auteurs Novais (2002), Hortêncio (2005) et Monteiro (2018), ainsi que sur les études d'Angelone (2010) concernant la gestion des incertitudes. Les résultats ont révélé que certains des défis rencontrés étaient : le manque d'adaptation des cours d'anglais à la réalité des élèves sourds, l'alternance entre les trois langues (portugais, anglais et Libras) et la méconnaissance des mots et expressions anglais par l'interprète. Les données ont également indiqué que l'interprète en Libras, avec une maîtrise intermédiaire de l'anglais, utilisait principalement les stratégies d'explicitation et de recours aux ressources visuelles, tandis que l'interprète sans maîtrise utilisait : synthèse, omission et ratification. Les données ont montré que l'interprète avec une maîtrise intermédiaire de l'anglais était confronté principalement à des incertitudes au niveau de la production, suivi de la compréhension et du transfert. En revanche, l'interprète sans maîtrise de l'anglais gérait principalement les incertitudes au niveau de la compréhension, suivies du transfert et de la production, présentant également quatre fois plus d'occurrences d'incertitudes. En outre, nous concluons que le rappel stimulé est un outil précieux pour explorer les processus cognitifs liés à la gestion des incertitudes.

Mots-Clés : Stratégies d'interprétation. Gestion de l'incertitude. Interprète de la langue des signes Brésilienne. Cours d'anglais. Étudiant sourd.

RESUMEN

En el contexto de clases inclusivas, el intérprete de Lengua Brasileña de Señas (Libras) actúa como mediador entre el profesor de inglés y los estudiantes sordos. El objetivo general de esta tesis es investigar la actuación de los intérpretes de Libras con respecto a la gestión de las incertidumbres durante las clases de inglés en una escuela de la red pública. De manera más específica, se busca investigar los desafíos enfrentados por los intérpretes de Libras en las clases de inglés, analizar las incertidumbres que suceden durante la actuación de los TILS con y sin dominio del inglés, identificar las estrategias que son frecuentemente utilizadas por los intérpretes de Libras para gestionar las incertidumbres durante las clases de inglés, además de investigar las percepciones de los intérpretes de Libras sobre el rescate estimulado y las posibles contribuciones de este instrumento para la reflexión sobre su propia práctica. Se invitó de manera voluntaria a intérpretes de Libras de una escuela pública municipal de la ciudad de Maracanaú – Ceará, para responder a un cuestionario, y entre ellos se seleccionaron dos intérpretes de Libras: uno con conocimientos intermedios de inglés y otro con solo nociones básicas. Los instrumentos de recopilación de datos fueron: cuestionario, observación y grabación en el aula, y entrevista con rescate estimulado. Las estrategias de interpretación se basaron en los marcos teóricos de los autores Novais (2002), Hortêncio (2005) y Monteiro (2018), así como en los estudios de Angelone (2010) en lo que corresponde a la gestión de incertidumbres. Los datos señalaron que algunos de los desafíos enfrentados fueron: falta de adaptación de las clases de inglés a la realidad de los estudiantes sordos, alternancia entre las tres lenguas (portugués, inglés y Libras) y desconocimiento de vocabulario y expresiones en inglés por parte del intérprete. Los resultados también indicaron que el intérprete de Libras, con dominio intermedio del inglés, empleó predominantemente las estrategias de explicitación y uso de recursos visuales, en contraste con el intérprete sin dominio que utilizó: síntesis, omisión y ratificación. Los datos señalaron que el intérprete con dominio intermedio del inglés enfrentó incertidumbres principalmente a nivel de producción, seguido de comprensión y transferencia. Por otro lado, el intérprete sin dominio del inglés gestionó incertidumbres predominantemente a nivel de comprensión, seguido de transferencia y producción, presentando también cuatro veces más el número de ocurrencias de incertidumbres. Además, se concluyó que el rescate estimulado es una herramienta valiosa para investigar los procesos cognitivos relacionados con la gestión de incertidumbres.

Palabras clave: Estrategias de interpretación. Gestión de incertidumbres. Intérprete de Libras. Clases de inglés. Alumno sordo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esboço do quadro de Vasconcelos e Bartholamei (2008).....	34
Figura 2 – Mapeamento das áreas relacionadas aos Estudos da Tradução pela Saint Jerome .	35
Figura 3 - Mapeamento das disciplinas com interfaces com Estudos da Tradução.	36
Figura 4 - Comunicação entre alunos surdos, TILSP e professor.	59
Figura 5 - Panorama de contextos de atuação de intérpretes de Libras.....	64
Figura 6 - Fases da incerteza na tradução.....	89
Figura 7 - Progressão da tradução e gerenciamento agrupado de incertezas.	90
Figura 8 - Áreas que utilizam resgate estimulado.	93
Figura 9 - Benefícios do resgate estimulado.	94
Figura 10 - Recomendações significativas sobre o resgate estimulado.....	95
Figura 11 - Escola Lócus da pesquisa.	107
Figura 12 - Sala de Atendimento Educacional Especializado.....	109
Figura 13 - Sinalizações na escola.....	110
Figura 14 - Disposição da sala de aula.	111
Figura 15 – Interação entre os alunos surdos.	125
Figura 16 – TILSP e a professora de inglês.....	136
Figura 17 – TILSP e aluno surdo.....	137
Figura 18 – Conteúdo no quadro branco.	139
Figura 19 – Interação entre o professor de inglês e o aluno surdo.	140
Figura 20 - O TILSP junto ao quadro branco.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês de alunos surdos.....	45
Quadro 2 – Mediação linguística.....	61
Quadro 3 - Dicas e estratégias para atuar com um intérprete de língua de sinais.	65
Quadro 4 - Aspectos importantes na formação de professores de inglês para surdos.....	66
Quadro 5- Cursos de formação continuada ofertados pelo MEC.....	68
Quadro 6 - Modalidades da tradução (Aubert,1998).....	73
Quadro 7 - Estratégias de interpretação.....	75
Quadro 8 - Níveis de incertezas.....	88
Quadro 9 - Diferença entre três tipos de introspecção.....	98
Quadro 10 - Considerações ao aplicar protocolos verbais.	99
Quadro 11 Dados dos dois intérpretes de Libras selecionados.	112
Quadro 12 - Procedimento de coleta de dados.	119
Quadro 13 - Procedimentos na entrevista com resgate estimulado.	119
Quadro 14 - Desafios e dificuldades de TILSP nas aulas de inglês.	132
Quadro 15- Ocorrências de incertezas do TILSP A.	138
Quadro 16 - Ocorrências de incertezas do TILSP B.	142
Quadro 17- Quantitativo de gerenciamento de incertezas e estratégias de interpretação.	153
Quadro 18 - Triangulação dos dados.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gerenciamento de incertezas dos TILSP A e B.....	154
Gráfico 2 – Estratégias de interpretação dos TILSP.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDIS	Correção Distorção Idade Série
EAD	Educação à distância
EI	Estudos da Interpretação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
ET	Estudos da Tradução
ETILS	Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
L3	Terceira língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PACTE	<i>Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación</i>
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
TAP	<i>Think-Aloud Protocols</i>
TAV	Tradução Audiovisual
TILS	Tradutor intérprete de língua de sinais
TILSP	Tradutor intérprete de língua de sinais e português

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO	18
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	29
1.3 HIPÓTESES	30
1.4 OBJETIVOS.....	30
1.4.1 OBJETIVO GERAL	30
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE	31
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
2.1 SITUANDO A TESE NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO.....	32
2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (LÍNGUA FRANCA) PARA SURDOS	40
2.3 PROFESSOR DE INGLÊS E O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA	56
2.4 ESTRATÉGIAS DE INTERPRETAÇÃO	71
2.5 METACOGNIÇÃO	76
2.6 GERENCIAMENTO DE INCERTEZAS NA INTERPRETAÇÃO	82
2.7 RESGATE ESTIMULADO COMO PROTOCOLO VERBAL RETROSPECTIVO	90
3 METODOLOGIA.....	106
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	106
3.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	107
3.3 PARTICIPANTES	112
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	113
3.4.1 QUESTIONÁRIO.....	113
3.4.2 OBSERVAÇÃO COM DIÁRIO DE CAMPO E GRAVAÇÃO EM VÍDEO EM SALA DE AULA.....	115
3.4.3 ENTREVISTA COM RESGATE ESTIMULADO	116
3.5 ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	118
3.6 COMITÊ DE ÉTICA	120
4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	121
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS	121

4.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES: MAPEAMENTO DAS INCERTEZAS.....	134
4.2.1 SALA DE AULA (TILSP A).....	134
4.2.2 SALA DE AULA (TILSP B).....	138
4.3 DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM RESGATE ESTIMULADO	143
4.3.1 ENTREVISTA COM O TILSP A.....	143
4.3.2 ENTREVISTA COM O TILSP B.....	146
4.3.3 O GERENCIAMENTO DE INCERTEZAS E AS RESPECTIVAS ESTRATÉGIAS DOS TILSP A E B.....	152
4.3.4 PERCEPÇÕES DOS TILSP SOBRE O RESGATE ESTIMULADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES.....	158
5 CONCLUSÃO.....	163
5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	166
5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	167
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	196
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS INTÉRPRETES.....	198
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	200
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO EM GLOSSAS INTÉRPRETE DE LIBRAS FLUENTE EM INGLÊS.....	201
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO EM GLOSSAS INTÉRPRETE DE LIBRAS NÃO FLUENTE EM INGLÊS	209
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS COM PROFICIÊNCIA EM INGLÊS	224
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS SEM PROFICIÊNCIA EM INGLÊS	228
ANEXO A– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	233

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório, abordaremos a contextualização e a motivação que impulsionaram a elaboração desta tese. Apresentaremos as perguntas de pesquisa e as hipóteses, delineando a direção seguida nesta investigação. Ademais, apresentaremos os objetivos, assim como uma visão geral da organização da tese, elencando os diferentes tópicos abordados ao longo deste trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO

De acordo com Jenkins (2009), no século XVI, o inglês era falado apenas por um pequeno grupo de nativos nas Ilhas Britânicas. Hoje, a língua inglesa é usada em quase todos os países do mundo, com a maioria dos falantes sendo não nativos. É interessante notar que essa posição dominante do inglês não era prevista por seus primeiros falantes, especialmente quando o latim ainda predominava na Europa Ocidental devido à expansão do Império Romano.

A língua inglesa é utilizada em diversas partes do mundo e seus vocábulos estão inseridos em vários momentos do dia a dia. Não é necessário ser nativo para conhecer termos, expressões e produtos, uma vez que o inglês impacta diferentes esferas da sociedade. Aprender esse idioma oportuniza não só o acesso a intercâmbios culturais e educacionais, como também destaque no mercado de trabalho, possibilitando melhores ofertas profissionais. Segundo Magalhães (2016), aprender uma língua estrangeira, especialmente o inglês, pode inserir o aprendiz na aldeia global de maneira mais inclusiva e plural. Conforme a autora, a aprendizagem possibilita que o aluno se torne um cidadão crítico, livre de preconceitos, capaz de aceitar as diferenças e a diversidade cultural, sem perder a sua própria identidade.

Outrossim, na maioria dos programas de Pós-Graduação do país, é exigido, como requisito para aprovação, o domínio de uma segunda ou terceira língua, visto que o discente, durante seu percurso acadêmico, terá contato com diversas pesquisas tanto nacionais como internacionais, a depender da sua área de estudo.

De acordo com Lewis, Gary e Charles (2014), o inglês ocupa a posição de terceiro idioma mais falado globalmente, com 335 milhões de falantes. Esse idioma desempenha um papel crucial como língua franca nos campos acadêmico, econômico e turístico, servindo como meio de comunicação entre pessoas de diferentes países. Com a intensificação da globalização, que facilitou a interação entre nações, anteriormente limitada pelas distâncias geográficas e diferenças culturais, o aprendizado do inglês se tornou indispensável.

Para Spasiani (2018), a globalização reduziu fronteiras e integrou espacial, econômica, cultural e linguisticamente os países do mundo, tornando esse aprendizado ainda mais necessário e motivador, sem falar no impulsionar de pesquisas na área, fazendo estudiosos refletirem sobre a melhor maneira de se ensinar ou de se aprender um novo idioma (Spasiani, 2018, p. 50). No que concerne à área científica, em 2021 o jornal *El País* publicou um relatório sobre diversidade linguística no âmbito acadêmico, afirmando que 8 em cada 10 pesquisadores ibero-americanos publicaram, em 2020, no idioma anglo-saxão e não em suas línguas maternas. Essa predominância no uso da língua inglesa é explicada pelo interesse das instituições de ensino, periódicos e cientistas na busca de internacionalização de suas produções (Meneghini; Packer, 2007). Nesse mesmo viés, Finardi e Guimarães (2017) explicam que tanto há uma expectativa maior de visibilidade dos artigos como um aumento potencial no número de citações que as produções em língua inglesa podem receber.

Um dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) elencado pela Organização das Nações Unidas (ONU) versa sobre a educação de qualidade, assegurando a educação inclusiva e equitativa, com o intuito de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Torna-se de suma importância o ensino e aprendizado dessa língua na estrutura educacional do Brasil. Portanto, faz-se necessário que o processo de ensino e aprendizagem de inglês seja analisado não só envolvendo alunos ouvintes, mas também surdos, tendo em vista que o aluno surdo tem por direito não só o acesso à aprendizagem da língua inglesa como também meios que, de forma efetiva, potencializem sua compreensão.

Faria *et al.* (2011), destacam que o ensino de língua inglesa para estudantes surdos desempenha um papel fundamental em sua formação, tanto acadêmica quanto profissional. Em contrapartida, os autores reconhecem que a abordagem pedagógica deve ser direcionada de maneira a garantir que esses alunos tenham acesso aos benefícios que o domínio do idioma estrangeiro pode oferecer. Para tanto, é essencial proporcionar oportunidades de aprendizado da língua inglesa em sua modalidade escrita, introduzindo diferentes gêneros textuais como ponto de partida.

A inclusão educacional é um direito fundamental para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. No caso dos alunos surdos, oferecer uma educação de qualidade requer atenção especial às particularidades linguísticas e culturais dessa comunidade. A educação de alunos surdos configura-se como uma oportunidade de inclusão social. Conforme observado por Martins e Melo (2016, p. 72), "a compreensão de que suas dimensões são amplas, ou seja, vão além do fato de estar dentro da sala de aula: são mecanismos de acesso, qualidade e permanência." Dessa forma, entende-se que simplesmente matricular

alunos surdos não é suficiente, é essencial garantir os recursos necessários para que eles permaneçam e se desenvolvam no ambiente escolar. A educação de surdos apresenta desafios específicos, especialmente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras, como o inglês. A garantia legal da presença do intérprete é estabelecida por meio do Decreto nº 5.626/2005, mais precisamente no Art. 23:

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).

Na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2017) estabelece a inclusão do ensino de inglês no currículo da Educação Básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Anteriormente, a escolha da língua adicional a ser oferecida era uma prerrogativa da comunidade escolar (Brasil, 1996, 1998). No entanto, com uma reformulação mais recente (Lei nº 13.415, de 2017) da LDB, em decorrência das reformas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a Língua Inglesa (LI) se tornou o idioma obrigatório. Em outras palavras, a partir do sexto ano, todos os estudantes, tanto das escolas públicas quanto das privadas, devem incluir o ensino do inglês em seus currículos. Essa exigência é respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que oferece diretrizes curriculares específicas para o ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Assim sendo, o ensino de língua inglesa para estudantes surdos também deve ser encarado como uma inestimável oportunidade de identificação e assimilação de valores culturais e sociais, uma vez que esse ensino proporciona aos alunos uma abertura para explorar e se conectar com diferentes culturas. Sobre o ensino e aprendizagem de inglês para surdos, Correa e Lessa (2021, p. 463) relatam:

Portanto, negligenciar o acesso dos alunos surdos à aprendizagem dessa língua é negar-lhes acesso a bens culturais, profissionais e mesmo materiais. Cabe, portanto, aos profissionais e pesquisadores da linguagem a análise desse cenário, bem como a busca por soluções que possam, ao menos, minimizar os impactos dos desafios inerentes à prática de ensino de uma terceira língua à alunos surdos na escola.

Conforme Zancanaro Júnior e Zancanaro (2016), os alunos surdos necessitam de adaptações do conteúdo escolar para sua língua materna. No entanto, observa-se que apenas usar língua de sinais no ambiente escolar não é suficiente. Essa discussão sobre a inclusão de discentes surdos na escola, também é feita por Carvalho (2012) ao avaliar a proficiência em leitura desses alunos no Ensino Fundamental II, com o propósito de identificar as habilidades de leitura em que os alunos surdos apresentam maior domínio e as dificuldades enfrentadas por eles na compreensão da modalidade escrita da língua portuguesa.

Para realizar essa pesquisa, a autora conduziu um estudo de caso com três alunos surdos matriculados nos 6º e 9º anos da rede regular de ensino em uma escola municipal inclusiva em Castanhal (PA). Como método de análise da competência leitora, foi feito um recorte da prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além de identificar problemas, os resultados de Carvalho (2012) evidenciaram as graves consequências de uma inclusão realizada sem uma avaliação diagnóstica da competência linguística efetiva dos surdos, tanto em Libras quanto em língua portuguesa.

As práticas metodológicas devem ser planejadas, levando em conta a forma como os alunos surdos recebem os conteúdos e considerando suas características individuais de aprendizado. Almeida (2021) ratifica a necessidade de reflexões e produção de materiais didáticos em língua inglesa como terceira língua para surdos, tornando assim o ensino mais efetivo. O autor comprova que os materiais visuais desempenham um papel facilitador, motivador e a falta de uso de estratégias visuais dificulta a eficácia do ensino da língua inglesa para esses discentes.

De acordo com Lima *et al.* (2019), as leis brasileiras voltadas para a inclusão de estudantes surdos colocaram esse tema em evidência, tornando-o uma tendência nas pesquisas. Como resultado, houve avanços significativos, como o desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis na educação, mais interativos e visuais, que contribuem para reduzir as barreiras de aprendizagem enfrentadas pelos discentes surdos. Contudo, apesar desses avanços, ainda é necessário continuar progredindo, uma vez que:

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (Lacerda; Santos, 2014, p. 29).

É fundamental que professores recebam formação contínua para poderem atender às necessidades individuais dos estudantes surdos, desenvolvendo estratégias e adaptações

inclusivas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é essencial que o trabalho com esses estudantes seja realizado de forma colaborativa, envolvendo todos os participantes do processo inclusivo. A inclusão não se resume simplesmente à matrícula de mais um estudante, mas sim a um compromisso contínuo de aprimoramento em prol de uma educação acessível e igualitária.

Para campos (2013), a solução para os desafios na educação de surdos não se resume apenas à capacitação de professores proficientes em Libras. Envolve também o reconhecimento e a adoção de abordagens didáticas e metodológicas adaptadas à cultura surda e à língua de sinais, que diferem significativamente das práticas educativas voltadas para alunos ouvintes. Educação Inclusiva vai além do acesso dos alunos às escolas ou à língua; requer formação profissional específica para trabalhar com esses alunos e habilidades para interagir de maneira adequada e respeitosa com suas individualidades.

Sobre investimentos na formação profissional, em 2024, o Ministério da Educação (MEC) alocou R\$ 5 milhões no programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação (Renafor), destinado à formação de professores na educação bilíngue de surdos no Brasil. Este investimento representa um aumento de 50% em relação ao orçamento do ano anterior. Essa injeção de recursos permitiu a expansão das parcerias com instituições de ensino superior, passando de nove para 18, e resultou em um aumento de 73% no total de vagas disponíveis para professores da educação básica.

Participam do Renafor o Instituto Federal de Sergipe (IFS), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal de Goiás (IFG) e as seguintes universidades federais: de Pelotas (UFPel); do Rio Grande do Norte (UFRN); do Rio de Janeiro (UFRJ); do Rio Grande do Sul (UFRGS); do Cariri (UFCA); de Minas Gerais (UFMG); Fluminense (UFF); do Triângulo Mineiro (UFTM); de Uberlândia (UFU); de São Paulo (Unifesp); de Santa Catarina (UFSC); do Recôncavo da Bahia (UFRB); do Pampa (Unipampa); do Acre (UFAC).

Ainda em 2024, o programa beneficiou 5.725 professores de diversas regiões do país. Notavelmente, muitas das instituições parceiras estão oferecendo a quarta edição do curso de formação, refletindo a demanda contínua por esse tipo de capacitação. Além disso, a maioria dos coordenadores responsáveis pelo projeto de formação são pessoas surdas, assegurando seu protagonismo na gestão e execução do programa. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a abordagem metodológica dos cursos oferecidos para o ensino de estudantes surdos varia significativamente entre diferentes instituições educacionais. Os programas podem ter uma duração que varia de 90 horas, distribuídas por aproximadamente três meses, até 180 horas, ao longo de seis meses. Estes cursos estão orientados para o aprimoramento profissional,

englobando não apenas reflexões e debates teóricos, mas também práticas de ensino que incorporam metodologias inovadoras, estratégias pedagógicas e métodos de avaliação adaptados às necessidades dos alunos surdos.

Segundo Paixão e Guedes (2021), há dois aspectos cruciais para a promoção de uma abordagem docente verdadeiramente inclusiva para surdos. O primeiro é a utilização de metodologias, estratégias e recursos acessíveis, especialmente adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. O segundo ponto essencial é a colaboração estreita e efetiva entre o professor e o TILSP em sala de aula. Florentino e Miranda Junior (2020) complementam essa perspectiva, enfatizando que esses aspectos estão alinhados com o conceito de educação inclusiva em escolas regulares, onde a presença do TILSP é fundamental, tendo em vista que esses profissionais irão mediar a tradução e a interpretação do que é proposto pelo professor para o aluno surdo. Todavia, os autores também ressaltam a vertente do bilinguismo, que defende uma abordagem educacional que prioriza o ensino que ocorre com uso da língua natural do surdo como base para a aprendizagem, isto é, o professor ensina a partir da língua de sinais.

Em suma, ao abordarmos as necessidades formativas para inclusão, é importante reconhecer que essas duas vertentes possuem o mesmo objetivo: proporcionar aulas verdadeiramente inclusivas para todos os alunos. A língua de sinais é a principal forma de comunicação para a comunidade surda, então, a formação de professores de inglês para surdos precisaria levar em consideração essa realidade, incorporando estratégias e abordagens pedagógicas que favoreçam a comunicação visual e a acessibilidade, ou seja, a oferta de apenas uma disciplina de Libras nas licenciaturas de modo geral, não consegue abranger arcabouços pedagógicos e metodológicos na educação de surdos.

Apesar dos percalços desse processo de ensino e aprendizagem, as novas abordagens e estratégias provenientes das tecnologias digitais podem trazer contribuições. Segundo Fischer e Kipper (2016) e Tomaz (2018), as tecnologias digitais são recursos poderosos que beneficiam os alunos surdos no ensino de línguas. Nesse contexto, o ciberespaço não apenas simplifica a interação dos surdos com a língua de sinais, mas também promove diversas oportunidades de comunicação entre surdos, bem como entre surdos e ouvintes, ampliando as possibilidades de interação linguística (Tomaz, 2018).

Para Gilaverte, Ávila e Santos (2022), em um mundo predominantemente auditivo, é essencial levar em conta as necessidades específicas dos indivíduos surdos. Para isso, há diversas ferramentas digitais disponíveis que podem facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. No entanto, é primordial analisar essas ferramentas de forma crítica, apesar dos

benefícios aparentes que oferecem inicialmente. Ao abordarmos interação linguística, é imprescindível considerar o impacto do espaço educacional, o qual desempenha um papel crucial na promoção de experiências educativas eficazes, tendo em vista que ele pode (não) oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Conforme uma nota de esclarecimento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), há a opção de três espaços educacionais adequados para o ensino de surdos, a saber:

1. Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
2. As classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
3. Nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013).

Em 2021, foi sancionada a Lei 14.191 que inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Bilíngue de Surdos; efetivação que foi um avanço para a educação de surdos no país. No entanto, a realidade atual da maior parte das instituições de ensino é a sala de aula inclusiva, e é essa realidade que trataremos nesta tese.

De acordo com Vieira e Castro (2020), uma abordagem inclusiva promove a interação social e educacional entre pessoas com diferentes características, beneficiando a sociedade ao facilitar a convivência com a diversidade. Isso contribui para a superação de preconceitos, pois as interações ocorrem de forma natural em ambientes onde todos estão em busca de novos conhecimentos. Para Albuquerque (2020), a Escola Inclusiva emerge como um recurso vital para promover o respeito à diversidade, facilitando a interação entre alunos com e sem deficiências. Para a autora, essa abordagem obriga o professor a utilizar uma variedade de recursos metodológicos e técnicas de ensino, enriquecendo o processo de aprendizagem para todos, assim como ter uma formação adequada para atender às demandas do ambiente escolar, sentindo-se seguro ao planejar aulas de modo a atender grupos heterogêneos sem relegar os alunos com deficiências a segundo plano.

Segundo Jesus, Santos Neto e Souza (2023), a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares é um tema de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. A

busca por uma sociedade mais inclusiva tem ressaltado a importância de assegurar que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade. Concordamos com Ramos (2017) ao conceber a escola regular inclusiva como um ambiente direcionado para a educação de estudantes surdos no qual:

Há alunos surdos matriculados juntamente com alunos ouvintes em turmas comuns, cuja língua de instrução e interação é a língua portuguesa, falada e escrita, e por essa razão, demanda a presença de intérpretes educacionais a fim de viabilizar aos alunos surdos o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, organizado segundo momentos didático-pedagógicos distintos, como AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da língua portuguesa (Ramos, 2017, p. 101).

De acordo com Souza (2021), o modelo de educação inclusiva para alunos surdos envolve a participação dos professores da rede regular de ensino, TILSP e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A autora destaca o papel fundamental do AEE, realizado fora do horário regular de aulas, para oferecer atividades de ensino em Libras, instrução sobre Libras e ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para os alunos surdos.

Mantoan (2015) argumenta que a inclusão de alunos surdos deve ir além do contexto da sala de aula, sendo uma política que envolve toda a sociedade. Para que os alunos com necessidades especiais, como os surdos, se sintam seguros e acolhidos, é necessário promover uma conscientização coletiva. Em outras palavras, a inclusão implica a criação de espaços acessíveis em todas as esferas da vida, garantindo que pessoas com necessidades especiais, especialmente surdos, estejam plenamente integradas. Mantoan (2015, p. 81) afirma que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”. Logo, o professor tem o desafio de ensinar a toda uma turma, buscando adaptar as aulas e conteúdos a todos os alunos, contexto no qual todos estão incluídos e abraçados pelo novo modelo escolar.

Para promover uma sala de aula inclusiva, conforme sugerido por Honora (2014), são necessárias algumas medidas específicas. Primeiramente, é essencial a implementação de atividades comuns em salas de aula regulares, ministradas por professores devidamente capacitados. Além disso, deve-se disponibilizar TILSP nas salas de aula que possuam alunos com surdez. Por fim, é crucial fornecer apoio pedagógico especializado em Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o contraturno escolar dos alunos.

Jesus, Santos Neto e Souza (2023) afirmam que ao incluir estudantes surdos nas escolas de ensino regular, é fundamental que a instituição e os docentes estejam preparados

para atender a essa demanda específica. Devem ser encontradas soluções adequadas, como o uso de recursos audiovisuais, materiais didáticos adaptados e apoio individualizado, para garantir que esses estudantes possam se comunicar efetivamente e progredir em sua jornada escolar. Nas palavras dos autores:

é primordial que haja preparação dos profissionais para o recebimento destes estudantes nas salas de aula regulares, como cursos de formação, uso da tecnologia acessível, cursos de Libras, para que o professor tenha segurança em ensinar estes estudantes (Jesus; Santos Neto; Souza, 2023, p.24)

De acordo com Félix (2009), quando se trata da integração de alunos surdos em escolas regulares, é imprescindível considerar os desafios linguísticos e as barreiras históricas que permeiam esse contexto educacional. Corroboramos Oliveira-Silva (2005) ao afirmar que a aula de inglês na sala de aula inclusiva é palco de um delta linguístico, visto que é composta por um grupo maior de alunos ouvintes que falam português, um grupo menor de alunos surdos que têm Libras como primeira língua, um professor de inglês que fala português e inglês, não necessariamente Libras, e, por fim, um TILSP que não obrigatoriamente sabe inglês. Para agravar a complexidade desse *mix* linguístico, por vezes o professor substituto/temporário que está na disciplina de inglês, em algumas escolas públicas, não necessariamente tem habilitação para isso.

Carvalho (2012) identifica um dos principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa: a necessidade de oferecer alternativas ao modelo tradicional de ensino, que frequentemente não contempla o desenvolvimento eficaz das quatro habilidades linguísticas (escrita, fala, compreensão escrita e oral). Para alunos surdos, essa questão é ainda mais complexa, pois boa parte não consegue desenvolver as habilidades de comunicação oral e auditiva no processo de ensino-aprendizagem do inglês. Dessa forma, tanto o inglês quanto o português brasileiro são aprendidos pelos surdos principalmente em sua forma escrita, sendo o português considerado uma segunda língua (L2) e o inglês, uma terceira língua (L3). Um outro agravante está no fato de muitos alunos surdos terem contato tardio com a língua de sinais e chegarem à idade escolar com um nível de proficiência muito baixo, atrasando seu aprendizado (Basso; Strobel; Masutti, 2009, p. 26). Ainda sobre o contexto de sala de aula inclusiva:

[...] no caso dos alunos Surdos, a questão é mais complexa porque a língua meio de compreensão das aulas deve ser a LIBRAS e os professores das disciplinas, assim como os alunos não surdos, geralmente, não dominam esta língua. Mesmo que o professor soubesse usá-la, não seria possível ministrar suas aulas em LIBRAS, porque os alunos ouvintes não acompanhariam a exposição de suas aulas. Assim, a única solução para esta questão é a presença constante, durante as aulas e outras atividades

educacionais, de um intérprete em LIBRAS para os alunos surdos em cada disciplina (Nehls, 2019, p. 28).

Desde o começo dos anos 2000, pôde-se perceber uma crescente nas pesquisas relacionadas ao ensino de língua inglesa para surdos (Oliveira-Silva, 2005, 2017, Souza, 2008, Lopes, 2009, Rubio, 2010, Dalacorte; Gleria, 2010, Medeiros; Dalacorte, 2010, Lima, 2011, Moraes, 2012, Silva, 2013, Xavier, 2014, Silva; Hubner, 2015, Coura, 2016, Monteiro, 2018, Silva; Hubner, 2021, Moraes; Almeida, 2022, Almeida, 2021, 2023), o que nos motiva a continuar contribuindo com estudos que possibilitem uma melhor compreensão desse fenômeno, assim como das questões referentes à tradução e interpretação de Libras inerentes a esse processo. Advogamos que os Estudos da Tradução podem contribuir para essa área de estudo, uma vez que faz parte do seu escopo, também, a análise dos processos de interpretação em língua de sinais.

Em 2010, tive meu primeiro contato com a Libras em uma disciplina oferecida no curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nesse momento, senti que uma nova oportunidade de comunicação, cultura e formação estava diante de mim. Em 2014, fui aprovado em um concurso público para professor de inglês no município de Maracanaú, na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Fui lotado no Centro de Línguas de Maracanaú (CLM), onde tive a oportunidade de interagir com diversos professores surdos que utilizavam Libras. Meu desejo de me comunicar efetivamente com esses professores levou-me a praticar Libras durante os planejamentos integrados.

Posteriormente, fui transferido para o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM), onde tive meu primeiro aluno surdo, com o auxílio de um TILSP. Com o tempo, percebi a necessidade de adotar estratégias para tornar nossas aulas mais significativas e harmoniosas, reconhecendo a importância de uma colaboração eficaz entre nós três: docente, aluno e TILSP, para garantir que o processo de ensino e aprendizagem fosse eficaz. Os desafios eram grandes, mas a vontade de superá-los era maior.

Em 2018, apresentei a dissertação intitulada *As estratégias utilizadas pelos intérpretes de Libras nas aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino* (Monteiro, 2018) no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará. Os resultados obtidos por meio desse estudo comprovaram que as estratégias utilizadas tanto pelo TILSP com proficiência em inglês quanto pelo TILSP não proficiente se assemelham no uso, diferindo apenas na quantidade. Diante das estratégias analisadas, o TILSP com conhecimentos de inglês utilizou com maior frequência a estratégia de explicitação. Ao contrastarmos com as

estratégias usadas pelo TILSP com apenas noções básicas incipientes de inglês, foi verificada maior incidência nas seguintes estratégias: omissão e simplificação.

Uma das limitações dessa pesquisa foi o fato de não ter sido analisado, de forma mais específica, quais estratégias eram utilizadas pelos TILSP ao gerenciar incertezas durante a aula de inglês. Incertezas essas facilmente encontradas, pois, como pontua Monteiro (2018), a sala de aula inclusiva por si só já é um desafio, tendo em vista que nela ocorrem diferentes processos cognitivos e estruturalmente complexos, uma vez que há alunos surdos e ouvintes, o professor de inglês e o TILSP no mesmo ambiente.

Diante do exposto, como poderiam ser deixadas de lado pesquisas que albergam não só o ensino de inglês para surdos, mas também o processo de interpretação de língua de sinais nas escolas de ensino básico? Nesta tese, de forma mais específica, analisamos o gerenciamento de incertezas de intérpretes de Libras durante as aulas de inglês. Vale ressaltar que, muitas vezes, é nesse ambiente escolar que o primeiro contato dos alunos surdos com o aprendizado de inglês ocorre. Retomamos que os discentes surdos têm direito a uma educação eficaz, que leve em consideração suas características e necessidades específicas.

De acordo com Mello e Paravisine (2024), proporcionar o ensino de língua estrangeira a alunos surdos não só permite que eles se reconheçam como agentes na sociedade, mas também os auxiliem a identificar seu papel nela, oferecendo oportunidades para prosseguir seus estudos. Isso, por sua vez, facilita sua integração no mercado de trabalho e possibilita uma expansão de seus conhecimentos que vai além do ambiente escolar, transcendendo os “muros” da escola. Ao falarmos sobre aprendizado de inglês para surdos, estamos fazendo valer seus direitos e ampliando suas oportunidades na vida cotidiana, e a busca por essa valorização é um dos critérios que motiva essa pesquisa. Concordamos com Santos (2022) que negar aos surdos a oportunidade de uma aprendizagem significativa do inglês como língua estrangeira é contribuir ainda mais para a perpetuação da natureza elitista historicamente associada a esse idioma, agravando, assim, as barreiras educacionais que sempre foram impostas a essa comunidade.

A comunidade surda, tem conquistado e avançado em diversas áreas, no entanto, ainda continua enfrentando obstáculos significativos relacionados à inclusão social. Estes desafios incluem a escassez de TILSP em instituições públicas e privadas, a falta de sinalizações visuais adequadas em locais como shoppings, semáforos, elevadores e espaços urbanos. Além disso, ainda há uma carência de políticas públicas efetivas que atendam às especificidades dessa comunidade. Portanto, negar aos surdos a oportunidade de aprender um segundo idioma representa uma privação de direitos fundamentais e benefícios essenciais. Esta restrição limita

seu acesso a informações e oportunidades, comprometendo sua plena participação social e cultural.

Machado, Costa e Dantas (2020) salientam os benefícios significativos da aquisição de uma língua adicional para os indivíduos. Segundo eles, esse aprendizado facilita uma compreensão da natureza da linguagem e enriquece o processo educacional, contribuindo para o aumento da autopercepção do aprendiz enquanto ser humano e cidadão. Em outras palavras, essa expansão de conhecimento e habilidades linguísticas também contribui para a melhoria da autoconsciência e autoestima do aprendiz, fortalecendo sua identidade.

Com isso em mente, compreendemos que a interpretação em Libras nas aulas de inglês pode apresentar desafios específicos, dado o caráter linguístico e cultural dessa disciplina. Para o TILSP, o trabalho se torna mais desafiador, pois é necessário navegar entre três línguas, sendo uma delas visual. Nesse contexto de sala de aula inclusiva, o TILSP precisa ouvir informações em um idioma estrangeiro no qual não é proficiente, aguardar a tradução para o português e, então, converter essa informação para Libras.

Dessa forma, faz-se mister refletir acerca das estratégias utilizadas por esses profissionais ao gerenciar incertezas para melhorar a eficácia do processo de aprendizagem dos surdos. O foco no gerenciamento de incertezas destaca a complexidade do trabalho do TILSP e suas nuances nas resoluções de problemas. Portanto, a pesquisa proposta visa preencher uma lacuna no conhecimento, fornecendo dados e fomentando discussões. Desse modo, este estudo se justifica por tratar de um assunto que interessa tanto à comunidade surda quanto a todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos surdos, de forma direta e indireta, tais como estudantes, acadêmicos, professores, intérpretes, monitores de Libras e gestores educacionais. A seguir apresentamos as perguntas de pesquisa deste estudo bem como as hipóteses e os objetivos.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

- a) Quais desafios os TILSP enfrentam nas aulas de inglês?
- b) Quais incertezas ocorrem durante a atuação dos TILSP com e sem proficiência em língua inglesa?
- c) Quais estratégias são frequentemente utilizadas pelos TILSP ao gerenciar as incertezas ocorridas?
- d) Quais as percepções dos TILSP sobre o resgate estimulado (*stimulated recall*) de sua prática e as possíveis contribuições?

1.3 HIPÓTESES

As perguntas de pesquisa geraram as seguintes hipóteses:

- 1) O TILSP com proficiência intermediária em língua inglesa adotará estratégias linguísticas mais elaboradas durante suas atividades interpretativas, em contraste com o TILSP sem proficiência, o qual possivelmente se apoiará preponderantemente em abordagens visuais e contextuais ao gerenciarem incertezas durante as aulas de inglês.
- 2) O TILSP sem proficiência em inglês apresentará um número maior de ocorrência de incertezas em relação ao TILSP com proficiência intermediária.

1.4 OBJETIVOS

Nesta seção, delinearemos os objetivos que norteiam esta tese, destacando tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos. Cada objetivo específico foi delineado para direcionar as investigações e abordagens de pesquisa, a fim de alcançar resultados consistentes e relevantes para o avanço do campo de estudo.

1.4.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é investigar a atuação de tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa ao gerenciar incertezas durante as aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Investigar os desafios enfrentados pelos TILSP nas aulas de inglês;
- b) Analisar as incertezas que ocorrem durante a atuação dos TILSP com e sem proficiência em língua inglesa;
- c) Identificar as estratégias que são frequentemente utilizadas pelos TILSP ao gerenciar as incertezas durante as aulas de inglês;
- d) Investigar as percepções dos TILSP sobre o resgate estimulado e as possíveis contribuições desse resgate para a reflexão sobre a própria prática.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está organizada em 5 capítulos. No capítulo introdutório, contextualizamos e apresentamos a motivação deste estudo, discutindo a importância do ensino e aprendizagem de língua inglesa para surdos diante do contexto globalizado em que vivemos. Enfatizamos as leis que garantem o acesso ao aprendizado dessa língua e o respeito as características e necessidades de cada discente e elencamos, também, as motivações que justificaram esse estudo. Em seguida, apresentamos os objetivos geral e específicos, as perguntas de pesquisa e hipóteses e apresentamos a organização desta tese.

O capítulo dois fornece os arcabouços teóricos que regem esta pesquisa e a situa nos Estudos da Tradução e Interpretação, trazendo estudos e mapeamentos que contribuem com a inserção dessa tese nessa multifacetada área de estudos.

Dentre os mapeamentos citados, há alguns clássicos como Holmes (1972) e Williams e Chesterman (2002) e as áreas relacionadas aos Estudos da Tradução segundo a editora *Saint Jerome Publishing*, mencionamos também os mapeamentos de Vasconcellos; Junior, (2008) e Souza (2010). Logo após, dialogamos com autores clássicos e contemporâneos sobre os principais tópicos relacionados à pesquisa, tais como: o ensino de inglês, como língua franca, para surdos, professor de inglês e TILSP na sala de aula inclusiva; estratégias de interpretação, metacognição, gerenciamento de incertezas na tradução e interpretação e alguns estudos empíricos com uso de resgate estimulado.

No capítulo três, abordamos o percurso metodológico deste estudo, caracterizando o tipo de pesquisa, o local, participantes do estudo e os instrumentos de coleta de dados, a saber: questionário, observação com gravação do TILSP na aula de inglês e entrevistas com resgate estimulado. São delineadas, também, as etapas dos procedimentos e coleta de dados.

No capítulo quatro realizamos a análise dos dados coletados. Discutimos os resultados dos questionários aplicados aos intérpretes e mapeamos as incertezas identificadas durante as observações em sala de aula. Também discutimos os dados das entrevistas com resgate estimulado, explorando as percepções e estratégias dos TILSP, assim como as contribuições percebidas do método de resgate estimulado.

No capítulo cinco, capítulo de conclusão, sintetizamos os achados da pesquisa, discutimos as limitações do estudo e oferecemos recomendações para pesquisas futuras. Além disso, exploramos as implicações pedagógicas dos resultados encontrados, destacando contribuições potenciais para a prática educacional inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico basilar desta tese. Na primeira subseção, abordamos os Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, campo em que esta tese está situada. Em seguida, realizamos um panorama dos estudos relacionados ao ensino de inglês para surdos, com o intuito de analisar e traçar as tendências das pesquisas nos últimos anos. Logo após, explanamos a figura do professor de inglês e do TILSP no contexto da sala de aula inclusiva. Na subseção seguinte, abordamos as estratégias de interpretação, bem como seus respectivos autores, que embasaram este estudo. Por fim, dialogamos com teóricos sobre o conceito de metacognição e gerenciamento de incertezas e apresentamos um mapeamento de estudos empíricos que utilizaram o resgate estimulado.

2.1 SITUANDO A TESE NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Os Estudos da Tradução é um campo interdisciplinar que examina a teoria e a prática da tradução. Ele abrange uma ampla gama de tópicos, incluindo a história da tradução, teoria da tradução, tecnologia da tradução, pedagogia da tradução, crítica da tradução, tradução e cognição, interpretação de língua de sinais, entre outros. Também inclui o estudo das implicações sociais, culturais e políticas da tradução, bem como o estudo dos aspectos éticos e legais da tradução e interpretação. Este campo está intimamente relacionado a outros campos, como o da Linguística, Cognição, Estudos Surdos, Estudos Literários e Estudos Culturais. Esse campo foi nomeado após o estudioso e tradutor britânico James Holmes escrever o trabalho seminal *The Name and Nature of Translation Studies*, em 1972, o qual é considerado a base dos estudos da tradução.

O campo dos Estudos da Tradução de Holmes abrange uma ampla gama de tópicos, incluindo a história da tradução, teoria da tradução, prática da tradução e o impacto da tradução na cultura e na sociedade. Também inclui o estudo da tecnologia de tradução, como a tradução automática, e o uso da tradução na economia global. Holmes enfatizava a importância de adotar uma abordagem interdisciplinar nos Estudos da Tradução. Ele reconhecia que a tradução não era apenas uma questão linguística, mas também envolvia elementos culturais, sociológicos, psicológicos e outros. Sua perspectiva contribuiu para enriquecer o campo da tradução, conectando-o com diversas áreas do conhecimento.

Inspirada pelos trabalhos de Holmes (1973) e Lefevere (1978), Bassnett (1980) destaca a importância dos Estudos da Tradução na introdução de seu livro intitulado *Translation*

Studies. Ela observa que o termo pode surpreender aqueles que presumiam que a disciplina já existia, devido ao uso comum da palavra tradução, especialmente no contexto de aprendizado de línguas estrangeiras. Bassnett (1980) delinea seu objetivo de mapear o escopo dessa disciplina e de demonstrar que os Estudos da Tradução são, de fato, uma área independente. Ela argumenta que esse campo não é apenas uma subárea menor dos estudos de literatura comparada, nem uma ramificação específica da linguística.

Vinte dois anos depois, Williams e Chesterman (2002) fornecem uma visão geral dos Estudos da Tradução, discutindo a história da disciplina, as diferentes abordagens da tradução e as várias teorias e métodos usados no campo. Eles também discutem as implicações da tradução para a linguagem, a cultura, a comunicação e as implicações da tecnologia para a tradução. Mapeamentos relacionados aos Estudos da Tradução têm contribuído com o caráter multidisciplinar na área, uma vez que são perceptíveis as conexões com outras áreas, como a Psicologia, a Linguística e a Cognição. Holmes (1972) e Williams e Chesterman (2002) apresentaram os primeiros desdobramentos da disciplina, bem como diversas possibilidades de pesquisas. De acordo com Monteiro (2018, p. 24):

Vale destacar, principalmente, o fato de que as subáreas indicadas por Williams e Chesterman detalham campos de pesquisa que não são diretamente apontados por Holmes. Contudo, nota-se que o mapeamento de Holmes tem um caráter mais adaptável, no sentido de que é possível incorporar a ele as transformações atuais, tal como o uso de tecnologias em tradução e até mesmo corpora.

O mapeamento inicialmente conduzido por Holmes foi ampliado, resultando em uma rica produção acadêmica na atualidade. Essa produção abrange tanto aspectos teóricos quanto aplicados, culminando na identificação, conforme destacado por Echeverri (2017), de uma fase inovadora denominada metavirada. Nesse contexto, esta fase representa um momento de autoanálise para a disciplina, marcado por reflexões intensas e mapeamentos como instrumentos essenciais para avaliação e planejamento. Dessarte, os Estudos da Tradução são um campo dinâmico e em constante evolução que continua a expandir seus horizontes à medida que o mundo se torna cada vez mais interconectado e multilíngue.

Acadêmicos e pesquisadores nessa área contribuem com expressivas perspectivas sobre o papel complexo e essencial da tradução na comunicação e compreensão global. Após o pioneiro mapeamento de Holmes, décadas depois, novos estudos sugerem a existência de subcampos que não foram considerados no mapeamento inicial de Holmes. Um exemplo notável é o mapeamento realizado em 2003 por pesquisadores de universidades públicas e privadas no contexto brasileiro (Vasconcellos; Junior, 2008, p. 6). Esses estudos resultaram em

um novo mapa com desdobramentos significativos, como destacado por Vasconcellos e Junior (2008). A representação da organização proposta por Souza (2010) ilustra a evolução e as modificações observadas na área. A Figura 1 traz esse esboço, no qual a área dos Estudos da Tradução se desdobra em intersemióticos e interlinguais, sendo o segundo subdividido em puros e aplicados.

Figura 1 – Esboço do quadro de Vasconcelos e Bartholamei (2008)

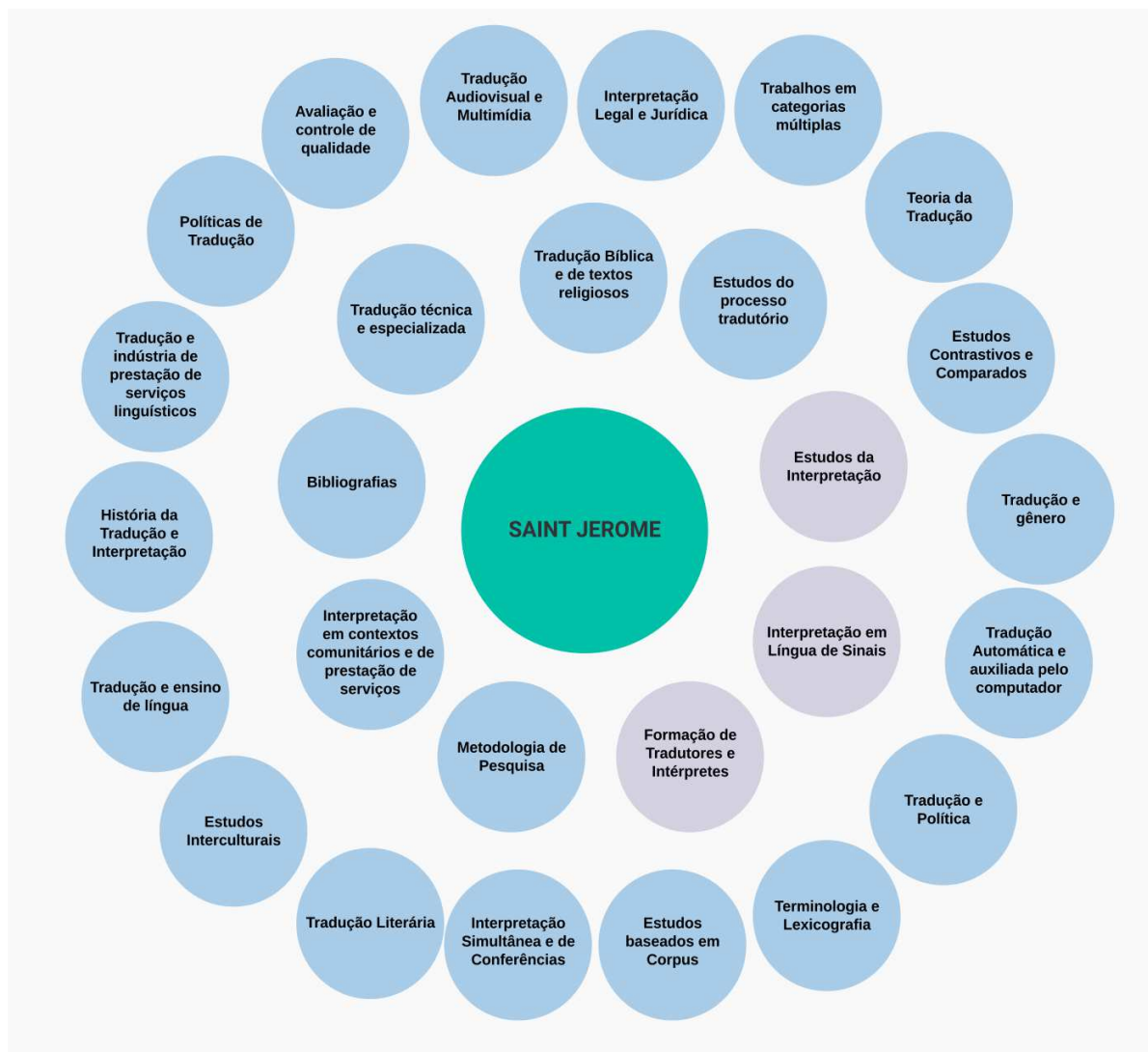


Fonte: Souza (2010, p. 35).

Carvalho (2020) ressalta que que nesse modelo de mapeamento ainda não há uma subárea de Estudos da Interpretação. A autora afirma também que a ausência de interpretação de língua de sinais em seu conteúdo sugere que, apesar de ser um dos esboços mais abrangentes em nível nacional, ele representa um exemplo claro da inclusão ainda gradual da pesquisa em tradução e interpretação de língua de sinais nos estudos de tradução.

Em relação aos mapeamentos, em 2008, surge uma categorização proposta pela Saint Jerome, editora especializada em Estudos da Tradução e Estudos Interculturais. Ela elenca 27 categorias, e dentre elas estão as áreas Estudos da Interpretação, Interpretação de Língua de Sinais e Formação de Tradutores e Intérpretes, como demonstrado na Figura 2. Na cor lilás, estão as áreas relacionadas a esta tese.

Figura 2 – Mapeamento das áreas relacionadas aos Estudos da Tradução pela Saint Jerome



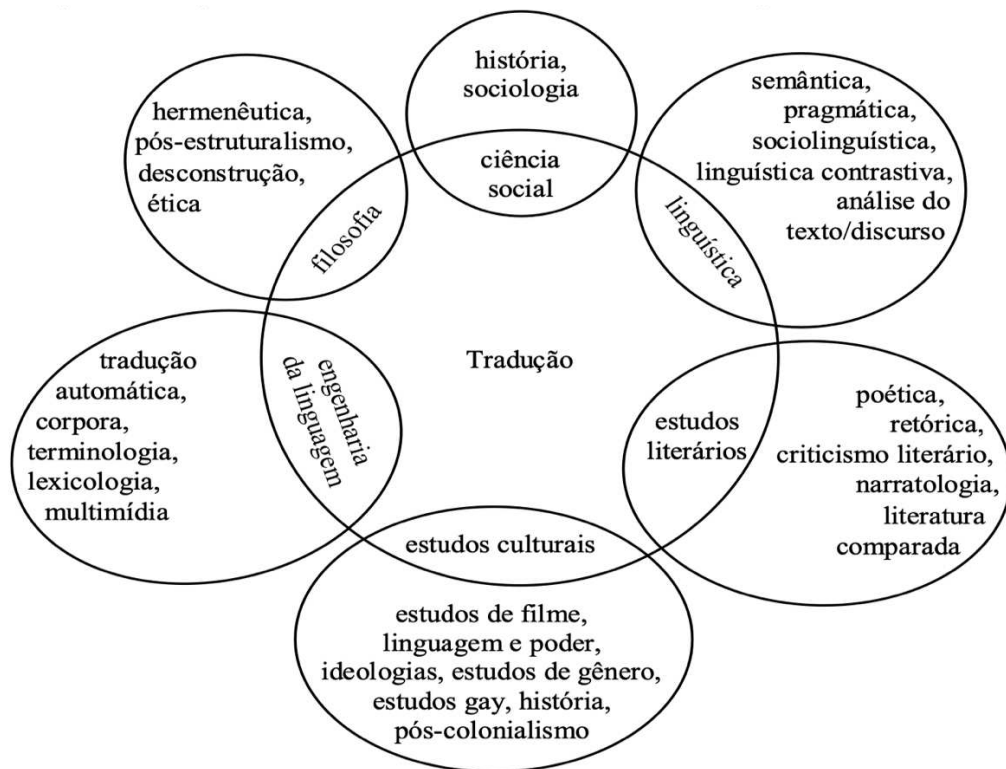
Fonte: Elaborada pelo autor com base na *Saint Jerome Publishing*.

Anos depois, Hale e Napier (2013) exploram os principais métodos de pesquisa na área de interpretação, abrangendo tanto línguas orais quanto de sinais. A obra oferece reflexões e definições sobre as modalidades de interpretação, incluindo interpretação de conferência e comunitária. Os autores enfatizam o caráter interdisciplinar dos Estudos da Interpretação,

destacando sua relação com os Estudos da Tradução. Eles traçam um panorama da evolução teórica na área, desde abordagens positivistas até investigações filosóficas, incorporando perspectivas como a Fenomenologia e a Etnografia. Além disso, os autores ilustram como os pesquisadores constroem diferentes objetos de estudo a partir das práticas de tradução e interpretação, demonstrando a diversidade de enfoques possíveis dentro deste campo.

Murray e Hatim (2019) apresentaram uma nova proposta de mapeamento para ilustrar a interdisciplinaridade nos Estudos da Tradução, interligando-os a diversos outros campos do conhecimento. Segundo os autores, existe uma gama de abordagens teóricas e metodológicas emergentes a partir da interação com novos e variados campos de estudo. Em outras palavras, estamos lidando com uma interdisciplinaridade que interage com diversos conhecimentos, permitindo que a pesquisa em tradução seja realizada sob diversos enfoques, incluindo científicos, literários, culturais e políticos. Essa interfaces pode ser vista na Figura 3.

Figura 3 - Mapeamento das disciplinas com interfaces com Estudos da Tradução.



Fonte: Munday; Hatim (2019, p.8).

O diagrama desenvolvido pelos autores destaca a interseção da tradução com várias disciplinas, revelando a natureza interdisciplinar dos Estudos da Tradução. Em primeiro lugar, observa-se a conexão com a filosofia, onde conceitos como hermenêutica, pós-estruturalismo,

desconstrução e ética desempenham papéis essenciais. A convergência da tradução e a linguística também é uma área importante, abrangendo semântica, pragmática, sociolinguística, linguística contrastiva e análise de texto/discurso.

A engenharia da linguagem, focada em tradução automática, corpora, terminologia, lexicologia e multimídia, representa a interseção entre a tradução e a tecnologia. A tradução automática utiliza tecnologias avançadas, enquanto os corpora fornecem grandes conjuntos de dados textuais para análise linguística. A terminologia e a lexicologia, por sua vez, organizam termos técnicos e vocabulário, essenciais para a precisão terminológica. A tradução multimídia lida com os desafios de traduzir conteúdos em diferentes formatos de mídia, refletindo a adaptação a novos meios de comunicação, algo significativo na atualidade.

Para Murray e Hatim (2019), os estudos literários também intersectam com a tradução, abordando poética, retórica, criticismo literário, narratologia e literatura comparada. A poética e a retórica analisam a estrutura poética e a arte da persuasão, enquanto o criticismo literário avalia obras literárias. A narratologia estuda a estrutura das narrativas, e a literatura comparada compara obras de diferentes culturas e idiomas, proporcionando uma compreensão mais rica dos textos literários.

Ainda, os autores trazem a interseção da tradução com os estudos culturais, oferecendo perspectivas sobre a tradução audiovisual, a relação entre linguagem e poder, ideologias, estudos de gênero, estudos gay, história e pós-colonialismo. Estes estudos exploram como a tradução é influenciada por fatores culturais e ideológicos, destacando questões de poder, representação e identidade. Os estudos culturais também abordam a tradução de filmes, a influência das ideologias e a representação de gênero e sexualidade, além de analisar as influências históricas e coloniais na tradução e interpretação de textos.

É perceptível o caráter multifacetado dos Estudos da Tradução. Santos (2018) afirma que os Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (doravante ETILS) é uma área fértil e em franca expansão. No seu artigo intitulado *Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de Pós-Graduação em estudos da tradução*, a autora apresenta um panorama de produções acadêmicas, mais especificamente teses e dissertações, desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução no Brasil. Com esse panorama, podemos perceber as contribuições resultantes da articulação dos ETILS e as tendências de pesquisa. Portanto, esta tese visa contribuir com a área de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, que será aprofundada nos parágrafos seguintes.

Tradicionalmente, os conceitos de tradução e interpretação têm sido estabelecidos como transmissão de significados e compreensão de uma língua para outra na parte escrita e na

fala, respectivamente, levando em consideração convenções linguísticas e culturais tanto da língua de partida quanto da língua de chegada (Dejica; Dejica-Carțiș 2020, Pöchhacker, 2016, Șimon; Stoian 2017). Com base nas pesquisas de Rodrigues (2023), parte-se do pressuposto de que a tradução e a interpretação são formas de reformulação interlinguística. Na interpretação, o discurso-fonte é fornecido ao profissional enquanto é produzido, permitindo-lhe acessá-lo de forma imediata e sem muita possibilidade de consulta ou apoio externo, pois o discurso desaparece quase instantaneamente.

Já na tradução, o texto-fonte, que pode ser escrito, em áudio ou em vídeo, é disponibilizado ao profissional somente quando está completamente construído e finalizado. Durante o processo de tradução, o texto pode ser manipulado pelo tradutor, permitindo consulta a recursos externos de apoio e revisão antes da entrega ao público-alvo. Concordamos com Pöchhacker (2010) ao trazer o pressuposto de que a interpretação, no viés mais amplo, é uma forma de tradução. O mesmo autor aborda que, apesar da possibilidade de múltiplas abordagens interdisciplinares que os Estudos da Interpretação apresentam, como disciplina, eles possuem lugar no campo dos Estudos da Tradução. Nas palavras de Rodrigues e Santos (2018, p. 2):

Neste texto, consideramos a interpretação e a tradução como dois lados justapostos da mesma moeda. Assim, ainda que o termo “tradução” seja empregado por alguns como um hiperônimo para se referir indistintamente a ambas as atividades, reconhecemos que elas possuem diferenças significativas. Os conhecimentos e habilidades requeridos para a execução de cada uma delas, assim como o modo por meio do qual se realizam, são distintos.

Desde a metade do século XX, temos o soerguimento dos campos disciplinares de Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação, impulsionando contribuições aprofundadas e o fomento tanto de pesquisas aplicadas quanto teóricas. Esse crescimento é diretamente proporcional ao surgimento de novas demandas, sejam elas de cunho educacional e/ou profissional, corroborando, assim, Rodrigues e Santos (2018) ao relatarem o aumento na demanda de interpretação e tradução de/para a língua de sinais, principalmente em ambientes acadêmicos. Rodrigues e Beer (2015, p. 32) pontuam que:

[...] com o passar dos anos, a interpretação e, por sua vez, a tradução de línguas de sinais foram aos poucos entrando para o contexto universitário como exigência de acessibilidade aos alunos surdos e, portanto, como (i) campo de atuação profissional; (ii) como curso de graduação e, por sua vez, como conteúdo de ensino; (iii) como temática de pesquisa e, também, (iv) como possibilidade de extensão.

Rodrigues e Beer (2015), no artigo *Os Estudos da Tradução e da Interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?* fazem uma reflexão sobre a emergência

de um novo campo disciplinar, a saber, os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). Os autores ressaltam que a existência dos ETILS só é possível quando dentro dos Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação. Para Rodrigues (2013, p. 36), “os conceitos de interpretação não se restringem à modalidade do texto que será transladado, existem outras questões a serem consideradas para a conceituação desses processos”.

O conceito inovador do campo dos ETILS é destacado por Albres (2014), que indica iniciativas representativas sobre tradução e interpretação em Libras, especificamente na utilização de aparatos tecnológicos que beneficiam o registro e compartilhamento de vídeos. Concordamos com Nicoloso (2015) ao afirmar que as atividades de tradução e de interpretação foram e têm sido tratadas como correlacionadas. No entanto, percebe-se a importância de situar as pesquisas de forma mais específica, uma vez que o campo de Estudos da Tradução é uma terra fértil que propicia diversas possibilidades de cultivo. Alguns estudos, como Avelar (2020), Monteiro (2018) e Parente Junior (2016), apresentam, em seus conteúdos, tópicos contendo mapeamentos que auxiliam na compreensão do caráter multifacetário dessa área. Sobre a relevância social e acadêmica dos ETILS, Rodrigues e Christmann (2023) apresentam um mapeamento de pesquisas brasileiras de Mestrado e de Doutorado acadêmicos que envolvem “a tradução e o traduzir” ou “a interpretação e o interpretar” de/entre/para línguas de sinais. Conforme os autores:

Essa produção crescente dos ETILS, no país, atesta a relevância social e acadêmica dos programas de Pós-Graduação, no que se refere à formação de pesquisadores(as) dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, assim como, na Graduação, à formação de tradutores(as) e de intérpretes de línguas de sinais — incluindo guias-intérpretes — e, por sua vez, conduz à constituição e ao aperfeiçoamento de políticas de tradução/interpretação capazes de abarcar profissionais surdos(as) e não surdos(as), modalidades de tradução e de interpretação variadas, públicos diversos, línguas de sinais nacionais e de outros países, assim como a língua de sinais internacional, entre outros (Rodrigues; Christmann, 2023, p. 40).

Santos (2013) e Pereira (2010) afirmam que, no Brasil, a maioria das pesquisas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais aponta a esfera educacional como a mais investigada, sobretudo, nas teses e dissertações. Essa não escassez se justifica pelas inúmeras possibilidades e pela abrangência que o contexto educacional pode trazer, seja em diferentes níveis – Infantil, Fundamental, Médio ou Superior – ou modalidades – Especial, Educação à Distância (EAD), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena. Todos esses níveis e modalidades estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), regularizada pela Constituição brasileira.

Ainda sobre legislação, houve uma mudança na LDB, a partir da Lei nº 14.191 de 2021, que inseriu o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas escolas, a fim de torná-lo uma modalidade independente, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Em consonância com essas pesquisas, o contexto deste estudo é educacional, mais precisamente no ensino básico da rede pública de ensino, pois serão analisadas as estratégias que os intérpretes de Libras usam no gerenciamento de incertezas durante as aulas de inglês.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (LÍNGUA FRANCA) PARA SURDOS

O início oficial do ensino de línguas estrangeiras¹ (doravante LE) no Brasil é datado por volta de 1809, visando estrategicamente a relações comerciais (Lima, 2008). Desde então, leis e diretrizes regem o ensino de inglês e outras línguas em solo brasileiro. O Art. 26, § 5o, da Lei de Diretrizes e Bases da educação (doravante LDB) de 1996 estabelecia que, na parte diversificada do currículo, era obrigatório, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, ficando a cargo das instituições de ensino, dentro das realidades e possibilidades, a escolha da língua. Duas décadas depois, a Lei nº 13.415, de 2017, altera a LDB e aborda que no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. Essa lei não abrange apenas alunos ouvintes, assim, discussões sobre o ensino e aprendizagem de inglês para surdos são relevantes e atuais.

De acordo com Almeida, Moraes e Pedrosa (2021), as inconsistências e problemáticas da educação brasileira afetam principalmente os grupos minoritários, como os surdos. Se é que podemos falar de minoridade, pois, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, cerca de 5% da população brasileira é composta por pessoas surdas, montante que corresponde a 10 milhões de cidadãos, dos quais 2,7 milhões possuem surdez profunda².

¹ Ellis (1994) distingue os termos segunda língua e língua estrangeira. Quanto à aprendizagem de uma segunda língua, “a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade. Em contraste, a aprendizagem de línguas estrangeiras ocorre em ambientes onde a língua não desempenha nenhum papel importante na comunidade e é aprendida principalmente apenas na sala de aula” (Ellis, 1994, p. 11). Ellis (1994) também defende a necessidade de um termo neutro, que, em consonância com o uso comum, utiliza o termo segunda língua. Portanto, a partir de agora, seguindo Ellis (1994), tanto a segunda língua como a língua estrangeira serão referidas como L2 no presente estudo. Sempre que necessário, será feita a distinção entre contextos de aprendizagem “segundos” e “estrangeiros”.

² A surdez profunda é caracterizada quando uma pessoa não consegue ouvir sons abaixo de 90 dB. Algumas pessoas com surdez profunda não conseguem ouvir absolutamente nada.

A discussão sobre educação de pessoas surdas é respaldada pela Constituição Federal de 1988 (Art. 3º, inciso V, Art. 205 e Art. 206) e pela Lei nº 14.191, de 2021, que complementa a LDB no Art. 3º, em que versa sobre o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. Nessa lei, é inserida a Educação Bilíngue de Surdos na LDB como modalidade de ensino independente que possibilitará o estímulo à formação de professores, produção de material didático com enfoque bilíngue, bem como a priorização de demandas linguísticas e identitárias no âmbito educacional de estudantes surdos. De acordo com Borges e Lima (2018), uma abordagem de educação bilíngue para alunos surdos, enfatizando o uso predominante de recursos visuais em estratégias de ensino, é fundamental para que eles assimilem de maneira eficaz os termos e conceitos essenciais no processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam o teor incentivador e inclusivo do ensino de língua estrangeira, pois afirmam que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (Brasil, 1998, p. 38).

Magalhães (2016) observa que se os professores das escolas públicas brasileiras conseguissem implementar as diretrizes dos PCN (1998) e outros documentos orientadores do ensino de línguas no país, os baixos índices no IDEB poderiam ser significativamente melhorados, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Entretanto, existe uma grande discrepância entre as recomendações desses documentos e a realidade encontrada nas salas de aula de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

Entendemos a relevância histórica dos PCNs, mas, atualmente utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) como um dos norteadores para o ensino no país, no entanto é importante salientar que nada se discute acerca das pessoas surdas na seção de língua inglesa. O aluno, ao aprender uma LE, passa a compreender as inúmeras possibilidades a sua frente, como o acesso e permanência no ensino superior e mercado de trabalho, os conhecimentos de povos e culturas que só o aprendizado de outra língua pode

propiciar e, ainda, o acesso a atividades de lazer como assistir a um filme ou ter acesso a uma boa literatura.

Segundo Ribas (2018), desenvolver competências em língua inglesa, conforme estabelece a BNCC, implica a capacidade do aprendiz de utilizar diferentes linguagens para se integrar em um mundo globalizado, plurilíngue e multicultural. Esse processo envolve o reconhecimento, valorização e respeito pelas diversidades e usos heterogêneos e multimodais da língua, bem como a compreensão de como esses usos emergem, tanto na língua inglesa quanto na comparação com a língua materna.

A língua inglesa é utilizada em diferentes partes do mundo e contextos sociais e, assim, torna-se uma língua importante no processo de escolarização dos surdos (Coura, 2022). Portanto, não se pode privar o aluno surdo das inúmeras oportunidades que o aprendizado de uma língua estrangeira pode oferecê-lo. Sobre a relevância do aprendizado de língua inglesa para surdos, Correa e Lessa (2021, p. 463) relatam:

Por mais que se possa argumentar que o aluno surdo, dado o devido acesso à Libras e ao português na modalidade escrita, possa ser considerado um sujeito bilíngue, a aprendizagem de língua inglesa no cenário global atual ainda se faz imprescindível. A LI possibilita maior mobilidade no âmbito cultural e profissional. Portanto, negligenciar o acesso dos alunos surdos e com DA à aprendizagem dessa língua é negar-lhes acesso bens culturais, profissionais e mesmo materiais.

Conforme Miccoli (2005), a importância do aprendizado da língua inglesa está diretamente ligada à participação em uma sociedade cada vez mais globalizada. Para os alunos, “aprender uma língua estrangeira deve atender as necessidades impostas pela sociedade em que vivemos se quisermos que eles possam vir a contribuir ativamente para seu desenvolvimento” (Miccoli, 2005, p. 31). Segundo o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”. Para o surdo, a língua portuguesa é sua segunda língua (L2), conforme capítulo IV, artigo 15 desse mesmo decreto, sendo a Libras a sua primeira língua (L1), a qual muitas vezes eles não possuem proficiência antes de entrarem na escola e, até mesmo, durante seu processo formativo. O que irá afetar, conseqüentemente, a aquisição das demais línguas. Em outras palavras, para o aluno surdo usuário da Libras, o fato de aprender português já se torna um desafio, pois a sua língua materna (L1), mesmo tendo nascido num país de língua portuguesa (L2), é a Libras. Com isso, o ensino de uma língua estrangeira, como o inglês, para surdos passa a ser sua terceira língua (L3). Nas palavras de Kupske (2018, p. 114):

Nessa perspectiva, a LE, para o estudante surdo, é uma terceira língua (L3) e completamente dependente da aquisição do Português Brasileiro (PB) como L2, pois é apenas baseado nesse sistema que o inglês-L3 poderia se desenvolver, já que o PB se torna o sistema de escrita base do estudante surdo.

De acordo com Kupske (2018), não é incomum que o ensino de inglês nas escolas desconsidere as necessidades específicas dos alunos surdos. Por isso, é essencial que os professores façam adaptações que levem em conta essas particularidades. Assim, o educador não apenas 'incluira' o aluno surdo, mas também proporcionará acesso a um novo mundo e a novas culturas por meio da leitura em língua inglesa.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 24), “a tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua”. Grannier (2007, p. 204-205) reforça isso ao afirmar:

[...] a ordem mais eficaz na aquisição das duas línguas é: (1) LIBRAS e (2) português-por-escrito; não o inverso, porque, [...] a aquisição de uma língua de sinais, para uma criança surda – CS, é tão natural quanto a aquisição de uma língua falada para uma criança ouvinte.

Em outras palavras, o ensino da língua portuguesa (L2) pressupõe a aquisição da Libras, que demonstra um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, porquanto é por meio da Libras que ocorrerá a intermediação do ensino e aprendizagem da L2 e isso viabilizará consequentemente o da L3. Para Correa e Lessa (2021), é responsabilidade dos profissionais e pesquisadores da linguagem a análise desse cenário, bem como a busca por soluções que possam minimizar os impactos dos desafios inerentes à prática de ensino de uma terceira língua a alunos surdos na escola.

No contexto de sala de aula inclusiva, esse delta linguístico (Oliveira-Silva, 2005) requer demasiada responsabilidade de docentes e TILSP, pois no mesmo ambiente há três línguas, configurando, assim, um contexto complexo (Monteiro, 2018). A complexidade não repousa apenas na presença de diferentes línguas, mas na proficiência, ou falta dela, por parte dos envolvidos (alunos, intérpretes e professores) no processo de ensino e aprendizagem. Esse modelo educacional é criticado por alguns estudos, por não o considerarem como educação bilíngue (Lodi, 2013; Quadros, 2006).

De acordo com Santos e Lacerda (2015), diferentes Secretarias de Educação no país têm implementado a Educação Inclusiva por meio da admissão de TILSP para o acompanhamento dos alunos surdos no processo educacional. Além disso, a práxis desses profissionais na educação tem se constituído objeto de pesquisa tanto no âmbito nacional como

internacional (Albres; Lacerda, 2013). Monteiro (2018), com base nos estudos de Novais (2002) e Hortêncio (2005), analisou as estratégias que os TILSP utilizaram durante as aulas de inglês em uma escola pública da rede municipal de ensino. O estudo teve como participantes um TILSP que era proficiente em inglês e outro que não era e, como resultado, o profissional que sabia a língua estrangeira utilizou mais a estratégia de explicitação e o sem proficiência em inglês usou quatro vezes mais a estratégia de omissão.

Monteiro (2018) pontua que os TILSP entrevistados relataram a existência de inúmeros desafios e dificuldades, pois não há muita interação professor-TILSP em momentos extraclasse, por exemplo, durante planejamentos ou conversas informais sobre os conteúdos que serão abordados. Esse mesmo autor relata algumas dificuldades encontradas durante as aulas de inglês para alunos surdos em uma escola da rede pública. Uma dificuldade enfrentada no contexto de inclusão de alunos surdos em salas de aula ouvintes é a falta de compreensão por parte dos alunos ouvintes de que a atenção da professora deve ser compartilhada também com os alunos surdos. Esses alunos necessitam de mais tempo para fazer perguntas e receber respostas, uma vez que tem a comunicação mediada.

Essa responsabilidade recai sobre o TILSP, que precisa mediar de forma clara e rápida para garantir o fluxo contínuo da aula. Durante as entrevistas, os TILSP mencionaram dificuldades relacionadas à proficiência de alguns alunos em Libras, tendo que ensinar sinais durante as aulas. Por diversas vezes, a professora precisa solicitar aos alunos ouvintes que aguardem, e nem sempre eles compreendem essa necessidade (Monteiro, 2018). A relevância dessa área está diretamente proporcional ao quantitativo de pesquisas que abordam o ambiente de ensino/aprendizagem de língua inglesa com alunos surdos, que tem aumentado nas últimas décadas.

O campo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos vem conquistando lugar, uma vez que o número de pesquisas relacionadas tem crescido, sobretudo nos últimos anos. Desse modo, entendemos a importância da realização de mapeamentos que contribuam para uma compreensão holística da área e as possíveis lacunas ainda não exploradas. Em outras palavras, os mapeamentos podem evidenciar os avanços alcançados e identificar áreas onde o conhecimento ainda é incipiente, fomentando a cooperação e o intercâmbio de ideias entre pesquisadores e instituições.

Com isso em mente, realizamos um mapeamento das pesquisas relacionadas ao ensino de inglês para surdos, no período de 2005 até 2023, utilizando três bases de dados com estratégias diferentes, tais como: 1) busca em bibliotecas digitais e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); 2)

pesquisa automatizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizada por meio da integração aos sistemas de informação que abrangem as produções acadêmicas das instituições de ensino e pesquisa do Brasil – ao acessar esse *site*, é possível encontrar o trabalho completo, uma vez que ele proporciona acesso à biblioteca da universidade de origem, que disponibiliza a obra na íntegra; e 3) pesquisa manual em trabalhos bibliométricos que compilaram artigos, teses e dissertações sobre o tema de tradução e interpretação (Santos, 2013; Albres; Lacerda, 2013; Pereira, 2010).

Realizou-se a interseção das principais terminologias associadas ao tema em análise, abrangendo termos como “ensino de inglês para surdos”, “intérprete de Libras nas aulas de inglês”, “aprendizagem de inglês para surdos”, “língua estrangeira e o aluno surdo”, “inglês e Libras”, “intérprete educacional nas aulas de inglês”. Esse levantamento permitiu explorar uma gama de estudos e artigos disponíveis *on-line*, oferecendo uma visão das tendências, desafios e inovações nesse campo de pesquisa. Por meio desse processo, foi possível identificar lacunas no conhecimento, tendências emergentes e abordagens promissoras, contribuindo assim para o avanço do ensino de inglês para a comunidade surda e ampliando o entendimento das práticas pedagógicas nesse contexto. O Quadro 1 apresenta o mapeamento de algumas pesquisas sobre o assunto, indicando seus autores, temas principais e ano de publicação.

Quadro 1 - Estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês de alunos surdos.

Autor(es)	Tema principal	Ano
Oliveira-Silva	O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês): um desafio para professores e alunos.	2005
Oliveira	Professor tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando o ensino/aprendizado de LE de alunos surdos.	2007
Sousa	Ensino Comunicativo de línguas na educação em LE de surdos.	2008
Rosa <i>et al.</i>	Direito do aluno surdo e a aprendizagem de LE.	2008
Lopes	Leitura em inglês de alunos surdos.	2009
Alves	Desafios do ensino de inglês a surdos.	2010
Brito	Representações do professor de língua inglesa no ensino de alunos surdos.	2010
Castro	Letramento crítico e literaturas de língua inglesa no ensino de alunos surdos.	2010
Dalacorte e Gleria	A interação entre dois alunos surdos e uma intérprete durante uma aula de língua inglesa.	2010
Rubio	Percepções de alunos surdos e com DA sobre as aulas de inglês.	2010
Medeiros e Ferreira	Perspectiva Vygotskiana na aprendizagem de inglês de surdos.	2010

Autor(es)	Tema principal	Ano
Victor	Um estudo de caso de um professor de língua inglesa em sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos.	2010
Zuffo	O aluno surdo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira	2010
Lima	Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês de surdos.	2011
Medeiros	Concepções de professores de inglês e intérpretes sobre as políticas educacionais relacionadas ao ensino de inglês a alunos surdos.	2011
Carvalho	Desafios do ensino da língua inglesa para surdos.	2012
Moraes	Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua.	2012
Silva	Transferência léxico-semântica entre línguas no ensino de inglês a alunos surdos.	2013
Almeida e Padilha	Leitura-escrita em inglês com surdos.	2013
Correa	Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos.	2013
Souza e Almeida	Leitura e escrita em inglês a alunos surdos.	2014
Carvalho	Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa a surdos.	2014
Oliveira	O livro didático e o computador no ensino de inglês a alunos surdos.	2014
Alves	Dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo no aprendizado de inglês na escola pública.	2014
Xavier, Jesus e Joseph	Letramento em língua inglesa de alunos surdos em um curso a distância.	2014
Tavares e Oliveira	Ensino de inglês a alunos surdos mediado por novas tecnologias.	2014
Sousa	Libras como mediadora do processo de ensino-aprendizagem de inglês de alunos surdos.	2014
Sousa	Abordagem comunicativa no ensino de inglês para alunos surdos.	2014
Xavier	A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância.	2014
Batista	Competência comunicativa intercultural de surdos aprendizes de inglês com auxílio da internet.	2015
Pereira e Klein	Práticas de professores de LE para surdos.	2015
Silva e Hübner	Transferência léxico-semântica entre línguas no ensino de inglês a alunos surdos.	2015
Sousa	Educação plurilíngue e o desenvolvimento da escrita em português (L2) e inglês (L3) de alunos surdos.	2015
Biotto	A aprendizagem da língua inglesa – L3 na educação básica por estudantes surdos.	2016
Coura	Letramento crítico e ensino de inglês a alunos surdos.	2016
Fischer e Kipper	Estratégias e recursos visuais na aprendizagem de inglês por alunos surdos.	2016

Autor(es)	Tema principal	Ano
Gonçalves-Penna e Padilha	Interações entre participantes visuais (surdos) e ouvintes em aula de inglês.	2016
Marinheiro e Lodi	Revisão sistemática sobre o ensino de inglês para surdos.	2016
Sousa e Silveira	O ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural	2016
Gonçalves	O ensino da língua inglesa para alunos surdos matriculados no 6º ano/9 do ensino fundamental na escola E.E.E.F. Barão do Rio Branco, em Belém, estado do Pará.	2016
Pinto e Silva	Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros.	2017
Coura	Leitura e escrita de línguas orais por alunos surdos.	2017
Oliveira	Ensinar e aprender inglês com uso de tecnologias digitais em contexto de inclusão de surdos.	2017
Rabelo e Silva	As comunidades imaginadas pelo aluno surdo em seu contato com a língua inglesa nas escolas.	2017
Dias e Schmidt	Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos.	2018
Monteiro	As estratégias utilizadas pelos intérpretes de libras nas aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino.	2018
Lima e Queiroz	O ensino de inglês para alunos surdos na modalidade EJA.	2018
Moraes	A triangulação Libras- Português-Inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre as aulas inclusivas de línguas estrangeiras.	2018
Borges e Lima	O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica.	2018
Spasiani	O ensino de inglês para surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino.	2018
Santos, Oliveira e Veras	Ensino de Língua Inglesa para Surdos: o Conhecimento de Estudantes de Letras.	2019
Colani e Ianuskiewtz	Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de inglês para surdos.	2019
Mariotti e Motter	O aprendizado de língua inglesa pelo aluno surdo.	2020
Machado, Costa e Dantas	Experiências iniciais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: compreensões da atividade educacional.	2020
Silva e Farias	Ensino de língua inglesa para alunos surdos.	2021
Souza e Costa	O ensino da língua inglesa para alunos surdos nas escolas de ensino médio da rede pública.	2021
Almeida, Moraes e Pedrosa	O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores?	2021
Correa e Lessa	Um panorama dos estudos sobre o ensino de inglês para surdos no Brasil: uma revisão da literatura.	2021
Silva e Hübner	Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas.	2021
Almeida	TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos.	2021

Autor(es)	Tema principal	Ano
Moraes e Almeida	Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos.	2022
Silveira e Barros	Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva	2022
Monteiro, Vieira e Sousa	A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática.	2023
Almeida	<i>Writing in English</i> : tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos.	2023
Coutinho e Figueiró	A importância das identidades e cultura surda na prática de ensino de língua inglesa.	2023

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre esse mapeamento, Oliveira-Silva (2005) lançou as bases para as pesquisas ao abordar os desafios enfrentados pelos alunos surdos na escola inclusiva, especialmente no aprendizado de línguas estrangeiras, como o inglês. Este estudo inicial destacou a necessidade de adaptações curriculares e pedagógicas para garantir o acesso equitativo à educação. Oliveira (2007) expandiu o foco ao explorar como as crenças dos professores influenciam diretamente o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos surdos. Este estudo ressaltou a importância das atitudes dos educadores na promoção de um ambiente educacional inclusivo e acessível. Os anos seguintes continuaram a consolidar o campo de pesquisa.

Em 2008, Sousa (2008) introduziu o ensino comunicativo de línguas na educação de surdos, promovendo uma abordagem interativa e participativa no ensino de inglês. Paralelamente, Rosa et al. (2008) discutiram os direitos dos alunos surdos e sua aplicação na aprendizagem de línguas estrangeiras, enfatizando questões de acessibilidade e igualdade educacional. A década de 2010 viu um avanço significativo nas investigações. Lopes (2009) concentrou-se na leitura em inglês por alunos surdos, explorando estratégias eficazes para promover a compreensão e a fluência na língua estrangeira. No mesmo período, estudos como os de Alves (2010), Brito (2010), Castro (2010), Dalacorte e Gleria (2010), Rubio (2010), Medeiros e Ferreira (2010), Victor (2010) e Zuffo (2010), abordaram diversas dimensões do ensino de inglês para surdos, desde representações dos professores até interações em sala de aula e teorias educacionais aplicadas.

A partir de 2011, houve um enfoque crescente nas políticas educacionais e nas concepções dos professores sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos. Estudos como os de Lima e Medeiros (2011) expandiram a discussão para incluir como as políticas influenciam as práticas pedagógicas e o desenvolvimento curricular. Moraes (2011) trouxe novos *insights* ao descrever o desenvolvimento linguístico de alunos surdos em inglês,

enriquecendo o entendimento sobre aquisição de terceira língua em contextos inclusivos. A partir de 2013, Silva (2013), Almeida e Padilha (2013), exploraram transferências léxico-semânticas entre línguas no ensino de inglês para surdos, enquanto estudos como os de Carvalho (2014), Oliveira (2014), Rabelo e Silva (2017), Monteiro (2018), e Lima e Queiroz (2018) examinaram desafios específicos e estratégias inovadoras no ensino de inglês para surdos.

Em 2016, Fischer e Kipper (2016) exploraram estratégias e recursos visuais na aprendizagem de inglês por alunos surdos, destacando métodos eficazes para melhorar a compreensão visual e a participação ativa dos estudantes na sala de aula. Nesse mesmo ano, Marinheiro e Lodi (2016) realizaram uma revisão sistemática sobre o ensino de inglês para surdos, consolidando conhecimentos e identificando lacunas na pesquisa para orientar futuras investigações. No ano seguinte, Rabelo e Silva (2017) examinaram as comunidades imaginadas pelos alunos surdos em contato com a língua inglesa, explorando como a percepção cultural e social influencia o aprendizado de idiomas estrangeiros em contextos educacionais inclusivos.

Monteiro (2018, p. 39) investigou as estratégias empregadas pelos TILSP durante as aulas de inglês, ressaltando o papel essencial da mediação linguística para melhorar a compreensão e facilitar a interação dos alunos surdos no ambiente educacional. O autor também ressalta as exigências e os desafios enfrentados pelos TILSP:

O trabalho do tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e língua portuguesa em diferentes áreas se apresenta sempre como um desafio. Esse profissional precisa cumprir diferentes exigências que são apresentadas a ele, como o domínio das línguas que traduz/interpreta, conhecimento sobre as técnicas, modalidades de interpretação, história e cultura surda e contato com a comunidade surda. Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação.

Posteriormente, Santos, Oliveira e Veras (2019) analisaram o conhecimento dos estudantes de Letras sobre o ensino de língua inglesa para surdos, enfatizando a importância da formação acadêmica e da conscientização linguística para desenvolver abordagens educacionais mais inclusivas e eficazes. Suas descobertas sublinham a necessidade contínua de preparação adequada dos professores e de um currículo sensível às diversas necessidades linguísticas dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais acessível e enriquecedor para todos.

Os anos mais recentes, especialmente a partir de 2020, testemunharam uma aceleração no uso de tecnologias digitais no ensino de inglês para surdos. Estudos como os de Mariotti e

Motter (2020), Silva e Farias (2021), Almeida (2021), e Moraes e Almeida (2022) investigaram o impacto dessas tecnologias na adaptação ao ensino remoto e no desenvolvimento de métodos pedagógicos eficazes. Em 2023, Monteiro, Vieira e Sousa (2023) propuseram novas metodologias que integram a Libras ao ensino de inglês, exemplificando a contínua inovação no campo educacional inclusivo.

Essa progressão de pesquisas reflete a evolução das políticas educacionais e práticas pedagógicas, assim como demonstra um compromisso crescente em promover uma educação linguística acessível e equitativa para alunos surdos. Acreditamos que as próximas décadas prometem continuar a expandir essas fronteiras de conhecimento, influenciando positivamente o ensino de línguas estrangeiras em contextos inclusivos.

O mapeamento mostrou também que a temática de inglês para surdos é multifacetada, com tópicos que abordam compreensão leitora, escrita, crenças, práticas didático-pedagógicas tanto de docentes como de intérpretes, possibilidades e desafios. Algo que chama a atenção é que, nos últimos cinco anos, as pesquisas focaram no escopo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em si, bem como no uso de ferramentas tecnológicas. É importante ressaltar que essas ferramentas trazem aspectos positivos, pois tornam os aprendizes mais ativos no processo de construção de seus conhecimentos (Almeida, 2021), fomentando o processo interacional, bem como uma relação de coparticipação entre os alunos (Dantas; Santos, 2020; Ribas, 2018).

Almeida, Moraes e Pedrosa (2021) destacam que o aumento no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ressalta a importância de reflexões sobre como utilizar esses instrumentos tecnológicos para promover o acesso linguístico dos alunos surdos nas aulas de língua inglesa. Considerando seu caráter multimodal, eles observam nas TDIC uma possibilidade para o ensino e aprendizagem dos surdos (Almeida; Moraes; Pedrosa, 2021, p. 9).

Sobre o uso das TDIC nas aulas de inglês para surdos, Almeida (2021) analisou várias ferramentas tecnológicas, como *Kahoot*, *Gartic*, *Google Jamboard*, e outras, mostrando que, quando adaptadas às necessidades dos alunos surdos, essas ferramentas podem facilitar significativamente o processo de aquisição da língua inglesa escrita. Além disso, essas ferramentas também têm o potencial de gerar bons resultados para os alunos ouvintes. No entanto, segundo o autor, é essencial que as realidades e especificidades dos alunos sejam levadas em conta ao escolher as metodologias a serem aplicadas.

Apesar de vislumbrarmos luz e esperança no contexto educacional de inglês para surdos, é imprescindível a oferta de formações que auxiliem os professores a utilizar esses instrumentos digitais, pois ainda há resistência/insegurança por parte de alguns docentes quanto ao uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula; além disso, há falta de investimento

tecnológico e políticas públicas que compactuem com a tecnologia na educação. Há um crescente interesse de pesquisas na área, no entanto, o quantitativo ainda não é robusto. Consoante a Monteiro, Vieira e Sousa (2023, p. 82)

No Brasil, ainda há poucas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos, e não temos conhecimento de documentos oficiais que tratem dessa questão específica (ou seja, do fato de serem não apenas uma LE, mas também uma L3 para o estudante surdo, trazendo, com isso, diversas implicações pedagógicas).

Segundo as autoras, o ensino de língua estrangeira para surdos ainda é pouco explorado tanto nacional quanto internacionalmente. Além disso, até mesmo as pesquisas que abordam o ensino e a aprendizagem de uma terceira língua oral por alunos ouvintes são recentes. A respeito dos Estudos de Tradução, segundo Monteiro, Vieira e Sousa (2023), o ensino e a aprendizagem da língua inglesa têm sido objeto de (re)discussão³, com ênfase nas modalidades de Tradução Audiovisual (TAV), em que a legendagem é considerada uma ferramenta benéfica para aprimorar as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral. Ao abordarmos o ensino de língua inglesa para surdos, é importante situarmos o contexto, normalmente, de uma aula de inglês numa sala de aula inclusiva.

Segundo Domagala-Zysk (2013), a sala de aula inclusiva, com alunos ouvintes e surdos, apresenta características que podem interferir negativa ou positivamente no processo de aprendizagem dos surdos. Na sala de aula de línguas, a inclusão traz implicações que interferem no desenvolvimento das tarefas dos dois grupos de alunos, pois divide a atenção do professor e dificulta a implementação de certas práticas de ensino. Contudo, a participação deles em um mesmo contexto social e a utilização do mesmo material, desde que devidamente adaptado para atender as especificidades dos alunos surdos, são consideradas práticas positivas. O autor ainda menciona que o aprendizado de uma língua estrangeira perpassa compartilhar os nossos pensamentos sobre todas as coisas e pode ser bastante enriquecedor para os discentes surdos fazerem isso com pares ouvintes, ainda que essa situação demande mais esforços para que a comunicação seja, de fato, efetiva.

Conforme Monteiro (2018), é relevante para a compreensão dos alunos surdos o uso de recursos visuais em todas as disciplinas, principalmente na de inglês, e o autor sugere que os professores tenham isso em mente ao planejarem suas aulas e métodos avaliativos. Ainda, o teórico afirma que uma imagem pode evocar diversas reflexões acerca de temas sociais, períodos históricos, sensações e sentimentos sem a necessidade de qualquer texto escrito. Assim

³ Termo utilizado pelas próprias autoras.

sendo, a utilização de uma pedagogia visual poderia enriquecer e potencializar o ensino e a aprendizagem no que tange à construção de sentidos tanto para alunos surdos como para ouvintes (Monteiro, 2018, p. 93).

Tavares e Oliveira (2014) afirmam que, embora o uso de recursos visuais seja uma abordagem válida, não é a única que o professor de inglês deve empregar em salas de aula com alunos surdos. Para garantir um ensino de inglês que atenda às necessidades e possibilidades dos surdos, o docente deve promover a participação social e cultural dos alunos, incentivando a interação com textos e atividades, em vez de focar apenas no aprendizado de palavras isoladas.

Campello (2007), uma pesquisadora surda, explora o conceito de pedagogia visual na educação de surdos, utilizando um exemplo de aula de ciências. Ela argumenta que os professores podem e devem usar seu próprio corpo para explicar conceitos e defende que a Libras se beneficia significativamente da imagem, dado que é uma língua com características visuoespaciais que se apoia fortemente na representação visual. Segundo a autora, a atuação dos professores em sala de aula deve transcender a mera tradução de conceitos, que é uma função do intérprete. É essencial que a explicação se dê por meio da imagem, ilustrando o conceito de semiótica imagética. A pedagogia visual também pode beneficiar o ensino e aprendizagem em outras disciplinas como o inglês.

Conforme Albuquerque (2020), a pedagogia visual (ou pedagogia surda) se dá na utilização de recursos visuais como fotos, imagens impressas, banners, vídeos, slides, cartazes, desenhos, entre outros. Segundo a autora, tais recursos possibilitam que o aluno surdo internalize conceitos a partir do uso concomitante ao dos sinais utilizados da Libras. Ainda, a autora afirma que a pedagogia visual é basilar no processo de aprendizagem do aluno surdo, pois, por meio de estímulos visuais, eles conseguem absorver conceitos e desenvolver ideias. O uso de recursos visuais deve ser visto não apenas como um suporte ao aprendizado, mas como práticas pedagógicas que constroem significados e conhecimentos. Assim sendo, Albuquerque (2020, p. 34) diz que essa metodologia:

Não se faz exclusiva para alunos surdos, mas potencializa também a aprendizagem de crianças ouvintes, “desde que faça sentido no contexto linguístico-cultural em que se é desenvolvida” (idem), promovendo um intercâmbio cultural dentro da sala de aula, na qual alunos surdos e ouvintes terão acesso a duas línguas oficiais brasileiras, podendo comunicar-se entre si, diminuindo assim as diferenças em sala de aula, porém valorizando a diversidade.

A pedagogia visual se alinha harmoniosamente também ao ensino de inglês para surdos, pois a língua de sinais, intrinsecamente visual em sua gênese, coloca a experiência

visual no centro do processo de ensino e aprendizagem. Para alunos surdos, a visualidade não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de interação contínua com o mundo ao seu redor. Assim, estratégias pedagógicas que incorporam elementos visuais, como a utilização de imagens, vídeos, gráficos e tecnologia assistiva, potencializam a compreensão e a retenção do conhecimento. A criação de um ambiente de aprendizagem visualmente rico e estimulante atende às necessidades desses alunos, facilitando o acesso à informação e promovendo uma educação inclusiva e eficaz. Nesse sentido, Possete (2014, p.6) afirma que:

O uso de imagens como recursos didáticos e pedagógicos em sala de aula são importantes não apenas para ilustrar ou facilitar o aprendizado do aluno, mas tem como finalidade também ser um auxiliador para melhor exploração de conceitos, ideias e bases fundamentais na disciplina de Ciências. O uso de tal recurso seja fotográfico, ou audiovisual juntamente com a explicação do professor e com todo o embasamento teórico foca e prioriza maior interesse e ajuda a sair da pura teorização de um termo ou conteúdo apresentado pelo educador.

Ressaltamos ainda que a cultura surda emerge da experiência visual, a qual molda os modos de organização de vida das pessoas surdas de maneira distinta das pessoas ouvintes. Portanto, é fundamental considerar práticas educacionais que atendam às necessidades dos alunos surdos. A pedagogia visual oferece uma dessas possibilidades, permitindo que a aprendizagem em sala de aula seja acessível e eficaz. De acordo com Pimentel-Souza e Lopes (2017), propor essa abordagem de ensino aos surdos vai ao encontro da valorização linguística e cultural dos povos surdos, contrapondo-se à percepção da surdez como incapacidade.

De acordo com Lebedeff (2017), a pedagogia visual permite que os envolvidos interajam com diferentes formas de compreensão do mundo e, conseqüentemente, do conteúdo pelos estudantes surdos. No entanto, é crucial destacar que a pedagogia visual não se refere à uma compensação biológica (ou seja, substituir a audição pela visão), mas sim a uma estratégia metodológica que organiza aspectos linguísticos, cognitivos e culturais para atender às necessidades das pessoas surdas.

Nesse contexto, a pedagogia visual aborda práticas que se alinham aos elementos culturais específicos da comunidade surda e da língua de sinais. É importante destacar que, embora as línguas de sinais sejam visuais por natureza, elas compartilham características com as línguas naturais, como versatilidade, flexibilidade, arbitrariedade, criatividade e dupla articulação, conforme descrito por Harrison (2014, p. 32):

1 Versatilidade e flexibilidade: qualidade que as línguas possuem de poder expressar qualquer sentimento, emoção, fazer indagações e referências aos tempos verbais; 2 Arbitrariedade: é a característica segundo a qual a forma da palavra (seja falada, escrita ou sinalizada) não tem relação direta com seu significado

(...); 3 Criatividade/produtividade: são possibilidades que as línguas possuem de produzir infinitos enunciados a partir de um número infinito de fonemas ou quiremas; 4 Dupla articulação: é a característica das línguas de possuir um número finito de unidades (fonema e quirema) que isoladamente não tem significado. Apenas se forem combinados a outros fonemas/quiremas adquirem significados (Harrison, 2014, p. 32)

Apesar do potencial das imagens ser um ótimo aliado no ensino de surdos, é importante analisar a questão da apresentação simultânea de imagens, vídeos e textos juntamente com a interpretação para a Libras. Monteiro, Vieira e Sousa (2023) alertam que, como ambas as atividades envolvem informações visuais, elas competem pela atenção dos alunos. Portanto, o professor deve primeiro apresentar o conteúdo desejado (seja um vídeo, uma imagem ou uma palavra/frase no quadro) e, só depois, discutir sobre ele. Nesse momento, o TILSP traduzirá a fala do professor para Libras, permitindo que os alunos concentrem sua atenção no intérprete. Se o professor fala e mostra imagens, vídeos ou textos ao mesmo tempo, os alunos terão que escolher para onde olhar, perdendo uma das duas informações. Para as autoras, esses são exemplos de adequações didáticas necessárias quando o professor não ministra a aula diretamente em Libras e precisa de um TILSP.

O potencial visual de materiais didáticos é abordado também na pesquisa de Spasiani (2018), que traz resultados promissores. A autora sugere que a utilização de uma didática inclusiva que contemple elementos visuais e gêneros textuais que consideram o universo do aluno surdo pode contribuir para o processo de ensino de língua inglesa para surdos. Diversas escolas e cursos de idiomas trabalham as quatro habilidades: *Listening*, *Speaking*, *Reading* e *Writing* (a compreensão auditiva, a fala, a leitura e a escrita); essas habilidades linguísticas são como pilares na aquisição de diferentes idiomas. No tocante ao ensino de inglês para alunos surdos, geralmente, o foco se dá apenas nas habilidades de *Reading* e *Writing*.

Nas últimas décadas, autores como Kachru (1982, 1992), Jenkins (1998, 2000, 2009, 2015, 2016), Crystal (2003, 2008), Seidlhofer (2011), Canagarajah (2013), Meierkord (2013), Cogo (2015), Gimenez (2015) e Jordão e Marques (2018) contribuíram para os estudos relacionados ao inglês como língua franca. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) traz uma abordagem inovadora ao ensino de inglês nas escolas brasileiras, redefinindo-o como uma língua franca. Ao destacar sua função social e política, o documento passa a considerar o inglês não mais como uma língua estrangeira, mas como uma língua franca. Essa mudança proporciona uma oportunidade para um ensino de inglês mais flexível, que promove a interculturalidade e o protagonismo dos alunos. Essa abordagem é relevante, levando

em consideração que a língua inglesa passa a ser obrigatória nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio.

Friedrich & Matsuda (2010) expandem a compreensão do conceito de língua franca, especialmente quando se referem ao inglês como língua franca (ILF), sugerindo que sua definição deve ser moldada pela função que essa língua desempenha globalmente. Jenkins (2009), por sua vez, ao adotar a expressão *inglês como Língua Franca - ILF* em suas pesquisas, foca num contexto de comunicação específico, onde o inglês é utilizado como a língua comum entre falantes de diferentes origens linguísticas e culturais. Segundo Jenkins (2009), a definição de ILF abarca tanto aspectos territoriais quanto variações linguísticas locais. Para Mauranen (2018), esse conceito de língua vai além, pois é o meio de comunicação entre pessoas oriundas de qualquer lugar do mundo, não apenas algo local ou proeminente em uma determinada comunidade.

Nesse contexto, em que a comunicação é o cerne, ganha relevância a capacidade crítica tanto do aluno quanto do professor, e as fronteiras entre a sala de aula e o cotidiano são transpostas. Os estereótipos são deixados de lado e o conceito de proficiência é repensado. Essa transformação permite uma abordagem mais dinâmica e inclusiva, na qual o ensino de inglês se torna um meio de promover a troca cultural e a compreensão mútua, preparando os estudantes para um mundo globalizado e multicultural.

De acordo com Silva (2023), o conceito de inglês como língua franca é relativamente recente na área da Linguística Aplicada, emergindo globalmente há cerca de 40 anos. Desde então, tem sido objeto constante de análise em estudos realizados por diversos linguistas. Esses estudos investigam a variedade da língua inglesa em suas múltiplas funções no contexto social contemporâneo, destacando como sua crescente utilização tem contribuído para a redução de barreiras geográficas e linguísticas.

De acordo com Gimenez *et al.* (2011), ao elegermos o inglês como língua franca, emergem algumas implicações, como, por exemplo, o fato de que a redefinição dos motivos para aprender inglês deve, primeiramente, enfatizar a importância da comunicação com falantes não nativos ao redor do mundo. Para atingir esse objetivo, é essencial que os currículos incluam diferentes variantes do inglês, não se limitando apenas às variedades americana e britânica, nas habilidades de compreensão e recepção.

Além disso, para as autoras, é necessário ampliar os tópicos abordados em sala de aula para incluir questões sociais de relevância global. Esta abordagem reflete a diversidade do mundo contemporâneo e enriquece a experiência educacional dos alunos. Outra implicação é a conscientização sobre o papel das línguas, com um foco particular no inglês como meio de

comunicação internacional. O inglês, enquanto língua global, facilita o acesso a informações e promove a interação internacional, desempenhando um papel significativo na sociedade atual. Nesse sentido, reconhecer a relação entre a expansão do inglês e a globalização econômica é fundamental para entender como esses fenômenos estão interligados. O inglês é considerado uma língua franca, com ênfase em seu papel político e social (Brasil, 2017). Assim,

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2017, p. 241 – 242).

Conforme Gimenez *et al.* (2011) é importante desenvolver uma visão crítica em relação à associação do inglês exclusivamente com americanos ou ingleses, ou seja, fomentar essa criticidade permitirá a desconstrução de estereótipos e promoverá uma compreensão mais inclusiva da língua. Por fim, é importante estimular a capacidade de criar interpretações e significados ao ler, ouvir, escrever e falar. Essa abordagem enriquece o aprendizado, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades interpretativas mais profundas e flexíveis, tornando-os mais aptos a navegar e interagir no mundo globalizado.

Segundo Lopes e Baumgartner (2019), ao ensinar inglês como língua franca, ocorre uma descentralização do modelo de falante nativo e da concepção de “propriedade do inglês”. Em vez disso, o foco se direciona para as situações reais de comunicação entre membros de comunidades diferentes. Essa mudança pode resultar em alterações significativas nas abordagens de ensino do inglês, inclusive para questões relacionadas aos alunos surdos. Na próxima seção, abordaremos questões teóricas relacionadas às estratégias de interpretação e suas respectivas definições consideradas neste estudo.

2.3 PROFESSOR DE INGLÊS E O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA

Com a regulamentação do decreto 5.626 de dezembro de 2005, houve um avanço significativo na visibilidade da profissão de TILSP. O capítulo V desse decreto, que aborda a formação desses profissionais, estipula em seu artigo 17º que a formação do tradutor e intérprete

de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizada por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - língua portuguesa (Brasil, 2005). O artigo seguinte trata da formação de tradutores e intérpretes de Libras em nível médio, destacando que deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil, 2005).

A profissão de tradutor/intérprete de Libras foi regulamentada em 2010, pela Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010. No entanto, essa profissão já era mencionada em leis anteriores à regulamentação, como a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Além disso, esse documento já abordava a Libras como meio de comunicação para pessoas surdas nas definições de comunicação.

Alves, Rodrigues, Cruz e Couto (2021) destacam que o TILSP exerce um papel importante como mediador linguístico entre surdos e ouvintes. Contudo, sua profissão é frequentemente mal interpretada, sendo visto não apenas como tradutor e intérprete, mas também como conselheiro, professor, especialista em recursos educacionais, terapeuta, entre outros. Essas percepções incorretas sobre seu papel e atuação afetam diretamente sua identidade profissional, muitas vezes subestimada pelos colegas de trabalho.

No âmbito da educação inclusiva, é imprescindível que os profissionais envolvidos estejam devidamente capacitados para atender às diversas necessidades que surgem. Entre esses profissionais, os TILSP e os professores da sala de aula regular desempenham papéis indispensáveis no desenvolvimento e na formação dos alunos. Ambos atuam no ambiente escolar, criando condições de aprendizagem e elaborando estratégias para superar as barreiras de acessibilidade, promovendo assim um espaço mais inclusivo para todos os discentes.

Discordamos de Lacerda (2000), ao pontuar que a comunicação entre o aluno surdo e o professor só ocorre de forma plena quando o primeiro adquire o português como L2 ou o segundo adquire a Libras como L1, pois ainda que isso ocorra, se a aula toda for pautada na oralidade, haverá dificuldades na aprendizagem do aluno surdo. O TILSP desempenhará papel vital na comunicação entre ambos (Cabral; Córdula, 2017), tendo em vista que esse profissional é fluente na língua falada/sinalizada do seu país e qualificado para desenvolver essa função (Barbosa-Junior, 2011).

Ribeiro (2020) ressalta que o trabalho do TILS, aliado ao trabalho do professor, deverá fomentar práticas construtivas para o desenvolvimento do aluno surdo. A cooperação entre esses profissionais deverá iniciar no planejamento e culminar na execução de aulas que

considerem a singularidade linguística do aluno surdo (Ribeiro, 2020). Essa parceria entre professores e TILSP é de suma importância o que, infelizmente, não ocorre com frequência:

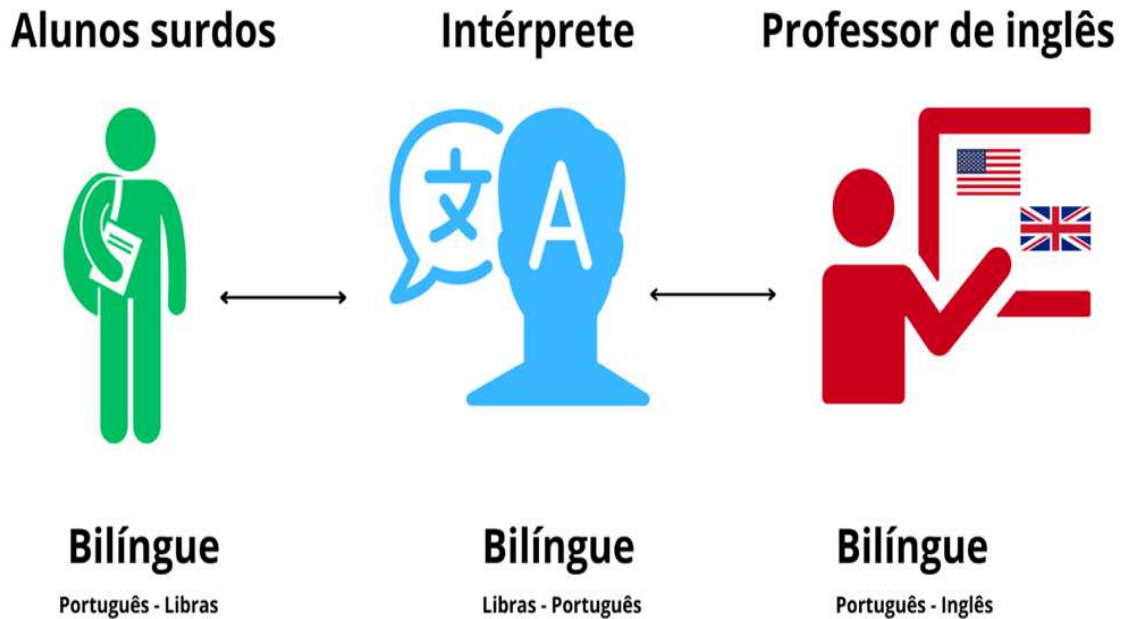
O ideal seria que o professor tivesse o conhecimento da língua de sinais, formando assim com o intérprete, uma parceria onde ambos trocassem suas experiências, além do conhecimento que cada um detém, propiciando para o aluno surdo uma rica aprendizagem. O professor talvez entendesse o porquê do seu aluno não conseguir realizar determinadas tarefas e, acolhesse mais as indicações sugeridas pelo intérprete, assim como também o intérprete buscaria no professor, o conhecimento para significar melhor o que está sendo ensinado. Isso também levaria a um entrosamento maior do aluno surdo com o restante da turma (Belém, 2010, p. 120).

Belém (2010) destaca a importância da colaboração entre TILSP e docentes, uma vez que essa parceria enriquece a aprendizagem do aluno surdo e facilita a compreensão mútua das suas dificuldades e necessidades. O professor, ao entender melhor as razões pelas quais o aluno surdo pode ter dificuldades em realizar certas tarefas, estaria mais inclinado a acolher as sugestões do intérprete. Por outro lado, o intérprete poderia utilizar o conhecimento do professor para traduzir e significar melhor os conteúdos ensinados.

Ao formar uma parceria com o TILSP, o professor pode aproveitar a experiência e a competência desse profissional para mapear as necessidades do aluno surdo e adaptar suas estratégias de ensino. Da mesma forma, o TILSP pode contar com o conhecimento do professor para garantir uma interpretação mais precisa e efetiva do conteúdo ensinado. Segundo Campelo (2023), quando o professor encontra situações mais específicas, ele precisa ter a sensibilidade de tornar os conteúdos acessíveis para seus alunos. Isso exige que ele crie, adapte, reajuste, pesquise novas possibilidades e reflita sobre sua prática. É essencial observar o que funciona e o que não funciona, para assim ajustar da melhor forma possível às realidades dos estudantes.

Segundo Alves, Rodrigues, Cruz e Couto (2021), em ambientes educacionais inclusivos, a eficácia dos resultados depende substancialmente da colaboração contínua entre o intérprete e o professor. Essa interação facilita o esclarecimento de dúvidas, a revisão de metodologias e a reflexão conjunta sobre aspectos relevantes para ambos os profissionais. Para uma melhor compreensão, a Figura 4 representa a comunicação, na maioria dos casos, entre alunos surdos, TILSP e professores no contexto de sala de aula inclusiva.

Figura 4 - Comunicação entre alunos surdos, TILSP e professor.



Fonte: Elaborada pelo autor.

É demonstrada, assim, a complexidade comunicativa em um ambiente educacional bilíngue/trilíngue envolvendo alunos surdos, TILSP e professor de inglês. Sousa (2018) descreve esse cenário de línguas que possuem diferentes modalidades, sendo a língua de sinais visual-espacial e o português e inglês línguas orais-auditivas. A habilidade bilíngue (Libras-português) do TILSP permite a comunicação efetiva entre os alunos surdos e as partes em português da aula, a depender da proficiência. No entanto, essa eficácia é comprometida quando se trata da introdução a uma terceira língua, o inglês. Sumariamente, isso ocorre devido à falta de proficiência tanto por parte do TILSP quanto do aluno surdo. A barreira linguística resultante cria “ruídos” na comunicação, em que a transferência concisa de informações em inglês pode ser prejudicada.

Além disso, como pontuado por um TILSP no trabalho de Almeida (2021), trata-se de um processo bastante complexo e cansativo, tendo em vista que envolve três línguas e os alunos surdos, por vezes, não possuem domínio nem da língua de sinais e nem da língua portuguesa. Assim, ensinar o inglês torna-se um desafio mais dificultoso e que possui muitas “perdas” durante o processo, tendo em vista que o TILSP precisa, por vezes, ensinar um sinal da Libras que o aluno ainda não sabe para que ele possa fazer a associação. O autor ressalta que a importância do TILSP como mediador na aula de línguas é clara, uma vez que ele serve como uma ponte entre o professor, os alunos ouvintes e os alunos surdos. Portanto, a formação dos intérpretes, assim como a dos professores, também necessita de uma análise mais detalhada.

Diante dessa situação, o TILSP pode enfrentar desafios ao traduzir termos técnicos ou conceitos específicos do inglês para Libras, e vice-versa. Da mesma forma, o aluno surdo, possivelmente já imerso em um ambiente de aprendizado em segunda língua (português), pode encontrar dificuldades adicionais em assimilar o inglês, especialmente se essa língua não for predominantemente utilizada em seu ambiente cotidiano. Nesse sentido, a adaptação de conteúdos, também conhecida como flexibilização, desempenha um papel crucial no aprendizado dos alunos surdos, assim como o emprego de metodologias que fazem uso de recursos visuais. Essa abordagem de ensino revela-se eficaz não apenas para os surdos, mas também para alunos ouvintes, uma vez que muitos enfrentam dificuldades ao lidar com conceitos abstratos (Zancanaro Júnior; Zancanaro, 2016).

Ademais, não é uma "missão fácil conciliar o inglês como língua global, as necessidades dos aprendizes da escola pública, os entraves do cenário pedagógico brasileiro, a capacitação linguística resultante do processo de aprendizagem e a formação desses educandos como cidadãos" (Santos, 2015, p. 197). As diretrizes educacionais e legislações voltadas para o ensino de inglês no Brasil visam atender essa crescente demanda pelo aprendizado do idioma em um mundo globalizado. Além disso, a BNCC tende a conferir ao ensino de inglês "um caráter padronizador, linear e universalizante", estabelecendo "uma função instrumental para a aprendizagem do idioma, com foco em uma possível inserção social por meio do mercado" (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 21).

Não podemos vendiar os olhos para as dificuldades enfrentadas no ensino de língua inglesa no Brasil, principalmente com relação as escolas públicas. Essas adversidades têm raízes em uma variedade de fatores, desde aspectos histórico-sociais até interesses políticos. Entre essas dificuldades, a regulamentação descentralizada desempenha um papel importante no desempenho insatisfatório do ensino de inglês nas escolas públicas. Até 2016, a decisão de incluir o inglês como parte do currículo era feita pelos governos estaduais, tornando-o uma escolha opcional. No entanto, com a Medida Provisória nº 746/16, o inglês foi estabelecido como língua estrangeira obrigatória no ensino regular, começando a partir do 6º ano. Essa mudança, no entanto, só foi implementada em 2020, quatro anos após sua aprovação. Com isso, compreendemos que esses percalços atingem diretamente o processo de mediação linguística nas aulas de inglês no contexto inclusivo.

É importante reconhecer que o papel do tradutor/intérprete de Libras na escola não é, por definição, o de docência, uma vez que ele não atua como professor responsável pela turma. Em vez disso, sua função principal é a de um mediador linguístico e interacional, facilitando a comunicação entre alunos surdos e os ouvintes envolvidos no contexto educacional. Ao falar

da mediação linguística dos intérpretes educacionais, Pereira e Freitas-Reis (2023) apresentam, com base nas respostas dos participantes do estudo, as posturas necessárias. Como é possível verificar no Quadro 2.

Quadro 2 – Mediação linguística

Mediação linguística do intérprete educacional
Fazer escolhas linguísticas
Ser fiel na interpretação
Nivelar a interpretação com a escolaridade do estudante
Dominar as línguas de origem e saída
Usar estratégias e competências interpretativas e tradutórias
Estudar os vocábulos educacionais
Conhecer os vocábulos da comunidade surda local
Estudar previamente o material da aula
Ser neutro
Investir em sua formação continuada

Fonte: Pereira e Freitas-Reis (2023).

Tuxi (2009) destaca a importância dessa parceria professor-intérprete, caracterizando esse processo como co-docência. Segundo a autora, “na co-docência os professores trabalham juntos ao planejar para a turma, elaboram o material e criam estratégias pedagógicas, objetivando um ambiente propício ao aprendizado e respeitando os limites de todos” (Tuxi, 2009, p. 31). Marques (2007) enfatiza a necessidade de uma relação de parceria entre o professor e o TILSP:

O ideal seria o intérprete e o professor estarem engajados no planejamento das aulas, pois a troca de experiências será muito produtiva, criarão estratégias pedagógicas que mais se aproximem do jeito da pessoa surda aprender, e conseqüentemente, a interpretação se apresentará mais qualificada (Marques, 2007, p. 145).

Essa colaboração entre professor e intérprete resulta em uma aprendizagem mais rica e significativa para o aluno surdo, uma vez que a comunicação é mais fluida e as barreiras linguísticas são superadas. Com isso, o aluno surdo pode sentir-se mais integrado à turma, uma

vez que a comunicação é facilitada e a interação com os colegas torna-se mais natural. Para Albres (2015, p. 88), essa colaboração e interação vão muito além:

Toda a interação entre intérprete, professor e alunos surdos vai além da passagem de uma língua para a outra. Então, o intérprete também atua entre seu próprio discurso e o discurso do outro e não apenas entre as línguas. O modo como se expressa em Libras e em português no processo de negociação de significados é fundamental para os processos de construção de conceitos dos alunos surdos e do conhecimento sobre os surdos por parte dos ouvintes.

Conforme Monteiro (2018), essa troca de experiências é benéfica entre TILSP e professores e auxiliária exponencialmente no ensino e aprendizagem dos alunos surdos, porém, o autor afirma que essa troca não é tão simples quanto aparenta ser, devido à crença de muitos professores de que estariam indo além de suas atribuições, o que não é correto, afinal, ele é o professor regente da turma e deve pensar em estratégias e adaptações para melhor acolher seus alunos. O TILSP até pode auxiliá-lo nesse processo, mas é importante que os papéis de cada profissional sejam bem esclarecidos.

Apesar de o professor e o TILSP colaborarem na educação de surdos, é essencial reconhecer que seus papéis são distintos. Enquanto o intérprete facilita a comunicação e apoia a compreensão do surdo, a responsabilidade de ensinar permanece com o docente. Assim, é fundamental que o professor desenvolva estratégias de ensino e aprendizagem que considerem as necessidades específicas dos alunos surdos. O TILSP não é pago para preparar aulas de inglês, por exemplo. É fato que o TILSP precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e, por vezes, mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído (Lacerda, 2002). Quadros (2004, p. 28) expõe enfaticamente os pressupostos do TILSP:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

No entanto, entendemos que ao tratarmos de fidelidade na interpretação precisamos considerar vários fatores, inclusive, o papel do intérprete e suas escolhas tradutórias que, a depender da tarefa desempenhada, o pressuposto de fidelidade não se aplicaria. Rodrigues (2010) oferece uma comparação entre a interpretação comunitária e a interpretação de

conferência. A interpretação de conferência, segundo o autor, é aquela realizada perante um grande público de forma predominantemente monológica. Eventos que envolvem múltiplas línguas, programas transmitidos na mídia e algumas reuniões frequentemente contam com a presença de intérpretes de conferência, cuja principal função é facilitar a comunicação unidirecional, sem a necessidade de estabelecer diálogos entre os participantes. Por outro lado, a interpretação comunitária “ocorre na esfera pública com o objetivo de facilitar a comunicação para aqueles que não falam a língua oficial do país, possibilitando seu acesso a serviços como educação, saúde e questões legais” (Rodrigues, 2010, p. 05).

Rodrigues (2018) ressalta que, ao contrário da percepção comum, os serviços públicos não são exclusivamente focados na interpretação. Embora a interpretação comunitária seja predominante, também há uma demanda significativa por serviços de tradução. Isso ocorre porque muitos materiais, como aqueles usados em ambientes educacionais, jurídicos e de saúde, são destinados ao público em geral e muitas vezes precisam ser disponibilizados em várias línguas.

A respeito do intérprete comunitário, Origuela (2020) faz um levantamento sobre os cursos de formação. A autora relata que alguns cursos adotam uma abordagem generalista, enquanto outros se dedicam à tradução ou se especializam em áreas como interpretação médica ou jurídica, além de combinações dessas especializações. Além disso, algumas instituições públicas ofertam treinamentos para TILSP por meio de cursos curtos e introdutórios. Contudo, há uma escassez de instituições de ensino superior que oferecem programas de formação em interpretação comunitária, seja em nível de graduação ou pós-graduação.

Sobre essa escassez, Gorovitz, Dias Carneiro e Martins (2023) propuseram um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) interinstitucional, visando proporcionar uma formação robusta e teoricamente fundamentada. Esse curso combina reflexão conceitual e teórica com prática em diversas situações comunicativas, com ênfase especial nos serviços públicos. Nas palavras de Gorovitz, Dias Carneiro e Martins (2023, p.24):

A estrutura curricular proposta alicerça-se na construção de conhecimentos sociolinguísticos e (inter)transculturais, em fundamentos teórico-práticos da interpretação e numa formação performativa, com o desenvolvimento de práticas profissionalizantes e atuação em contexto. A proposta funda-se em três pilares didáticos e teórico-metodológicos: a abordagem transcultural; a abordagem interacional; e a encenação como metodologia baseada na atuação em contexto. O curso prevê ainda estágio supervisionado e elaboração de monografia (TCC).

Os autores destacam a relevância de um curso de especialização para intérpretes comunitários, justificando sua importância não apenas pela busca de justiça social inerente à

profissão, mas também pela iminente regulamentação da profissão, conforme proposto no Projeto de Lei nº 5182 de 2020.

Rodrigues (2010) considera a diversidade de demandas desses profissionais, uma vez que atuam em diferentes contextos sociais. Na Figura 5, pode-se visualizar melhor esse panorama contextual.

Figura 5 - Panorama de contextos de atuação de intérpretes de Libras.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Rodrigues (2010).

Os exemplos fornecidos por Rodrigues (2010) destacam a amplitude e a diversidade do campo de atuação profissional dos tradutores e intérpretes de língua de sinais e língua portuguesa, que abrange uma gama muito mais ampla de contextos do que apenas os classificados como comunitários ou de conferência.

Sobre o contexto educacional, a faculdade Springfield elenca algumas dicas e estratégias que podem ser úteis para professores ou outras pessoas que trabalham em ambientes

educacionais com alunos surdos ou com deficiência auditiva e intérpretes de língua de sinais. Essas dicas foram adaptadas do Centro Nacional de Educação de Surdos Laurent Clerc da Universidade Gallaudet (2019).

Quadro 3 - Dicas e estratégias para atuar com um intérprete de língua de sinais.

DICAS E ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR DE FORMA EFICAZ COM UM INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS
1- Determine o melhor posicionamento para o TILSP e o aluno na sala, para que o aluno tenha o melhor acesso visual ao professor, ao intérprete e aos demais alunos. Esteja ciente de que este posicionamento deve ser flexível e pode mudar conforme as situações de comunicação mudam.
2- Ao se comunicar com o aluno surdo ou com deficiência auditiva, direcione sua conversa para o aluno, não para o TILSP. Isso significa falar na primeira pessoa e olhar diretamente para o aluno. Espere que o aluno responda a você e não ao intérprete. Durante essas trocas, lembre-se de que o aluno precisará de tempo para desviar sua atenção, conforme necessário, do professor para o intérprete.
3- Fornecer ao TILSP, com antecedência, os materiais que serão discutidos em aula. Isso é particularmente útil ao interpretar livros, apostilas ou leituras de um livro didático. Quando os intérpretes têm a oportunidade de visualizar ou ler os materiais com antecedência, há maior precisão na sua capacidade de transmitir a mensagem.
4- Ao ler um texto ou referir-se a um texto que está sendo usado em sala de aula, forneça uma cópia escrita ao TILSP com tempo suficiente para uma revisão completa.
5- Não se deve esperar que os TILSP interpretem mídia apresentada em sala de aula, a menos que especificamente solicitado pelo aluno. Certifique-se de que todas as mídias estejam legendadas com precisão e que as legendas estejam ativadas durante a apresentação.
6- Seja sensível ao fato de que a interpretação impõe demandas visuais adicionais ao aluno surdo, o que pode causar fadiga.
7- Durante a discussão em grupo, lembre-se que o aluno surdo receberá informações um pouco atrasadas em relação ao restante da turma. Não é necessário fazer uma pausa após cada frase ou frase, mas peça ao TILSP para garantir que ele completou as questões de interpretação apresentadas a toda a turma, para que o aluno surdo tenha oportunidades iguais de responder.
8- Esteja ciente das informações que você comunica à turma de forma não verbal, por meio de expressões faciais, gestos ou linguagem corporal que podem não ser interpretadas. Um bom TILSP deve ser capaz de transmitir algumas dessas informações, no entanto, os alunos surdos ao observarem o intérprete podem perder as mensagens visuais que você está mostrando.
9- Quando você estiver descrevendo conceitos que não são ditos em voz alta, mas compartilhados por meio de outras representações visuais (ou seja, se você fizer um desenho no quadro ou delinear um ângulo no ar), certifique-se de que o TILSP o viu e o incluiu por meio da interpretação ou que o aluno viu a representação do professor.

**DICAS E ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR DE FORMA EFICAZ
COM UM INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS**

10- Mantenha sua velocidade de fala em um ritmo moderado. Na maioria dos casos, a velocidade normal dos alto-falantes deve ser adequada. Saiba que falar muito rápido ou muito devagar apresenta desafios de interpretação.

11- Compreenda que o trabalho de um TILSP é mental e fisicamente desafiador e que o intérprete necessita de pausas suficientes ao longo do dia.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Faculdade Springfield e no Centro Nacional de Educação de Surdos Laurent Clerc da Universidade Gallaudet (2019).

Há uma linha muito tênue entre a função do TILSP e do professor. Um dos motivos pode estar no fato das aulas serem planejadas, geralmente, sem considerar as características da modalidade gestual-visual. Com isso, o TILSP pode se sentir impelido a ajudar de alguma forma o aluno que não está conseguindo compreender, não só pelo léxico em si, mas também por ausências de embasamentos em determinados assuntos. Segundo Lacerda (2011), a função do TILSP não é apenas um trabalho linguístico, dado que também se faz necessário considerar as esferas sociais e culturais nas quais o discurso está sendo anunciado, sendo basilar conhecer os diversos usos da linguagem. Com base na pesquisa de Monteiro (2018), especificamente nos dados encontrados nas entrevistas e observações em sala de aula, alguns aspectos relevantes podem ser delineados no que se refere à formação de professores de inglês para surdos, como demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Aspectos importantes na formação de professores de inglês para surdos.

ASPECTOS IMPORTANTES PARA PROFESSORES DE INGLÊS PARA SURDOS	
CONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS:	Conhecer a língua de sinais utilizada pela comunidade surda em sua região. Isso permite uma melhor comunicação e compreensão das necessidades dos estudantes.
DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA:	Ter nível de proficiência na língua inglesa, a fim de explicar o conteúdo de forma clara e precisa aos alunos surdos.
CONHECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:	Utilizar estratégias pedagógicas inclusivas que promovam a participação ativa dos alunos surdos no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de recursos visuais, bem como adaptação do material didático para torná-lo acessível.

ASPECTOS IMPORTANTES PARA PROFESSORES DE INGLÊS PARA SURDOS	
SENSIBILIDADE CULTURAL:	Reconhecer a identidade linguística e cultural dos estudantes surdos, bem como valorizar sua contribuição para a sala de aula, promovendo um ambiente inclusivo.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Monteiro (2018).

Parece óbvio exigir do professor de inglês o domínio da língua inglesa, no entanto, por muitos anos, a realidade do ensino de inglês ficou a cargo de professores de outras disciplinas que davam aula de inglês para complementar suas cargas horárias. Essa realidade é confirmada por Paiva (2011, p. 33):

Outra questão que contribui para o despreparo do professor em sala de aula, a saber: o fato de que até pouco tempo era comum que professores de outras disciplinas assumissem as aulas de inglês para completar a carga horária. Além disso, mesmo entre os professores habilitados para ministrarem as aulas de línguas estrangeiras é comum a falta de motivação para buscarem o seu desenvolvimento profissional.

Eu presenciei esse contexto, pois quem ministrava as aulas de inglês, antes de eu entrar em exercício no município no qual atuo atualmente, era o professor de ciências, visto que, à época, era reduzido o número de professores de inglês na rede de ensino. Atualmente, a situação tem sido modificada positivamente, e todos os professores da rede passam por provas que avaliam o domínio na língua inglesa.

A formação de professores de inglês para surdos é um aspecto crucial para promover a inclusão e a igualdade educacional. Ao adquirirem conhecimentos específicos sobre a língua de sinais, estratégias pedagógicas inclusivas e sensibilidade cultural, os professores estarão mais bem preparados para atender às necessidades dos alunos surdos. Assim sendo, “ser professor de surdo implica, antes de tudo, em viver esta experiência, processo que só pode vir a ocorrer na relação com os surdos, com a imersão na comunidade surda, ou seja, uma formação que caminha para a formação de professores bilíngues” (Muttão, 2017, p. 119).

Silveira e Barros (2024) destacam que, no Brasil, a educação de alunos surdos representa um desafio contínuo para os professores de inglês, atribuído em parte à falta de formação especializada desde a graduação, que os habilite a interagir de maneira eficaz com esses estudantes. As autoras observam ainda que muitas escolas de ensino básico carecem de infraestrutura e materiais didáticos adaptados, e a presença de TILSP frequentemente não é adequadamente assegurada nas instituições educacionais.

No entanto, a realidade é bem diferente, pois boa parte dos professores que possuem alunos surdos em suas classes não sabem Libras, o que é relatado por Zancanaro Júnior e Zancanaro (2016, p. 2):

O que se observa é que os professores das escolas regulares ainda desconhecem a língua de sinais, portanto, não estando preparados para trabalhar com alunos surdos. De fato, não se deve esquecer que uma turma inclusiva é um ambiente desafiador. Turmas mistas de surdos e ouvintes exigem metodologias distintas, utilizadas simultaneamente, o que torna o ensino uma tarefa complexa.

É por essa razão que a formação contínua se torna indispensável e que sejam abordadas temáticas relacionadas as realidades locais dessas instituições, visando preparar cada vez mais professores e escolas para a efetiva inclusão desses alunos. Aos poucos, algumas das lacunas relacionadas à formação continuada vem sendo preenchidas. Em 2024, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) estabeleceu parcerias com 18 instituições de ensino — universidades e institutos federais — distribuídas pelas cinco regiões do Brasil. Essas instituições comprometeram-se a desenvolver e oferecer cursos para a formação continuada de professores da educação básica, abordando uma variedade de temas pertinentes à educação bilíngue de surdos. No total, foram disponibilizados quatro cursos presenciais e quinze cursos online. O Quadro 5 detalha alguns cursos oferecidos.

Quadro 5- Cursos de formação continuada ofertados pelo MEC.

CURSO	DESCRIÇÃO
ENSINO DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO E PREPARAÇÃO PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.	O curso é oferecido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na modalidade de educação a distância, com jornada de 180 horas, dividida em seis disciplinas de 30 horas. A formação é destinada a professores, diretores, coordenadores pedagógicos, assistentes de ensino, assistentes educacionais, profissionais de tecnologia educacional, intérpretes educacionais, tradutores e intérpretes de libras na rede de ensino médio, abrangendo as esferas municipal, estadual, federal e da rede pública de ensino.
PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.	O aperfeiçoamento é ofertado pela Universidade Federal do Cariri (UFCA), na modalidade presencial, para profissionais da educação que atuam em escolas e classes bilíngues de surdos, em escolas inclusivas e em Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas cidades da Região do Cariri, no Ceará.

CURSO	DESCRIÇÃO
EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ALFABETIZAÇÃO PARA A CRIANÇA COM SURDO-CEGUEIRA CONGÊNITA.	O curso é realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), com vagas disponíveis em três polos: 50 vagas para Barreiras, 50 para Jequié e 50 para Vitória da Conquista, com carga horária de 90 horas, na modalidade educação a distância (EaD)
APERFEIÇOAMENTO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	Ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o curso oferece 500 vagas, na modalidade EaD, com o objetivo de capacitar tradutores e intérpretes de Libras-português para atuarem na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. A formação tem carga horária de 180 horas.

Fonte: Ministério da Educação (2024).

A perspectiva metacognitiva emerge como um caminho promissor, ainda pouco explorado, mas que tem demonstrado grande potencial na formação contínua. Essa abordagem se concentra nos processos de monitoramento e autorregulação do conhecimento e das ações executivas dos indivíduos em relação ao que estão aprendendo ou aprenderam, o que pode trazer benefícios significativos para o contexto educacional inclusivo, dada a importância desses processos cognitivos, falaremos mais especificamente sobre metacognição em umas das seções mais adiante. Ao falarmos de formação continuada, precisamos considerar, também, os TILSP, tendo em vista que esses enfrentam diversos desafios e trabalha em parceria com os professores.

TILSP têm desempenhado um papel fundamental nas aulas de inglês, garantindo a inclusão e a acessibilidade de estudantes surdos nesse ambiente de aprendizado. Ao proporcionar um meio de comunicação eficaz entre os alunos surdos e os professores de inglês, esses profissionais permitem que todos tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar ativamente das atividades em sala de aula. Nas aulas de inglês, o TILSP atua como um elo crucial, traduzindo o conteúdo e os diálogos do professor para a língua de sinais, permitindo que os alunos surdos acompanhem o ensino, tirem dúvidas e participem de discussões em tempo real.

Além disso, o intérprete também facilita a comunicação reversa, expressando as ideias e perguntas dos alunos surdos para o professor e demais colegas ouvintes. Entretanto, acreditar que a mera interpretação direta entre o português e a Libras, ou inglês-Libras, é suficiente para garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos é um equívoco. No que diz respeito a esse assunto, Lacerda e Poletti (2009) mencionam a necessidade de refletir sobre o papel desse profissional, levando em conta que sua atuação requer adaptações, visto

que muitas crianças surdas chegam à escola sem nenhum domínio da língua, seja ela oral ou de sinais. Madalena (2018) aborda os desafios enfrentados por alunos surdos ao ingressarem no ensino regular, destacando que muitos deles possuem um domínio limitado da Libras e desconhecem o vocabulário do português na extensão esperada para a série em que estão matriculados. Para a autora, mesmo com a presença dos TILSP em sala de aula, há uma lacuna significativa na compreensão dos conteúdos sinalizados, o que pode gerar barreiras educacionais.

Em outras palavras, a presença do TILSP em sala de aula e o uso da língua de sinais são passos importantes para promover a inclusão de estudantes surdos no ambiente educacional. No entanto, é crucial compreender que essas medidas, por si só, não garantem a abordagem adequada e o respeito às necessidades específicas da surdez durante as atividades pedagógicas. A simples presença do tradutor e intérprete de língua de sinais e português não é suficiente para superar as barreiras enfrentadas pelos alunos surdos, caso a escola não esteja atenta à metodologia utilizada e ao currículo proposto. Essa atividade de interpretação é desafiadora, pois, segundo Pereira (2008), os códigos dos sinais utilizados na língua de sinais têm uma estrutura completamente independente da estrutura gramatical da língua portuguesa e, naturalmente, da língua inglesa.

Isso implica que a interpretação simultânea ou consecutiva da Libras envolve diversas escolhas de tradução e interpretação, muitas vezes polissêmicas, que podem ou não estar internalizadas no TILSP. Ademais, conforme Machado (2017), o TILSP deve desenvolver competências e habilidades linguísticas essenciais para realizar interpretações de forma eficaz e apropriada, incluindo:

[...] posicionamento; deslocamento – localização espacial; memória de curto prazo; expressão facial e corporal; raciocínio lógico e agilidade mental; improvisação; trabalho em equipe; atenção e concentração; percepção visual e auditiva; motricidade fina e percepção cinestésica; conhecimento linguístico (Machado, 2017, p. 61-62).

Godoi, Mattos e Martins Filho (2024) destacam a importância do intérprete educacional no ambiente escolar, afirmando que ele viabiliza o primeiro contato dos alunos surdos com a língua de sinais e seu aprendizado. O contato dos surdos com a língua de sinais depende, portanto, dos usuários de Libras como sua língua oficial para acesso à linguagem e, frequentemente, da presença de intérpretes de Libras, como aponta Lacerda (2015). Para os autores, a atuação do intérprete educacional tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental é fundamental para proporcionar aos alunos surdos uma aprendizagem significativa, possibilitando o desenvolvimento integral em seu processo de ensino, na

aquisição de sua língua e em outros aspectos do conhecimento de seu mundo. Para a criança surda, o intérprete atua como um facilitador no desenvolvimento de sua comunicação, permitindo a apropriação de uma língua que lhe é natural. Sem a presença do intérprete, a formação integral dos estudantes surdos fica comprometida.

Além disso, Godoi, Mattos e Martins Filho (2024) observam que a ausência de TILSP nas escolas agrava a dificuldade de comunicação dos alunos surdos, o que pode impactar negativamente seu comportamento. A falta de comunicação e compreensão de si e do mundo ao seu redor pode resultar em comportamentos de indisciplina e até agressividade, devido à dificuldade de entender e ser entendido.

A parceria entre o professor e o TILSP é medular para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor e significativo, no qual o conhecimento é compartilhado e adaptado para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, já que se trata de um contexto de sala de aula inclusiva. Contudo, essa colaboração enfrenta obstáculos, incluindo a falta de formação adequada e a necessidade da superação de desafios linguísticos e culturais. É imprescindível investir em programas de formação contínua tanto para professores quanto para TILSP, a fim de assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas competências linguísticas e culturais. Advogamos que é crucial promover a conscientização sobre a importância da acessibilidade e da inclusão em todas as práticas educacionais, com o intuito de garantir igualdade de oportunidades e respeito à diversidade dentro da sala de aula.

2.4 ESTRATÉGIAS DE INTERPRETAÇÃO

Etimologicamente, a palavra estratégia vem do grego: *stratègós*: de *stratos* (exército) e *agos* (liderança). Estratégia é um plano de ação projetado para alcançar metas específicas e habitualmente envolve definir ações, estabelecer prioridades e tomar decisões que afetam o desempenho de uma determinada atividade. Bartholamei e Vasconcellos (2008, p.9) definem o conceito estratégia como “um conjunto de planos potencialmente conscientes para solucionar o que, para um indivíduo, se apresenta como um problema de tradução/interpretação”.

De acordo com Tryuk (2010), estratégia é definida como um padrão específico de comportamento destinado a resolver um problema ou a manter uma meta. Trata-se de qualquer ação consciente voltada para melhorar o desempenho do tradutor em uma tarefa específica, em termos de eficiência e eficácia. Na tradução e interpretação, é possível distinguir estratégias

específicas tanto na compreensão quanto na produção de texto ou fala. Para Nogueira e Weiler (2021, p.129):

Na interpretação, a estratégia assume um papel em que o intérprete, ao ouvir ou ver o discurso uma única vez, realiza um esforço inicialmente cognitivo e depois físico ao produzir em falas um discurso, uma única vez. Sem grandes possibilidades de correção e tudo sob a pressão do tempo. Sendo assim, a estratégia é uma tomada de decisão destinada a resolver um problema de interpretação.

Para Nogueira e Weiler (2021), a estratégia pode ser compreendida como uma ação que nem sempre leva a um resultado bem-sucedido na interpretação. Mesmo que a escolha do intérprete resulte em uma interpretação insatisfatória, ela ainda é considerada estratégica. Isso porque o TILSP, ao tomar uma decisão, está orientado por um objetivo específico e age com a intenção de alcançá-lo durante o processo de interpretação. Conforme os autores, o conceito de estratégia de interpretação tem sido designado por diversos nomes, incluindo táticas de enfrentamento (Gile, 1995), processos estratégicos ou ação estratégica (Kohn; Kalina, 1996), erros (Cokely, 1985, 1992) e estratégias de enfrentamento linguísticas (Napier, 2002).

Segundo Sousa, Ribeiro e Souza (2020), a importância do TILSP no ambiente escolar destaca a necessidade de identificar quais estratégias de interpretação são mais eficazes nesse contexto. Explorar essa questão é crucial para descobrir técnicas promissoras que possam apoiar o intérprete educacional em sua prática profissional. Os autores afirmam que considerar uma variedade de estratégias interpretativas vai além da abordagem mecânica do ato interpretativo e reflete um compromisso com a responsabilidade e a qualidade do trabalho do intérprete. Essa abordagem é fundamental para assegurar um trabalho significativo, essencial para aqueles que dependem do intérprete para seu desenvolvimento como cidadãos com direitos e deveres.

De acordo com Rodrigues (2013), o TILSP tem como função principal servir de ponte entre o professor e o aluno em sala de aula, mantendo uma postura ética e restrita à sua função. Seu papel é garantir que o aluno surdo compreenda adequadamente o conteúdo curricular abordado pelo professor. Para alcançar esse objetivo, o TILSP deve adotar e aplicar estratégias eficazes para facilitar essa compreensão. Conforme apontam Coelho e Klein (2013), o TILSP deve empregar técnicas apropriadas para garantir a eficácia de seu trabalho, já que conteúdos mais complexos de interpretação exigem um domínio rigoroso de competências cognitivas, linguísticas, culturais e deontológicas.

No âmbito internacional, autores como Al-Saman (2002), Napier (2003), Bartłomiejczyk (2006) e Gile (2009) elencaram algumas estratégias de interpretação, tais como: omissão, adição, reformulação, resumo, paráfrase/aproximação, alteração de tempo de atraso

(tempo de processamento), reparo e sem reparo⁴. Essas estratégias podem garantir uma melhor fluidez na comunicação, tornando-a mais clara e compreensível. Além disso, o bom uso de estratégias proporciona ambientes de aprendizagem mais inclusivos e adaptado às necessidades específicas do público.

No contexto nacional, Aubert (1998) descreve algumas modalidades de tradução que podem estar ligadas também aos processos de interpretação. De acordo com a teoria de Aubert, essas classificações ajudam tradutores e intérpretes a entender a motivação por trás de suas escolhas e decisões tradutórias, permitindo-lhes aprimorar suas práticas e discursos. O autor elenca treze classificações: omissão, transcrição, empréstimo, decalque, tradução literal, transposição, explicitação/implicação, modulação, adaptação, tradução intersemiótica, erro, correção e acréscimo. O Quadro 6 apresenta as modalidades e suas respectivas descrições.

Quadro 6 - Modalidades da tradução (Aubert,1998).

Omissão	Quando um dado do texto fonte não consegue ser recuperado no texto meta.
Transcrição	Segmentos do discurso que pertencem ao léxico das duas línguas, segmentos da língua fonte emprestados à língua meta ou quando não pertencem a nenhuma delas, mas sim a outra língua que não está presente no referido processo de tradução.
Empréstimo	Segmento do discurso fonte reproduzido no discurso meta, como por exemplo, nomes próprios.
Decalque	Expressão da língua fonte submetida a adaptações gráficas ou morfossintáticas para ser usada na língua alvo.
Tradução literal	Aquela que se resume em palavra-por-palavra.
Transposição	Quando ocorrem rearranjos morfossintáticos como uma palavra ser desdobrada em várias unidades lexicais.
Explicitação/Implicação	Momento em que informações implícitas no texto fonte tornam-se explícitas no texto meta, ou vice-versa.
Modulação	Ocorre sempre que um termo for traduzido de maneira em que o sentido é mantido, mas há mudança na ordem e estrutura da frase.
Adaptação	Uma assimilação cultural que mantém parcialmente o sentido.
Tradução intersemiótica	Selos, brasões, logomarcas sinalizadas no texto meta.
Erro	Distorções do discurso na língua meta.
Correção	Quando o tradutor opta por corrigir no texto meta algo que estava errado no texto fonte.
Acréscimo	Sendo qualquer segmento atribuído ao discurso pelo tradutor.

Fonte: Nogueira e Weiler (2021, p.132).

⁴ Original: omission, addition, reformulation, summarize, paraphrase/approximation, alter lag time (process time), repair, no repair.

Concordamos com Nogueira e Weiler (2021) ao considerar que algumas dessas estratégias podem estar presentes em uma interpretação realizada da Libras para o Português e, devido à modalidade e às características de interpretação, podem sofrer pequenas modificações.

Ainda no contexto brasileiro, com base nos estudos descritivos de Toury (1995), Novais (2002) analisou as estratégias de interpretação utilizadas por profissionais intérpretes (de língua oral) de tribunal e alvitra sete estratégias de interpretação: discurso indireto, simplificação, omissão, síntese, ratificação, padronização e explicitação. Hortêncio (2005), por sua vez, não só analisou as estratégias de interpretação classificadas por Novais (2002), como também verificou a aplicabilidade dessas estratégias ao processo de interpretações simultâneas do português para a Libras, no âmbito religioso.

Em seu estudo, Hortêncio (2005), além das sete estratégias apontadas por Novais (2002), identificou outras três estratégias utilizadas pelos TILSP, a saber: a repetição, o uso de recursos visuais e o uso de perguntas retóricas a fim de realçar informações essenciais. Posteriormente, Monteiro (2018), com base nos estudos desses dois teóricos, analisou as estratégias utilizadas por TILSP nas aulas de inglês e, verificando a aplicabilidade delas no contexto educacional, o autor identificou uma nova estratégia chamada interpretação prévia. Nas palavras de Monteiro (2018, p. 91):

De modo geral, a partir da análise empreendida, foi confirmado que as estratégias de interpretação elencadas por Hortêncio (2005) e Novais (2002) se aplicaram também às interpretações em sala de aula, com exceção da estratégia do uso de perguntas retóricas. Neste estudo, foi observada uma estratégia não mencionada por esses autores, que classifiquei como interpretação prévia, em que o intérprete olha para o quadro branco e interpreta primeiramente para ele mesmo, como se fosse um treino, antes de repassar para o aluno.

Ao comparar as estratégias usadas por TILSP com e sem proficiência em inglês, Monteiro (2018) observou que ambos empregaram a estratégia “discurso indireto” em proporções semelhantes. No entanto, as ocorrências da estratégia de explicitação foram mais frequentes no intérprete com conhecimentos básicos de inglês. Além disso, o estudo do teórico revelou que as estratégias de omissão, simplificação e síntese foram mais utilizadas pelo intérprete sem conhecimentos básicos de inglês. Nessa mesma pesquisa, não foram identificadas ocorrências de perguntas retóricas em nenhuma das aulas observadas. Por outro lado, as estratégias de ratificação, repetição e uso de recursos visuais foram mais prevalentes no intérprete com conhecimentos básicos de inglês.

Essas observações destacam como diferentes níveis de proficiência linguística influenciam a escolha de estratégias de interpretação, refletindo as adaptações feitas pelos TILSP para superar suas limitações e garantir uma comunicação eficaz.

Assim sendo, as estratégias que serão analisadas neste estudo estão relacionadas aos estudos de Hortêncio (2005), Novais (2002) e Monteiro (2018) e são descritas no Quadro 7:

Quadro 7 - Estratégias de interpretação.

Estratégias	Descrição
DISCURSO INDIRETO	Estratégia na qual há o uso da terceira pessoa, marcando um distanciamento entre o discurso do professor e o do intérprete.
EXPLICITAÇÃO	O intérprete adiciona palavras ou enunciados para explicar melhor a mensagem passada.
OMISSÃO	Quando se compara as falas de partida em português ou inglês com as respectivas interpretações em Libras, percebe-se que os textos das falas de partida são muito mais extensos do que os textos das respectivas versões em Libras. Com isso, revela-se que os intérpretes omitem certos detalhes das falas de partida.
PADRONIZAÇÃO	Estratégia que consiste em submeter as interpretações aos padrões linguísticos da Libras e aos valores da cultura surda.
RATIFICAÇÃO	Nessa estratégia, o intérprete confirma e certifica-se da mensagem do professor no intuito de efetivar sua interpretação com mais propriedade.
REPETIÇÃO	Estratégia utilizada pelos intérpretes como ênfase às ideias importantes e como recurso facilitador da compreensão e da memorização dessas ideias.
SIMPLIFICAÇÃO	A simplificação de conteúdo é uma estratégia que objetiva a compreensão de conteúdos complexos, na qual o intérprete adapta sua forma de expressão ao nível dos conteúdos apresentados, lançando mão de linguagem simples e termos conhecidos.
SÍNTESE	Estratégia que resume a mensagem ou discurso transmitido, extraindo as informações mais importantes para a compreensão.
USO DE PERGUNTAS RETÓRICAS	Apesar de o uso de perguntas retóricas não exigir respostas audíveis ou visíveis, é uma estratégia eficaz em manter as assistências concentradas nas argumentações desenvolvidas por conferencistas e professores, devido ao poder que as perguntas têm de provocar respostas mentais e de suscitar a expectativa de respostas.

Estratégias	Descrição
USO DE RECURSOS VISUAIS	Estratégia que utiliza recursos visuais no auxílio da compreensão da mensagem, como datilologia, imagens do livro e materiais extras em sala de aula.
INTERPRETAÇÃO PRÉVIA	Nessa estratégia, o intérprete olha para o quadro branco e interpreta/sinaliza primeiramente para ele mesmo, como se fosse um treino, antes de repassar para o aluno.

Fonte: Novais (2002), Hortêncio (2005) e Monteiro (2018).

A identificação e análise das estratégias de interpretação utilizadas pelos TILSP são imprescindíveis para a compreensão do processo de mediação em sala de aula, principalmente nas situações de gerenciamento de incertezas. Corroboramos com Nogueira e Weiler (2021) quando pontuam que analisar e observar as escolhas e estratégias utilizadas pelos TILSP serve para compreendermos as inúmeras possibilidades que o intérprete tem ao realizar uma interpretação, incluindo tomadas de decisão conscientes e inconscientes. Ademais, os autores acreditam ser essencial realizar, como prática rotineira, a reflexão e a análise das interpretações, fazendo uma autoanálise sobre os pontos que podem ser aperfeiçoados na prática da interpretação simultânea, com o intuito de identificar erros, boas estratégias e soluções para futuras interpretações.

2.5 METACOGNIÇÃO

A metacognição está no núcleo da competência tradutória. Ela deve ser desenvolvida não apenas na formação de intérpretes, mas em todas as outras disciplinas, o que requer que escolas, universidades, organizações e instituições relevantes atribuam importância a ela (Yanqun, 2015). Do ponto de vista etimológico, o termo metacognição carrega o significado de ir além da cognição. Em outras palavras, envolve a consciência, análise e avaliação de como se adquire conhecimento. A metacognição é um processo cognitivo fundamental que envolve a reflexão, o monitoramento e o controle dos próprios processos mentais. Trata-se de uma habilidade complexa que permite às pessoas compreender e regular seu próprio pensamento, aprendizado e tomada de decisão. Para Biazus e Rosa (2022) não há um consenso sobre a definição de metacognição, pois:

apesar de ser unanime a atribuição a Flavell o pioneirismo do termo. Nessas discussões, algumas definições vão sendo construídas e cada uma considerando aspectos e elementos específicos de sua área de aplicação. No caso do ensino de Física e voltando-se a aplicação em sala de aula, Rosa (2011) apoiado nos estudos de Flavell e Wellman (1977) e Brown (1978; 1987) define metacognição como sendo o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento e a capacidade de regulação dada aos processos executivos, somada ao controle e à orquestração desses mecanismos (Biazus; Rosa, 2022, p.16)

Ao se engajar na metacognição, indivíduos são capazes de identificar seus conhecimentos prévios, avaliar sua compreensão de determinado assunto e selecionar estratégias adequadas para melhorar seu desempenho. Essa consciência metacognitiva lhes permite adotar abordagens mais eficazes para aquisição de conhecimento e solução de problemas, bem como o gerenciamento de incertezas.

Para compreender as bases históricas e evolutivas do conceito de metacognição, é fundamental começar com os estudos de Flavell (1979). Nesses estudos, metacognição é descrita como a capacidade de um indivíduo estar ciente de seus próprios processos de pensamento e entender os padrões subjacentes a esses processos. Conforme Zhai, Chu, Wang *et al* (2024), psicólogos educacionais têm reconhecido amplamente a importância da metacognição devido à sua significativa correlação com as conquistas acadêmicas dos aprendizes. As atividades metacognitivas geralmente ocorrem durante a fase de autorreflexão e envolvem a avaliação pelos participantes de sua própria cognição, compreensão e desempenho em tarefas. Utilizando processos de aprendizagem registrados como estímulos, os participantes são incentivados a explicar ou avaliar seu comportamento passado em vez de simplesmente recordar conhecimento.

Na aprendizagem de línguas, autores como Farahian, (2015), Ramadhanti e Yanda (2021) afirmam que a consciência metacognitiva tem sido observada como um fator que melhora a habilidade de escrever em língua estrangeira, destacando a necessidade de estratégias metacognitivas no aprimoramento das habilidades dos alunos. Segundo Fleming (2024), investigar as bases psicológicas, computacionais e neurais da confiança e da incerteza pode proporcionar uma compreensão mais profunda dos aspectos fundamentais da metacognição humana. Para o autor, a metacognição está relacionada à classe de mecanismos que nos permite formar crenças sobre outras operações mentais. Essas crenças (o aspecto de monitoramento da metacognição) podem então ser utilizadas para a autorregulação (controle metacognitivo) e/ou para comunicar avaliações metacognitivas a outros.

De acordo com Zohar e Barzilai (2013), embora não haja um consenso absoluto sobre o entendimento da metacognição na atualidade, devido à sua utilização em diversos campos de estudo, é amplamente aceito reconhecer Flavell como o responsável pela origem do termo

metacognição. Paralelamente as contribuições de Flavell, Ann Brown (1983) desempenhou um papel importante ao desenvolver processos de operacionalização desse conceito e propor novas discussões sobre sua relação com os processos cognitivos. No que diz respeito ao conceito de metacognição, Proust (2013) aponta que, apesar das divergências nas áreas em relação aos seus detalhes, componentes, contexto de aplicação e métodos, há um consenso de que a metacognição envolve o conhecimento sobre o conhecimento e a regulação da cognição (ou seja, o controle executivo e autorregulação), especialmente quando se trata dos processos educacionais.

Gupta e Bamel (2023) confirmam que há uma associação positiva entre metacognição e pensamento crítico. Os autores destacam a importância de equipar os profissionais de gestão com ferramentas que promovam o desenvolvimento da metacognição, uma vez que essa competência facilita o aprimoramento do pensamento crítico, especialmente no contexto do *e-learning*.

A metacognição desempenha um papel crucial em diversos contextos educacionais. Alunos que desenvolvem habilidades metacognitivas são capazes de regular sua própria aprendizagem de forma mais efetiva. Eles são capazes de identificar suas lacunas de conhecimento, definir metas de aprendizagem claras e ajustar suas estratégias de estudo para obter melhores resultados. A metacognição abrange o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e automonitoramento. Indivíduos que possuem uma consciência metacognitiva desenvolvida são capazes de avaliar criticamente seu próprio desempenho, identificar pontos fortes e fracos e realizar ajustes necessários para alcançar seus objetivos.

Na área dos Estudos da Tradução, conforme Davidson *et al.*, (1994), a investigação frequentemente se concentra em como a metacognição facilita a resolução de problemas. Para Shreve (2006), os estudos indicam que a metacognição é um elemento crucial nas tarefas de tradução, sendo considerada uma parte essencial da competência do tradutor. De acordo com Schäffner e Adab (2000), a metacognição contribui para um monitoramento mais consciente do processo de tradução e, conseqüentemente, pode influenciar a qualidade dos textos traduzidos. Em termos mais específicos, Shreve (2009) observou que a metacognição em tradução é quase exclusivamente ativada em resposta aos desafios cognitivos impostos pelas características da situação de tradução.

Em seus estudos, Angelone (2010) chegou à conclusão de que os tradutores profissionais têm um nível mais elevado de metacognição na fase de reconhecimento de problemas em comparação com os tradutores não profissionais. Ambos os tipos de tradutores demonstraram ter metacognição durante o gerenciamento de incertezas, mas a diferença se

mostrou na intensidade durante a resolução de incertezas, variando de acordo com a experiência do tradutor.

Embora a importância da metacognição na competência tradutória seja destacada pelo grupo de pesquisa *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación* (PACTE), alguns pesquisadores exploram a metacognição na tradução a partir de perspectivas diferentes. Vários estudos comprovam a conexão entre competência na tradução e monitoramento (Fraser, 2000, Hansen, 2002, Tirkonnen-Condit, 2004). Göpferich e Riitta (2009) identificam a competência estratégica como competência metacognitiva. Bergson (2010) reconhece o papel central e dominante da metacognição na tradução e propõe que conflitos cognitivos possam acelerar o processo de aquisição da competência em tradução.

Com base no reconhecimento da metacognição na tradução, Angelone (2010) corrobora o ponto de Shreve (2006) de que tanto estudantes quanto profissionais utilizam a metacognição na tradução e que a competência na tradução está diretamente correlacionada com o uso mais eficaz da metacognição. Há cerca de quase três décadas, Kussmaul e Tirkonnen-Condit (1995) afirmaram que diversos acadêmicos se dedicavam ao estudo da cognição e metacognição, no entanto, na maior parte dessas pesquisas, eram feitas comparações entre tradutores com mestrado e tradutores com graduação, principalmente no que diz respeito a questões de resolução de problemas e tomada de decisões.

Para Zhong (2020), o conceito de metacognição também oferece uma compreensão sobre o grau de consciência dos intérpretes em relação às omissões. Embora seja claro que os intérpretes são conscientes das omissões estratégicas que utilizam de forma deliberada, a questão que permanece é se eles estão cientes das omissões ou erros em seu desempenho quando enfrentam dificuldades para lidar com a situação.

No contexto profissional, a metacognição é uma competência altamente valorizada. Profissionais que possuem a capacidade de refletir sobre suas práticas, analisar seus processos de tomada de decisão e ajustar suas estratégias de trabalho são mais propensos a alcançar resultados bem-sucedidos e a se adaptar a novas situações e desafios, como no contexto de sala de aula inclusiva. Devido a esse importante papel, a metacognição desempenha uma função crucial na resolução de problemas complexos, como a tradução (Echeverri, 2008).

Dessa forma, quando o aprendiz reconhece aspectos do próprio processo de conhecimento e é capaz de utilizá-lo de forma mais consciente, ou seja, aplicar a metacognição, ele desenvolve habilidades relacionadas à avaliação, organização e regulação do conhecimento adquirido. Por essa razão, a autoavaliação é de suma importância para demonstrar o uso e a qualidade dos conhecimentos metacognitivos durante o processo de tradução e interpretação.

Portanto, o aprendiz precisa, em primeiro lugar, adquirir novos conhecimentos e habilidades, além de saber como utilizar seu conhecimento prévio. Isso pode ser comprovado ao encorajar o aprendiz a verbalizar suas estratégias, o que contribui para a compreensão da dimensão metacognitiva, visto que eles têm o desejo de aprender algo novo (Echeverri, 2008).

Em suma, a metacognição é uma habilidade cognitiva essencial que permeia diversas áreas da vida. Ao desenvolver essa capacidade, podemos aprimorar nosso pensamento crítico, autorregulação e aprendizagem, promovendo assim um crescimento pessoal e profissional significativo. É por meio da metacognição que nos tornamos aprendizes autônomos, capazes de tomar decisões informadas e buscar constantemente a excelência em nossas realizações.

A interpretação em língua de sinais é uma habilidade complexa que requer muito mais do que apenas a fluência em língua de sinais e na língua-alvo. É uma atividade cognitivamente exigente, que envolve a rápida compreensão das informações em uma língua e a transmissão de forma clara e precisa para os destinatários. Nesse contexto, a metacognição desempenha um papel fundamental para o alcance de um desempenho eficaz e satisfatório. A metacognição refere-se à capacidade de refletir sobre nossos próprios processos mentais, conhecimentos e estratégias utilizadas durante a execução de uma tarefa. No contexto da interpretação em língua de sinais, a metacognição permite que o intérprete esteja consciente de suas habilidades, limitações e possibilidades, o que é fundamental para aprimorar suas competências interpretativas.

A metacognição permite que o intérprete avalie seu próprio conhecimento linguístico e cultural em ambas as línguas envolvidas no processo de interpretação. Isso inclui a compreensão da gramática, do vocabulário e das expressões idiomáticas das línguas de origem e alvo. Ao ter uma visão clara de suas habilidades linguísticas, o intérprete pode identificar quais áreas precisam de aprimoramento e, assim, buscar o aperfeiçoamento contínuo. Alguns autores da interpretação têm se referido à relação entre práticas metacognitivas e o ensino da interpretação (Ficchi, 1999, Moser-Mercer, 2000a, 2000b) e sugerem que o pensamento reflexivo pode ser a chave na progressão do nível de iniciante para o nível de especialista, beneficiando, conseqüentemente, os processos de formação continuada e o aprimoramento curricular em cursos de graduação, por exemplo.

Ademais, a metacognição é essencial para que o TILSP desenvolva estratégias eficientes de tomada de decisão durante o processo interpretativo. A interpretação em língua de sinais exige que o intérprete tome decisões rápidas e precisas sobre como expressar conceitos, ideias e nuances culturais em outra língua. Ao refletir sobre suas escolhas estratégicas em

situações passadas de interpretação, o intérprete pode aprender com suas experiências e aplicar táticas mais eficazes no futuro.

Outro aspecto importante é a capacidade de monitorar a compreensão e a precisão da interpretação enquanto ela está acontecendo. A metacognição permite que o intérprete verifique constantemente se está captando corretamente as mensagens em língua de sinais e transmitindo-as de maneira clara e compreensível na língua-alvo. Caso ocorram mal-entendidos ou dificuldades de compreensão, o intérprete, metacognitivamente, ajusta sua abordagem para garantir uma interpretação mais acurada.

Segundo Van der Kleij *et al.* (2017), as atividades metacognitivas costumam ocorrer durante a fase de autorreflexão e envolvem a avaliação que os participantes fazem de sua própria cognição, compreensão e desempenho em tarefas. Ao utilizar processos de aprendizagem gravados como estímulos, os participantes são incentivados a explicar ou avaliar seu comportamento passado, em vez de apenas recordar informações, facilitando sua autorreflexão e aprimorando suas habilidades metacognitivas. Para os autores, incentivar a participação dos alunos em conversas de resgate estimulado por vídeo melhora sua autorreflexão e desenvolve suas habilidades metacognitivas ao proporcionar-lhes um suporte estruturado.

De acordo com Drigas e Mitsea (2021), diferentes autores têm observado que a metacognição abrange diversas áreas do pensamento e habilidades voltadas para o entendimento e a regulação do pensamento e da ação. Eles propõem principalmente uma estrutura binária na qual os processos de atenção são direcionados, em algumas situações, para um objeto ou sujeito, e, em outras, para a interação com objetos e/ou sujeitos.

A autoavaliação é outro componente vital da metacognição na interpretação em língua de sinais. O intérprete pode analisar suas próprias performances por meio de gravações, *feedback* de colegas, ou resgates estimulados para identificar pontos fortes e áreas que requerem aprimoramento. Esse processo de autoavaliação contínua permite o crescimento profissional do intérprete e aprimora sua habilidade de autorregulação durante o exercício da interpretação.

Em suma, a metacognição é uma ferramenta preciosa na prática da interpretação em língua de sinais. Ela capacita o intérprete a ser consciente de suas habilidades linguísticas e culturais, a tomar decisões estratégicas mais eficientes, a monitorar a precisão de sua interpretação e a se autoavaliar para o aprimoramento contínuo. Ao incorporar a metacognição em sua prática profissional, o intérprete pode alcançar um nível mais elevado de excelência e oferecer serviços linguísticos de qualidade para a comunidade surda e ouvinte. Ademais, ele pode contribuir com o monitoramento e autoavaliação no gerenciamento de incertezas durante interpretações, como discutimos a seguir.

2.6 GERENCIAMENTO DE INCERTEZAS NA INTERPRETAÇÃO

De acordo com Walker, Lempert e Kwakkel (2013) a incerteza é definida como conhecimento limitado sobre eventos futuros, passados ou atuais. Para os autores, a noção de incerteza adquiriu diferentes significados e ênfases em diversos campos, incluindo as ciências físicas, engenharia, estatística, economia, finanças, seguros, filosofia e psicologia. Analisar essa noção em cada disciplina pode oferecer um contexto histórico específico e um escopo em termos de domínio do problema, teoria relevante, métodos e ferramentas para lidar com a incerteza.

Angelone e Shreve (2011), definem incerteza como um estado cognitivo de indecisão, indicado por diferentes categorias de comportamento no processo de tradução. Essa mesma definição se aplica ao contexto da interpretação, pois intérpretes lidam com questões semelhantes em suas atividades. Esses comportamentos de incerteza são visíveis e podem ser pertinentes a alguns aspectos na resolução de problemas no processo central da atividade tradutória e/ou interpretativa e se destacam pelas “interrupções” no processo, relacionadas à incapacidade de tomar decisões específicas. A incerteza pode ser considerada potencialmente natural em todas as atividades de tradução, mas também de interpretação, que é o foco deste estudo.

Na área empresarial, o gerenciamento de incertezas é uma estratégia utilizada para lidar com fatores e variáveis que geram riscos, incertezas ou ameaças para empresas, ou até mesmo em um determinado projeto. Essa ferramenta está diretamente ligada à tomada e ao monitoramento de decisões fundamentadas em habilidades, conhecimento e experiências para administrar situações imprevisíveis. Na área da interpretação, o gerenciamento de incertezas pode contribuir na identificação, previsão e resolução de possíveis problemas, bem como na redução do impacto de riscos desconhecidos.

Walker *et al.* (2013) oferecem uma definição ampla de incerteza, descrevendo-a como qualquer desvio do conhecimento ideal, que é inatingível. Os autores destacam que a incerteza não se resume à simples falta de conhecimento, podendo também surgir a partir de informações inadequadas. Os autores classificam a incerteza em três categorias distintas: inexatidão, falta de confiabilidade e fronteira com a ignorância. Além disso, eles observam que a incerteza pode surgir mesmo quando há várias informações disponíveis ou diante de uma informação recém-adquirida.

Nos Estudos da Tradução, muitas tentativas foram feitas para investigar a mente de tradutores e intérpretes, como pedir-lhes que explicassem o que estava passando por suas mentes quando eles estavam executando determinada tarefa de tradução/interpretação ou durante o gerenciamento de incertezas. Durante o processo, intérpretes lutam contra a incerteza, buscam um entendimento sutil e ajustes ainda mais refinados nas sinalizações das frases para ajudar a si, bem como aos alunos surdos, comparando assim com Khorasani e Yousefi (2016) quando mencionam os esforços dos tradutores com relação as incertezas perante um texto.

A incerteza e o seu respectivo gerenciamento acontecem na mente de intérpretes, portanto, observar e investigar esses processos durante a interpretação é um desafio. Para Angelone (2010), a tradução é um processo cognitivo que envolve tomadas de decisão em sequência e a incerteza, por sua vez, é caracterizada por uma pausa perceptível durante o processo tradutório, essas tomadas de decisões também ocorrem na interpretação em línguas de sinais. O autor afirma que o gerenciamento de incertezas se inicia desde o aparecimento das dúvidas até as tomadas de decisão para a resolução dos problemas. Pesquisas como Tirkonnen-Condit (2005), Asadi e Séguinot (2005), Hansen (2003) e Fraser (2000) são citadas por Angelone (2010) e mostram que o gerenciamento de incertezas é um processo complexo que envolve a identificação, análise, avaliação e gerenciamento de riscos. Elas também destacam a importância de se desenvolver estratégias de gerenciamento de incertezas para auxiliar as organizações a lidarem com situações imprevisíveis.

Ao fazermos um mapeamento de estudos que envolviam gerenciamento de incertezas, encontramos pesquisas preponderantemente relacionadas a tradução e poucas relacionadas a interpretação. Com isso, apresentamos essas pesquisas com o objetivo de traçarmos o estado da arte e embasarmos novos estudos, permitindo que autores possam encontrar caminhos que possibilitem o desenvolvimento de novas perspectivas, principalmente relacionadas a interpretação em língua de sinais.

Angelone (2010) conduziu um estudo exploratório em que documenta os comportamentos indicativos de atividade metacognitiva associada ao gerenciamento de incertezas na tradução. Teve como participantes um tradutor profissional e três estudantes, utilizando protocolos verbais e gravações de tela. Os resultados preliminares sugeriram diferenças na forma como profissionais e estudantes lidam com a incerteza, tanto no nível textual quanto no comportamental.

De forma mais específica, a pesquisa de Tirkonnen-Condi (2005), em geral, concentrou-se nas estratégias e processos utilizados por tradutores durante o processo de tradução. Ela examina o papel das estratégias metacognitivas, como o pensamento reflexivo e

a autorregulação, na tomada de decisões dos tradutores. A autora investigou como os tradutores lidam com desafios específicos, tais como escolhas de palavras, problemas de coesão textual ou questões culturais na tradução, tanto contribuindo para a compreensão das complexidades envolvidas na atividade de tradução quanto proporcionando orientações para tradutores em formação.

Asadi e Séguinot (2005) realizaram pesquisas relacionadas aos processos cognitivos e metacognitivos de tradutores, com foco nas estratégias de solução de problemas durante a tradução. Suas pesquisas analisaram como os tradutores identificavam e resolviam obstáculos durante a tradução, como ambiguidades, desafios linguísticos ou questões culturais. Essa pesquisa revela como os tradutores enfrentam decisões complexas e incertezas ao traduzir um texto. A pesquisa de Hansen (2003) abordou a influência de fatores contextuais no processo de tradução. Isso pode incluir investigações sobre como o ambiente de trabalho, prazos, restrições de recursos ou colaboração com outros tradutores afetam a qualidade e eficácia da tradução. O estudo de Hansen (2003) forneceu dados sobre a relação entre o contexto de tradução e o gerenciamento de problemas.

Fraser (2000) se concentrou na qualidade da tradução e nos critérios de avaliação. Ela investigou erros comuns na tradução, padrões de desempenho ou a avaliação de traduções em termos de precisão, fidelidade ao original e clareza. O trabalho de Fraser é relevante para entender como a qualidade da tradução é medida e aprimorada.

Uma pesquisa que contribuiu com a área de gerenciamento de incertezas na área de Estudos da Tradução foi desenvolvida pelos autores iranianos Amirian e Baghiat (2013), este estudo explicativo buscou investigar diferenças na incerteza e na gestão da incerteza entre um tradutor profissional - uma pessoa que possui pelo menos dez anos de experiência em atividades de tradução - e tradutores não profissionais, utilizando duas metodologias: gravação de tela e protocolos de pensamento em voz alta. Este estudo apontou diferenças substanciais na experiência e na gestão da incerteza entre diferentes grupos de participantes: estudantes de graduação, mestrado e doutorado em Estudos de Tradução da Universidade de Isfahan e um membro do departamento de Inglês, da mesma universidade, que possui mais de 14 anos de experiência em tradução e ensino de tradução.

Este estudo, ao analisar interrupções como sinais de incerteza, manifestando-se no processo de atividade de tradução em pausas, movimentos de cursor, cliques, exclusões, adições, consultas a dicionário etc., constatou que os estudantes estão mais incertos no nível de palavra e no nível de compreensão e transferência de comportamento de incerteza, enquanto um tradutor profissional está mais ou menos incerto no nível de texto, contexto e no nível de

produção de comportamento de incerteza. Um tradutor profissional gerencia incertezas nos primeiros e últimos estágios da gestão de incerteza, enquanto tradutores estudantes adiam a gestão de incerteza para os estágios finais. Este artigo é um dos primeiros estudos relacionados à atividade metacognitiva que pode ser útil no treinamento de tradutores iniciantes.

Ao tratarmos da definição de incerteza recorreremos a Pym (2015), o autor a define como um tipo de risco que os tradutores assumem ao traduzir, pois não se tem a certeza de que a tradução será bem-sucedida. Segundo o autor, são três as classificações dos riscos, a saber: 1- Risco de credibilidade; 2- Risco de incerteza; e 3 – Risco comunicativo. Pym (2015) argumenta que a incerteza é um elemento inerente à tradução e que os tradutores devem aprender a gerenciá-la para produzir traduções de qualidade. Esse teórico sugere que os tradutores devem adotar uma abordagem proativa para o gerenciamento de incertezas, o que significa se preparar para lidar com as incertezas antes de começar a tradução. Isso inclui a realização de pesquisas, a leitura de textos relacionados, a consulta de dicionários e outras fontes de informação, bem como a discussão com outros tradutores. Nesse sentido, Pym (2015) acredita que os tradutores devem ter um conhecimento profundo do contexto da tradução, pois isso pode ajudá-los a tomar decisões informadas sobre como lidar com as incertezas.

Khorasani e Yousefi (2016) analisaram a incerteza e as estratégias de gerenciamento de incerteza de tradutores de inglês como língua estrangeira por meio da utilização de protocolos verbais. Os participantes foram tradutores de Graduação e Pós-Graduação selecionados de várias Universidades no Irã. Os resultados indicaram que os tradutores de Pós-Graduação mostraram uma maior tendência a apresentar incerteza em unidades maiores de linguagem, como colocação e sentença, enquanto os tradutores de Graduação mostraram maior inclinação a demonstrar incerteza no nível textual. Também foi observado que as estratégias de busca e releitura foram frequentemente utilizadas para gerenciar a incerteza.

Na área de interpretação de conferências, Shen, Lv e Liang (2019) analisaram a incerteza enfrentada por intérpretes especializados nas Conferências de Imprensa do Primeiro-Ministro Chinês, identificando cinco tipos de fenômenos de hesitação dos intérpretes e analisando estratégias de gerenciamento da incerteza. Os resultados mostraram que: (1) autocorreções, repetições e reformulações ocorrem com menos frequência do que pausas, indicando um melhor controle da fluência da interpretação por parte dos intérpretes especializados; (2) os palestrantes podem impactar a hesitação dos intérpretes, com o comprimento dos segmentos correlacionado positivamente com as pausas, autocorreções e reformulações dos intérpretes, e a taxa de fala explica a variação na ocorrência de pausas preenchidas; (3) as pausas ocorrem para a recuperação de informações lexicais e morfológicas,

eliminação de dúvidas lógicas e explicação de conotações culturais; (4) os intérpretes especializados adotam mais frequentemente adição e mudança de ordem do que elipse, simplificação, divisão e repetição como estratégias de gerenciamento da incerteza, demonstrando uma ênfase na adequação, compreensibilidade e aceitabilidade em suas produções.

Viana (2019) teve como objetivo analisar como os aprendizes de francês como língua estrangeira lidam com as incertezas durante uma tarefa de tradução oral. Nela, os participantes tiveram trinta minutos para traduzir todas as frases de um vídeo para o francês, podendo rever o vídeo quantas vezes julgassem necessário. Para analisar os dados, a pesquisa seguiu os pressupostos de Angelone (2010), que classifica as incertezas em três principais processos cognitivos: 1 compreensão da língua do texto-fonte; 2 transferência de significado; e 3 produção de texto na língua-alvo. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com a análise interpretativa de protocolos verbais. Esse estudo incluiu dois questionários, aplicados antes e depois da tarefa, para complementar a análise dos resultados. Estes mostram que as incertezas geradas pela tarefa e como são gerenciadas proporcionam um eficiente meio para estimular a reflexão metalinguística dos participantes, favorecendo a avaliação dos conhecimentos já adquiridos e incorporando novos conhecimentos no contexto da tarefa.

Barbosa (2019), ao analisar os resultados de sua pesquisa, conclui que, mesmo não sendo conduzida por tradutores profissionais, evidenciou-se a ocorrência do gerenciamento de problemas como um processo intrínseco aos participantes envolvidos no jogo de tradução. Esse gerenciamento foi realizado por meio da aplicação de estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas, com o propósito de gerar um novo texto e dar continuidade a uma nova etapa do desafio. Os dados revelaram como esses participantes lidaram com incertezas nos domínios de compreensão, transferência e produção, bem como na aplicação do conjunto de estratégias de gerenciamento de problemas. Esses níveis foram categorizados como reconhecimento do problema, apresentação de soluções e avaliação das propostas, conforme definido por Angelone (2010) como *bundle behavior*. Essa pesquisa explorou o gerenciamento de problemas no contexto da realização de tarefas de tradução no jogo Duolingo, utilizando a tradução pedagógica como uma ferramenta essencial no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Lavasani, Shirvan e Ghanizadeh (2020) conduziram uma pesquisa para investigar as habilidades de gerenciamento de incertezas de estudantes de tradução de inglês no segundo e quarto ano do Ensino Médio. Nesse estudo, foi aplicada a teoria de sistemas complexos dinâmicos. Para coletar dados, utilizou-se uma triangulação de métodos, incluindo registro de pressionamento de teclas, gravação de tela e protocolos de resgate estimulado. O objetivo era

investigar a dinâmica da incerteza nos indivíduos durante o processo de tradução em um nível micro. Os resultados revelaram que o sistema educacional, como contexto mútuo, influencia o gerenciamento de incertezas dos estudantes de tradução, e os alunos do quarto ano demonstraram habilidades mais avançadas no tratamento de questões de incerteza durante a tradução. Ademais, tanto os estudantes do segundo ano quanto os do quarto ano consideraram a incerteza na tradução como uma característica negativa do tradutor, em vez de um estado dinâmico natural que faz parte do processo de tradução.

Em sua pesquisa, Sousa (2024) analisou como os intérpretes de Libras gerenciavam as incertezas nas tarefas de interpretação simultânea entre línguas de modalidades diferentes, especificamente a vocal-auditiva (língua oral - português) e a gestual-visual (língua sinalizada - Libras). A investigação contou com a contribuição teórica dos Estudos de Língua de Sinais, incluindo as obras de Albres (2014, 2015), Quadros (2005, 2009), e Rodrigues (2016, 2018), e fundamentou-se também nos Estudos da Cognição, referenciando autores como Angelone (2010) e Flavell (1979), entre outros.

De acordo com Rosiers e Eyckmans (2017), o construto do gerenciamento de incerteza é relevante tanto para tradutores quanto para intérpretes, elucidando a diferença entre as tarefas de tradução e interpretação, considerando também um dos fatores principais, o tempo:

a sua relevância potencial é evidente a partir do fato de que os intérpretes compartilham grande parte da ambiguidade e incerteza linguística com que os tradutores se deparam. Eles também enfrentam a tomada de decisão quando múltiplos equivalentes de tradução estão disponíveis e precisam lidar com a incerteza ao buscar o equivalente de tradução mais apropriado no idioma alvo. Na verdade, a tarefa de interpretação parece abrigar mais ambiguidade devido às restrições de tempo real da interpretação e às demandas situacionais frequentemente imprevisíveis de uma atribuição específica de interpretação. Os intérpretes frequentemente lidam com tópicos com os quais ainda não se depararam ou tiveram oportunidade limitada de se preparar. Eles também são confrontados com palestrantes que são difíceis de compreender devido ao seu sotaque, à velocidade da fala ou à falta de coerência na mensagem que trazem (Rosiers; Eyckmans, 2017, p. 54, tradução nossa).

Diante do exposto, percebemos que a análise do gerenciamento de incerteza não se restringe apenas a tarefas de tradução de textos, mas também a interpretação de línguas orais e sinalizadas, pois esse construto está intrinsecamente ligado ao escopo da tarefa de interpretação, portanto, passível de ser estudado. A abrangência dessa análise se estende a múltiplos contextos comunicacionais, nos quais as variações linguísticas e culturais exigem muita adaptabilidade e competência também por parte dos TILSP.

Conforme supradito, os estudos de vários teóricos têm se concentrado no gerenciamento de incertezas durante as tarefas de tradução, no entanto as tarefas de

interpretação também precisam ser investigadas. Diante das especificidades desta tese, que aborda o contexto de interpretação em Libras e não tradução, foi necessário adaptarmos alguns conceitos dos estudos de Angelone (2010). Segundo o teórico, a incerteza pode estar associada a qualquer um dos três processos gerais orientados para a tradução: compreensão, transferência e produção, processos estes também encontrados na interpretação em Libras, os quais desejamos analisar.

A pesquisa de Viana (2019) revelou que o gerenciamento de incertezas pode ser benéfico para o aprendizado de uma segunda língua (L2). Os aprendizes, ao enfrentar cada incerteza, ativaram suas habilidades metacognitivas para testar e negociar termos em busca de soluções. Além disso, a percepção dessas lacunas linguísticas contribuiu para uma maior conscientização sobre o nível de proficiência em que se encontram, promovendo um entendimento mais profundo de suas próprias capacidades e necessidades de aprendizado.

Portanto, podemos nos beneficiar da natureza multifacetada dos Estudos de Tradução e Interpretação e aplicar o gerenciamento de incertezas no contexto de sala de aula inclusiva. Ademais, precisamos definir os conceitos desses processos gerais orientados que chamaremos de gerenciamento de incerteza por níveis. Para uma melhor visualização, o Quadro 8 traz as respectivas definições.

Quadro 8 - Níveis de incertezas.

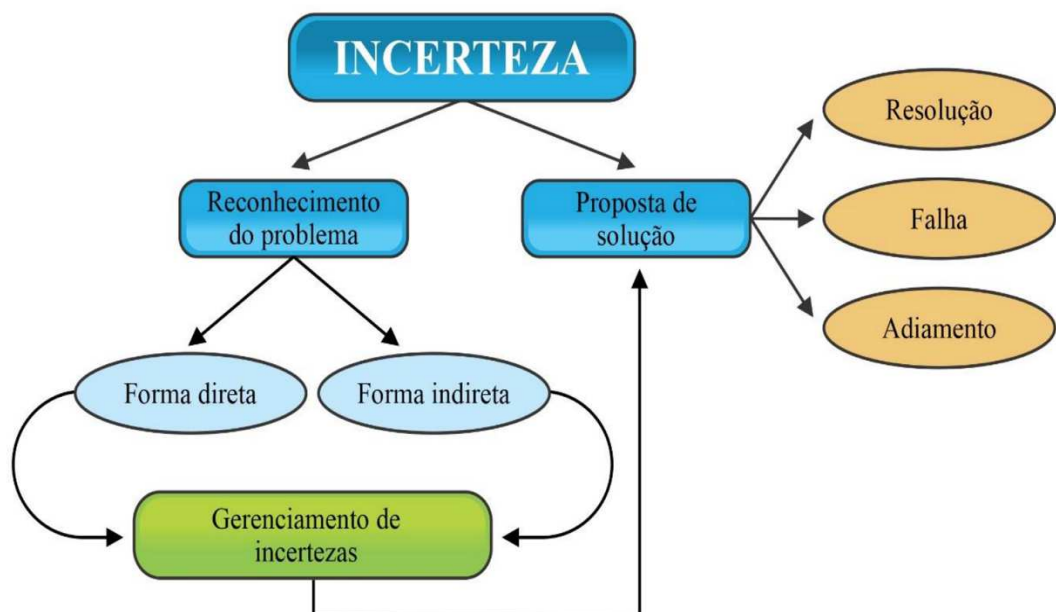
Incerteza a nível de compreensão	Incerteza a nível de transferência	Incerteza a nível de produção
<p>Baseia-se na língua fonte. Indicadores articulados podem ser diretos (ou seja, "não entendo esta palavra ou frase") ou indiretos (ou seja, o intérprete sinaliza e/ou repete uma unidade de texto de origem específica, frequentemente acompanhada por uma pausa prolongada na interpretação).</p> <p>Um indicador primário não articulado é a recuperação de informação monolíngue ou bilíngue (língua fonte) de recursos terciários, como dicionários <i>on-line</i>, pesquisas na internet ou comunicação com o transmissor da mensagem.</p>	<p>Baseia-se na mediação e surge quando o intérprete não consegue encontrar correspondências entre as estruturas linguísticas (lexemas, colocações, frases padrão) na língua fonte e os equivalentes apropriados na língua alvo.</p> <p>Um indicador primário não verbal é a recuperação de informações de recursos bilíngues, como glossários, dicionários ou textos paralelos. Em termos gerais, qualquer comportamento que envolva a geração de opções na língua alvo pode ser considerado uma atividade de transferência.</p>	<p>Baseia-se na língua alvo, sendo que os indicadores articulados mais frequentemente incluem avaliação direta ou indireta de segmentos interpretativos gerados na língua alvo. Um indicador é a presença de estratégias relacionadas a adição, ratificação, revisão, omissão, explicitação.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Angelone (2010)

Em seu estudo, Angelone (2010) afirma que o gerenciamento de incertezas pode ser marcado por três indicadores comportamentais: reconhecimento do problema (*problem recognition*), proposta de solução (*solution proposal*) e avaliação de solução (*solution evaluation*). Segundo o autor, o gerenciamento das incertezas consiste em duas fases principais: o reconhecimento do problema e a proposta de solução. A primeira fase envolve também uma avaliação do conhecimento do tradutor. Na fase de proposta de solução, o teórico identificou três ações principais que marcam o fim dessa etapa, antes de iniciar a fase de avaliação: (1) resolução, (2) falha e (3) adiamento.

A resolução está associada ao sucesso da atividade, ou seja, quando o tradutor consegue rapidamente encontrar um termo correspondente entre o texto fonte e o texto alvo. A falha ocorre quando o tradutor não encontra um termo correspondente e decide iniciar uma nova sequência, abandonando a resolução anterior. O adiamento acontece quando o tradutor, não conseguindo encontrar um termo correspondente no texto alvo, opta por adiar a proposta de solução. Através de um fluxograma, Viana (2019) apresenta a sequência das fases desse processo de reconhecimento e gerenciamento da incerteza. A Figura 6 apresenta as fases da incerteza na tradução.

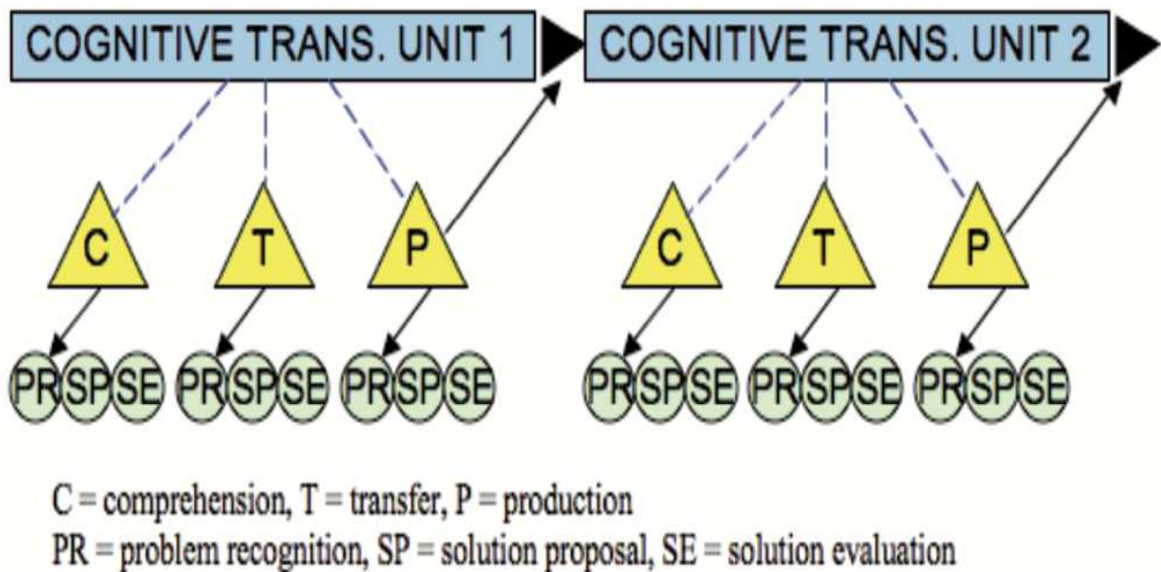
Figura 6 - Fases da incerteza na tradução.



Fonte: Viana (2019, p.31).

Angelone (2010) apresenta a relação paralela, mas hierárquica, entre os níveis de gerenciamentos de incertezas na tradução, que adaptamos a interpretação de língua de sinais, e os indicadores comportamentais. A Figura 7 mostra a progressão, em etapas, de uma tradução com gerenciamento de incertezas.

Figura 7 - Progressão da tradução e gerenciamento agrupado de incertezas.



Fonte: Angelone (2010, p. 22).

É importa salientar que nem toda etapa cognitiva de compreensão, transferência ou produção envolve incerteza. Por exemplo, um TILSP pode encontrar incerteza ao tentar interpretar um termo, mas compreende completamente o significado da palavra, isto é, a incerteza de compreensão não ocorreria. Contudo, a incerteza e seu gerenciamento poderiam ser iniciados pela percepção do tradutor de que ele ou ela não conhece o equivalente de tradução; o indicador comportamental de reconhecimento do problema (pausa, fixação do olhar, articulação) indicaria incerteza a nível de transferência em vez de incerteza a nível de compreensão (Angelone, 2010).

2.7 RESGATE ESTIMULADO COMO PROTOCOLO VERBAL RETROSPECTIVO

O resgate estimulado, também conhecido como lembrança estimulada ou recordação estimulada, é uma técnica utilizada em pesquisas e estudos para acessar informações, memórias ou experiências que estão armazenadas na mente do indivíduo, mas que podem não ser facilmente acessadas de forma espontânea. Na prática, o resgate estimulado pode ser comparado

aos procedimentos de entrevista com o uso adicional de estímulos específicos, como vídeos, fotografias, palavras-chave ou perguntas, aos participantes, para ajudá-los a recordar detalhes, experiências ou pensamentos relacionados a um evento ou situação específica (Henderson e Tallman, 2006). Essa técnica é frequentemente usada em pesquisas que envolvem a investigação de experiências passadas, aprendizado, tomada de decisão, entre outras áreas. O método pode oferecer informações sobre as percepções e memórias dos indivíduos que, de outra forma, poderiam não ser prontamente acessíveis ou lembradas.

Segundo Slough (2001), Benjamim Bloom descreveu pela primeira vez, em 1953, o termo *stimulated recall*, resgate estimulado, como um método para reaver memórias. Emerge como uma técnica de grande interesse em pesquisas multidisciplinares, oferecendo uma abordagem potencialmente inovadora para acessar memórias, emoções profundas e habilidades cognitivas em diversas áreas do conhecimento. De acordo com Gass e Mackey (2005), o resgate estimulado é originado das áreas de Filosofia e Psicologia e pode ser caracterizado como um subconjunto dos métodos introspectivos de pesquisa que acessa a reflexão dos participantes em seus processos mentais. Baseia-se na ideia de que um indivíduo pode se lembrar melhor de uma experiência se receber estímulos, como imagens, vídeos ou outros estímulos que ajudem a recordar a experiência.

Essa técnica é usada para obter informações mais detalhadas do que é possível por meio de métodos tradicionais, como pesquisas, entrevistas e grupos focais. Para Zhai *et al.* (2024), a fase da entrevista é outro aspecto crucial do resgate estimulado, que o distingue da recuperação de memória convencional. Este estágio enfatiza a estimativa de processos de pensamento interno e a determinação de como o método pode encorajar instrutores e alunos reflexão e aprofundar suas ideias internas. Durante a fase da entrevista, os pesquisadores adquirem também dados tácitos.

O resgate estimulado baseia-se na noção de que as memórias são construídas em um processo dinâmico e contínuo de reflexão e que os *prompts* contribuem para a recuperação de memórias. Os teóricos que contribuíram para o campo do resgate estimulado incluem John Dewey, cujo trabalho em aprendizado experiencial e pensamento reflexivo influenciou esse método; Jerome Bruner, que desenvolveu o conceito de “andaime” para estruturar as experiências de aprendizagem; e David Ausubel, que desenvolveu o conceito de aprendizagem significativa. Outros teóricos, como Lev Vygotsky e Jean Piaget, também influenciaram o campo do resgate estimulado.

O método é utilizado para avaliar como os participantes reagem ao conteúdo visual e ao discurso/interpretação presentes nos vídeos. Os participantes podem ser solicitados a

descrever sua experiência ao assistir aos vídeos, o que eles entenderam ou o que os deixou confusos. Essa ferramenta de pesquisa também pode ser usada para avaliar como os participantes reagem aos conteúdos. Estudos utilizando esta técnica geralmente têm o objetivo de obter dados sobre os processos de pensamento consciente que ocorrem enquanto um indivíduo está realizando uma tarefa (Gass; Mackey, 2017).

Nichol e Hall (2024) definem resgate estimulado como um processo de pesquisa qualitativa com grande potencial para desenvolver a compreensão das experiências ideológicas, filosóficas, perceptivas e emocionais que sustentam ações sociais observáveis. Esse método geralmente utiliza vídeos e/ou gravações de áudio para estimular os participantes a reviverem situações, eventos e interações, proporcionando relatos introspectivos.

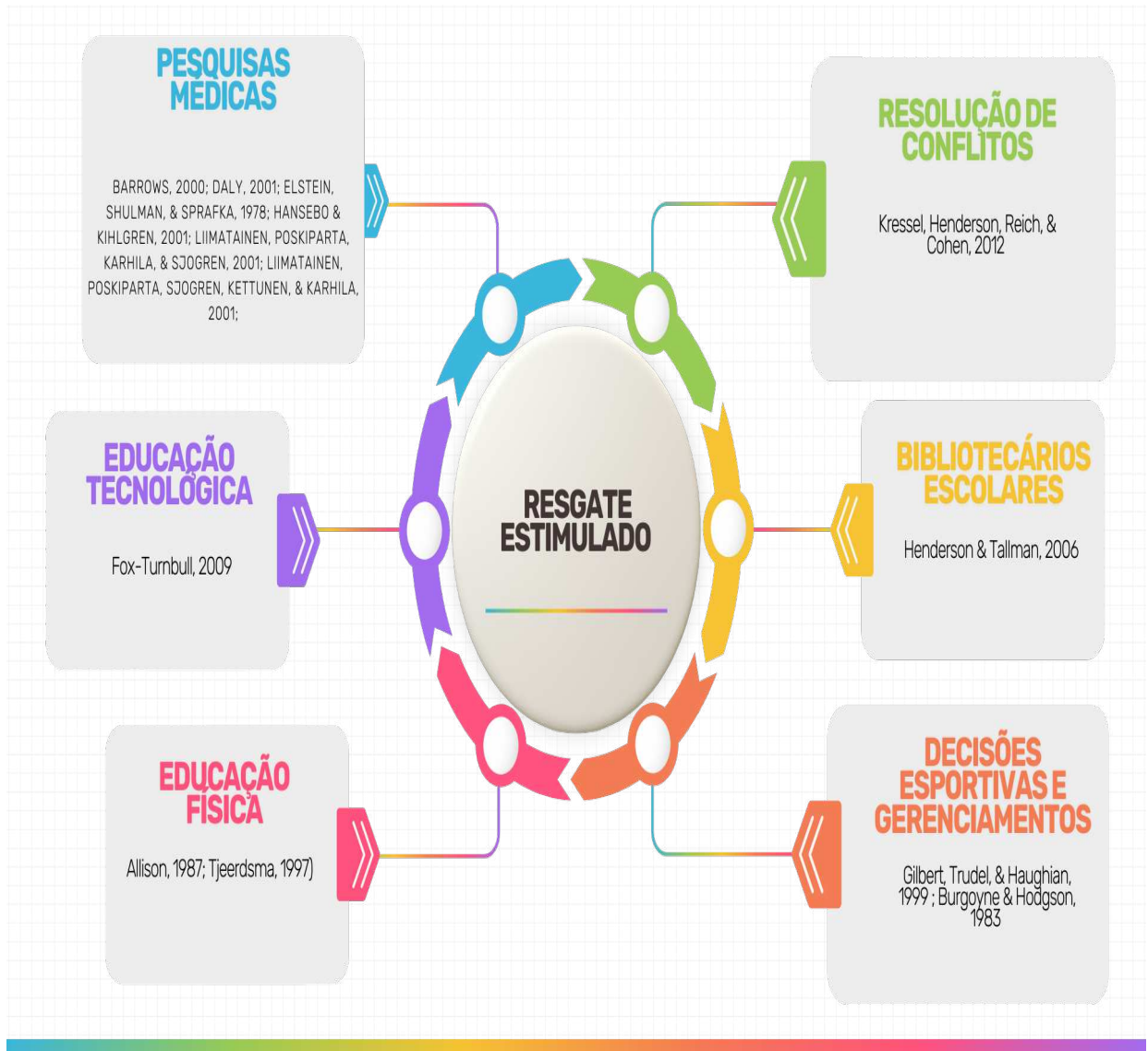
De acordo com Diaz (2022), esta técnica retrospectiva visa capturar de maneira confiável os pensamentos dos participantes enquanto realizam uma tarefa, incluindo os processos conscientes de compreensão, produção, resolução de problemas, tomada de decisões e autorregulação, enquanto esses processos ainda estão frescos em suas mentes. Foca-se em coletar dados específicos dessas operações para descrever os processos conscientes que sustentam o desempenho em uma tarefa. Trata-se de um método de pesquisa relativamente simples, que não impõe grandes encargos aos participantes. Requer um esforço mínimo e não demanda treinamento especial. Além disso, gera dados testáveis e quantificáveis, tornando-os valiosos para análise estatística.

Em síntese, o resgate estimulado é um método usado na pesquisa qualitativa para ajudar os participantes a lembrar suas experiências e pensamentos. Envolve o pesquisador fazendo perguntas ao participante sobre suas experiências e, em seguida, reproduzindo gravações de áudio ou vídeo das respostas do participante. O pesquisador, então, solicita que o participante recorde mais detalhes sobre sua experiência. Esse método pode ser utilizado para obter uma compreensão mais profunda da experiência de um participante. No resgate estimulado, são conduzidas conversas diretas entre pesquisadores e participantes, utilizando um protocolo predeterminado, a fim de assegurar que as informações sejam coletadas de forma mais consistente.

Conforme Gass e Mackey (2017), o resgate estimulado teve suas origens no campo da educação, mas seu uso se expandiu significativamente além do foco original. Para citar algumas áreas, ele tem sido utilizado em pesquisas médicas, incluindo psiquiatria e enfermagem, educação tecnológica, educação física, resolução de conflitos, modelos mentais de bibliotecários escolares, tomada de decisões por treinadores esportivos e na gestão e

gerenciamento de incertezas. A Figura 8 mostra alguns estudos relacionados as respectivas áreas elencadas pelas autoras.

Figura 8 - Áreas que utilizam resgate estimulado.



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Gass e Mackey (2017).

De acordo com Zhai *et al.* (2024), o resgate estimulado é uma técnica essencial para examinar a cognição e padrões comportamentais na educação, ativando dados retrospectivos de instrutores e alunos por meio de estímulos e entrevistas. No entanto, há algumas desvantagens associadas ao método de lembrança de pensamentos. O processo de lembrança de pensamentos é tão subjetivo que a validade dos dados obtidos pode ser questionável. Os dados obtidos podem ser influenciados pelo momento em que eles são lembrados e pelos sentimentos dos participantes durante o processo.

Gass e Mackey (2000) descreveram pelo menos quatro benefícios que o uso do resgate estimulado pode possibilitar a pesquisadores, como é possível verificar na Figura 9.

Figura 9 - Benefícios do resgate estimulado.



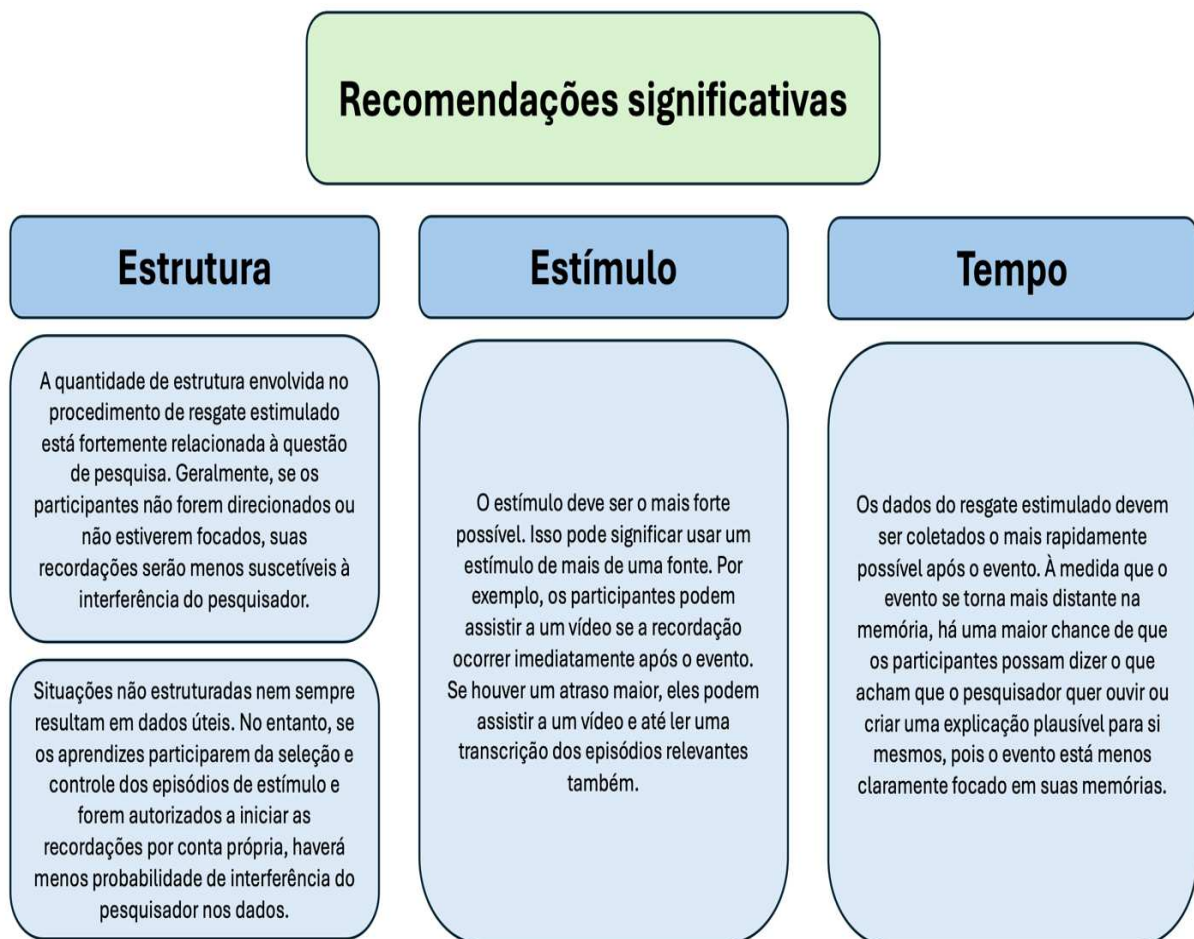
Fonte: Elaborada pelo autor com base em Gass e Mackey (2000).

Os quatro benefícios apresentados anteriormente nos mostram a potencialidade e escolha de utilizar esse instrumento de pesquisa nesta tese. Contudo, Gass e Mackey (2000) deixam claro precauções ao utilizar o resgate estimulado, pois existem alguns fatores potenciais de confusão, como: (1) os participantes podem não ter a consciência dos processos cognitivos; (2) o resgate estimulado pode não revelar a complexidade dos processos cognitivos; (3) relatórios imprecisos por parte dos participantes; (4) confusão entre introspecção e retrospecção; (5) dependência das habilidades de linguagem expressiva dos participantes; e (6) nos casos de pesquisas envolvendo segunda língua (L2), a língua de processamento contra a língua de comunicação.

Para Gass e Mackey (2017), o resgate estimulado é realizado em duas etapas. Na primeira etapa, conhecida como a etapa de observação, um participante é examinado realizando algum tipo de tarefa. Essa tarefa pode ser naturalística, como quando um aluno é observado participando de sua aula regular, ou pode ser experimental, como quando um aluno é observado completando uma tarefa de linguagem estruturada. Durante a etapa de observação, os pesquisadores fazem gravações de áudio ou vídeo e anotam detalhes.

Na segunda etapa, conhecida como a etapa de entrevista, o participante é questionado sobre a tarefa que completou. Um princípio orientador nesta entrevista é que os participantes devem ser incentivados a retornar cognitivamente à própria tarefa; consequentemente, as gravações e anotações feitas pelo pesquisador tornam-se estímulos críticos de recordação usados para despertar as memórias dos participantes. As autoras buscaram classificar e exemplificar questões relacionadas ao suporte ou estímulos de recordação, bem como o contexto mais amplo do procedimento de resgate estimulado. Com base nos sistema de classificação delas, juntamente com previsões teóricas e pesquisas existentes que utilizam o resgate estimulado, as autoras puderam fazer algumas recomendações específicas sobre o procedimento, descrito na Figura 10.

Figura 10 - Recomendações significativas sobre o resgate estimulado.



Fonte: Gass e Mackey (2017, p. 51).

Para Dimitrova, Birgitta e Tiselius (2009), algo fundamental ao selecionar o tipo de estímulo para o protocolo de resgate é garantir que ele seja vívido e representativo da tarefa, permitindo acessar sua representação ainda ativa na memória dos participantes sem exigir esforço cognitivo adicional. Vídeos ou transcrições escritas podem estimular a lembrança dos pensamentos envolvidos nos processos de compreensão. Sobre resgate com vídeos, Hild (2015) ratifica que assistir a um vídeo do participante realizando a tarefa fornece tanto o comportamento verbal quanto o não verbal, como estímulos vívidos dos pensamentos que tiveram durante a tarefa. Conforme Diaz (2022), pesquisadores podem utilizar vídeos ou áudios de acordo com os objetivos da pesquisa:

Para a coleta de dados de protocolo e produto, os pesquisadores podem utilizar gravação de vídeo ou áudio, dependendo dos objetivos da pesquisa. A gravação de vídeo fornecerá dados ricos sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes, enquanto a gravação de áudio será suficiente se o foco da pesquisa estiver na produção verbal dos participantes. [...] O objetivo de usar a técnica de resgate estimulado é obter dados sobre os processos de pensamento consciente que uma pessoa teve ao realizar uma tarefa, a fim de descrever seus processos de resolução de problemas, tomada de decisões, estruturas de conhecimento estratégico, entre outros (Diaz, 2022, p.61, tradução nossa).

Protocolos verbais objetivam a obtenção de informações sobre processos mentais, como sentimentos, pensamentos e intenções dos sujeitos (Dörnyei, 2007, Jääskeläinen, 1998). Para Jääskeläinen (1998), o método dos protocolos verbais é o mais popular quando se quer investigar o que se passa na mente do tradutor/intérprete enquanto realiza sua tarefa, pois fornece acesso a informações preciosas sobre a natureza do traduzir. Para Fujita (2009, p. 51), o protocolo verbal é constantemente “utilizado em psicologia cognitiva e educação para observação e investigação dos processos mentais, especialmente em atividades de representação da informação e de uso de estratégias” e utilizado “como instrumento de pesquisa na coleta de dados que fornecem informações sobre processos mentais utilizados pelos indivíduos na realização de uma tarefa”. Nas palavras de Mattos *et al.* (2017, p. 50-51), o protocolo verbal é caracterizado como:

[...] um objeto de estudo consideravelmente recente e tem suscitado alguns apontamentos teóricos sobre sua validade e aplicação. Trata-se de uma técnica introspectiva de coleta de dados cuja análise não produz resultados quantitativos e sim qualitativos do processamento de uma atividade no momento em que está sendo realizada. É um método de investigação que tem apresentado resultados satisfatórios no campo das Ciências Humanas, em áreas como Linguística, Educação Arquitetura, ou seja, em estudos comportamentais em que seja necessário inferir alguns mecanismos ou processos cognitivos por meio de verbalizações.

Conforme Rodrigues (2015), há uma crescente no uso do método protocolos verbais nas investigações dos processos de interpretação, uma vez que colaboram com o acesso às reflexões subjetivas da atividade de tradução dos sujeitos envolvidos, proporcionando a produção de inferências no que tange a escolhas, tomadas de decisão e solução de problemas relatados por tradutores e intérpretes. Ainda segundo Rodrigues (2015, p. 49):

Os TAPs, conhecidos em português como Protocolos Verbais, Protocolos Introspectivos, Relatos Introspectivos, Protocolos de Pensamento em Voz Alta ou, simplesmente, Protocolos em Voz Alta, são uma técnica/método de coleta de dados que consiste no relato dos sujeitos acerca da tarefa que estão realizando ou que já realizaram. Nesse sentido, o sujeito relata verbal e descritivamente seus pensamentos, impressões, intenções, decisões, sentimentos e procedimentos, por exemplo, durante a realização de uma determinada atividade (protocolos simultâneos/concomitantes) ou após concluí-la (protocolos retrospectivos).

Para Diaz (2022), existem três tipos de protocolos verbais que correspondem a observações durante o processo ou observações pós-processo: *talk-aloud*, *think-aloud*, e *retrospective reports*. Relatos *talk-aloud* são verbalizações simultâneas dos processos de pensamento de um indivíduo enquanto realiza uma tarefa codificada verbalmente, já os relatos *think-aloud* envolvem a conversão de pensamentos atentos em código verbal para verbalização. Nestes dois tipos, se os participantes verbalizam apenas os pensamentos que entram em sua atenção enquanto realizam a tarefa (e não descrições ou explicações), essa verbalização não interfere nas informações, as quais são processadas na memória de curto prazo (Ericsson; Simon, 1987). Por outro lado, relatórios retrospectivos são verbalizações da memória do indivíduo para processos relatados após a realização de uma tarefa, e estes protocolos são os que utilizaremos nesta tese junto ao resgate estimulado.

Diante disso, o participante relembra seu processo de pensamento durante a tarefa de interpretação realizada anteriormente. É frequentemente utilizada pelos pesquisadores a gravação da tarefa realizada em vídeo para a recordação e a interpretação com o auxílio das imagens (Reis; Löbler; Bolzan, 2013). Pesquisadores internacionais da tradução, como Krings (1986), Færch e Kasper (1987), Gerloff (1987), Lörscher (1991, 1992), Jakobsen (1999, 2003) e Jääskeläinen (1998), e nacionais, como Alves (1995, 1996, 1997), Alves, Magalhães e Pagano (2002), Alves e Gonçalves (2003), Gonçalves (1998, 2003) e Carvalho Neto (2010), utilizaram os TAPs em suas coletas de dados.

Existem diferenças importantes entre o resgate estimulado e outros tipos de introspecção. Algumas dessas diferenças estão delineadas na Quadro 9, com base nos três tipos de rastreamento de processos discutidos por Shavelson et al. (1986).

Quadro 9 - Diferença entre três tipos de introspecção.

TIPOS	<i>Think-aloud</i>	<i>Self- observation</i>	<i>Stimulated Recall</i> (Resgate Estimulado)
O QUE É?	Participar simultaneamente de um evento e falar sobre ele. Exemplo: participante joga um jogo (por exemplo, xadrez) e fala sobre os processos de pensamento enquanto faz movimentos.	Ocorre após um evento, mas sem aviso prévio. Pergunta-se a um indivíduo o que ela estava pensando. Exemplo: pergunta-se à participante o que ela fez enquanto ouvia um relato oral.	Ocorre após um evento, com um estímulo. Exemplo: participante descreve uma imagem e recebe feedback sobre seus erros. Após o episódio original, ela vê um vídeo da troca e é questionada sobre seus pensamentos enquanto a correção estava ocorrendo.
VANTAGENS	<p>Pode imitar uma situação natural em que alguém precisa fazer algo e falar sobre isso ao mesmo tempo.</p> <p>Leva menos tempo que o resgate estimulado.</p> <p>Tem maior validade do que a auto-observação, visto que os pensamentos cognitivos ocorrem simultaneamente à tarefa.</p>	<p>Não é tão complicado como o resgate estimulado, na medida em que não é necessário preparar um estímulo específico.</p> <p>Não necessita de treinamento elaborado como é o caso dos <i>think-aloud</i> ou resgate estimulado.</p> <p>Há maiores oportunidades para um pesquisador explorar pensamentos, já que não é tão roteirizado.</p>	<p>Fornece um guia para a verbalização da memória (por meio de estímulo).</p> <p>Se feito próximo ao evento, há uma boa lembrança.</p> <p>Os processos de pensamento dos participantes são gerados prontamente.</p>
DESVANTAGENS	<p>É feito simultaneamente com uma tarefa para que a atenção não se concentre apenas na tarefa ou apenas na recordação.</p> <p>Não natural.</p> <p>As ações (realizar uma atividade) podem ser mais rápidas que os processos de pensamento.</p> <p>Requer preparação dos participantes.</p>	<p>Sem uma ajuda para estimular a memória, há menos recordação do que com resgate estimulado ou auto-observações.</p> <p>Sem perguntas pré-determinadas por parte do pesquisador, existe a possibilidade de o pesquisador (sem querer) chamar a atenção para algo que o participante realmente não lembra. Os participantes podem trazer processos de pensamento que não estavam presentes inicialmente.</p>	<p>Pode não ser confiável se as questões não forem colocadas corretamente.</p> <p>O tempo é importante; se o resgate não for feito próximo ao evento em si, a confiabilidade será prejudicada.</p> <p>Requer preparação para participantes e entrevistadores.</p> <p>Requer mais tempo do que o <i>think-aloud</i>.</p>

Fonte: Gass e Mackey (2017) com base em Shavelson *et al.* (1986).

Ao utilizar os protocolos verbais como ferramenta de investigação, precisamos considerar alguns aspectos para a obtenção de resultados confiáveis. Conforme Reis, Löbler e Bolzan (2013), as três principais considerações são o cenário, a seleção de sujeitos e as instruções, que estão descritas no Quadro 10:

Quadro 10 - Considerações ao aplicar protocolos verbais.

Cenário	O ambiente onde será realizada a tarefa deve ser uma das primeiras preocupações do pesquisador quando na aplicação do método. O sujeito precisa sentir-se confortável e livre de qualquer coerção. O ideal é que se sinta como se estivesse sozinho, sem a presença do pesquisador.
Seleção dos sujeitos	Cada indivíduo carrega consigo uma particularidade e, mesmo assim, deve haver preocupação quanto às similaridades das características dos sujeitos, como conhecimento sobre a tarefa, área de atuação, entre outros.
Instruções	As instruções quanto à tarefa devem ser claras e objetivas. Deve também haver o cuidado em não induzir o sujeito a um desempenho pretendido pelo pesquisador. Todos os sujeitos participantes da tarefa devem ter a garantia de que receberão as mesmas instruções.

Fonte: Reis; Löbler; Bolzan (2013, p. 8).

Nesta seção, apresentamos também uma revisão de estudos empíricos que investigam o uso e a eficácia do resgate estimulado em diferentes contextos de pesquisa. Ao examinarmos os resultados dessas pesquisas, buscamos compreender melhor o potencial dessa abordagem para expandir nosso entendimento sobre a mente humana, bem como suas aplicações em campos como neurociência, ensino e aprendizagem, interpretação, tradução e cognição. Além disso, destacamos as implicações desses estudos para o desenvolvimento de estratégias, métodos e abordagens inovadores em diferentes áreas científicas. A seguir, serão apresentados primeiramente alguns estudos empíricos do âmbito internacional e, posteriormente, estudos desenvolvidos no Brasil.

Gass e Mackey (2000) discutiram e exploraram os princípios e as aplicações do resgate estimulado em pesquisa de segunda língua. Eles apresentaram uma análise crítica da metodologia e discutiram como ela pode ser utilizada para investigar o processamento e a produção da linguagem. As autoras investigam as estratégias cognitivas e metacognitivas que os aprendizes de segunda língua utilizam para adquirir competência na língua-alvo. Isso inclui examinar como os aprendizes processam informações linguísticas e resolvem problemas de comunicação. Ainda, os autores recomendam que o processo de resgate seja conduzido

imediatamente após a visualização do vídeo, garantindo que o desenho dos procedimentos para essa recordação esteja alinhado com o objetivo original da pesquisa.

Em seu artigo, Lyle (2003) revisa as vantagens e desvantagens do resgate estimulado e exemplifica seu uso em um estudo sobre tomada de decisão não deliberativa por treinadores esportivos. A pesquisa conclui que o resgate estimulado é uma boa ferramenta para investigar processos cognitivos, embora se deva ter cuidado com os desenhos de pesquisa. Seu valor é aumentado quando há imediatismo no *recall*, consonância entre as perguntas e a organização cognitiva e meios indiretos de introspecção em contextos interativos complexos, como a sala de aula. A mesma autora define o resgate estimulado como um procedimento de introspecção, no qual trechos de comportamento gravados em vídeo são repetidos aos indivíduos para promover a lembrança de sua atividade cognitiva simultânea. Além de mostrar o vídeo aos participantes, estes geralmente são solicitados a responder a várias perguntas de entrevista bem estruturadas, que são predominantemente abertas, imediatamente após ou durante a exibição do vídeo.

Vandergrift e Goh (2012) conduziram um estudo de resgate estimulado para explorar a metacognição no ensino e aprendizagem da compreensão oral em segunda língua, investigando como os alunos refletiram sobre suas estratégias e processos de escuta. Ainda no contexto internacional, Meier e Vogt (2015) examinam o potencial do uso do resgate estimulado como método para investigar os processos de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental quando envolvidos em aprendizagem baseada em investigação. No estudo, os alunos foram gravados em vídeo enquanto trabalhavam em uma tarefa. Logo em seguida, assistiram a trechos selecionados dos vídeos e foram entrevistados sobre seus pensamentos e razões enquanto trabalhavam na tarefa. Meier e Vogt (2015) comprovaram que o resgate estimulado foi eficaz no contexto de Ensino Fundamental, auxiliando os alunos na exploração dos pensamentos relacionados ao processo de aprendizagem. Por meio desse método, foi possível facilitar a recordação de momentos específicos. Expor trechos selecionados aos estudantes não apenas melhorou a lembrança e a recuperação da memória de curto prazo, mas também estabeleceu um entendimento compartilhado dos pensamentos e ações centrais para a análise.

Essa abordagem permitiu ao pesquisador formular perguntas abertas sobre o gerenciamento do processo de aprendizado, evitando a descrição de eventos específicos que poderiam influenciar as respostas dos estudantes. Embora as perguntas específicas aplicadas nas fases de planejamento e reflexão tenham assegurado a discussão desses elementos do trabalho dos estudantes, elas não proporcionaram detalhes substanciais para uma compreensão mais profunda de seus processos de pensamento. Por outro lado, informações ricas foram

obtidas por meio das sugestões apresentadas nas fases de monitoramento e controle, uma vez que incluíram perguntas abertas do tipo “o quê” e “por quê”. Meier e Vogt (2015) também ressaltam que a escolha criteriosa das perguntas no resgate estimulado é de extrema importância, e elas devem ser incorporadas em uma entrevista semiestruturada na qual as crianças são consideradas e tratadas como especialistas em suas próprias cognições e ações.

Polio, Gass e Chapin (2016) utilizaram o resgate estimulado para investigar as percepções de falantes nativos na interação entre falantes nativos e não nativos. Esse estudo investigou o efeito da experiência em falantes nativos e utilizou o resgate estimulado para compreender os padrões de interação em dois grupos de falantes nativos, um com maior e outro com menor experiência, enquanto interagem com aprendizes de segunda língua (L2) fora do ambiente de sala de aula. Os resultados mostraram que não houve grande diferença na quantidade de *feedback* negativo implícito utilizado pelos grupos, mas houve uma diferença na quantidade de produção de fala pelos aprendizes de L2 entre os grupos. O resgate estimulado corroborou esses resultados, demonstrando que os falantes nativos experientes, como os professores de língua, estavam mais preocupados em auxiliar os aprendizes a produzir fala, enquanto os com pouca experiência estavam mais focados em si e nas questões procedimentais e emocionais dos alunos.

Gass e Mackey (2017) fornecem uma visão do resgate estimulado na pesquisa aplicada em Linguística e na pesquisa de segunda língua. Elas discutem sua aplicação em vários contextos de pesquisa, incluindo ensino de idiomas, aquisição de segunda língua, conversação e processamento da fala. Nessa obra, é fornecido aos pesquisadores e estudantes de aquisição de segunda língua e Linguística Aplicada um guia de como utilizar o resgate estimulado em suas práticas de pesquisa.

No mesmo ano, Kennedy (2017) analisou o uso de estratégias de comunicação de dois pares de usuários de inglês como língua franca em relação a dois fatores contextuais: o objetivo comunicativo e os pensamentos e sentimentos dos usuários de inglês sobre as interações. Os usuários de inglês como língua franca foram gravados em vídeo realizando tarefas projetadas pelo pesquisador, que exigiam o compartilhamento de informações para alcançar um objetivo conjunto. Em seguida, foi realizado um resgate estimulado com cada um dos participantes para analisar instâncias de dificuldades potenciais ou reais na compreensão.

No contexto de autorreflexão docente, Zainil (2018) apresenta uma investigação sobre a alternância de código dos professores do ponto de vista das suas compreensões e crenças sobre o ensino e a aprendizagem eficazes de línguas. O estudo foi realizado em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira (EFL) em quatro escolas de ensino fundamental em Padang,

Sumatra Ocidental, Indonésia, onde o professor e os alunos compartilham o Bahasa Minang (L1) e o Bahasa Indonésio (L2). A análise da conversa foi utilizada como ferramenta para investigar a função da alternância de código dos professores, juntamente com entrevistas de recordação estimulada com cinco professores, que se concentraram em casos de alternância de código. A análise mostrou que, embora a alternância de código claramente ajudasse professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, ela era frequentemente realizada de forma improvisada. Para o autor, o uso de entrevistas com resgate estimulado ofereceu uma forte visão sobre como os professores alternam o código na sala de aula. Os resultados sugeriram uma incongruência entre o que o professor pensa e o que ele faz na prática, levando a uma autorreflexão estimulada, que pôde ajudar os professores a desenvolverem uma autorreflexividade pedagógica.

No contexto artístico, Santos (2018) explorou como professores de música utilizam abordagens para ensinar habilidades rítmicas, estimulando uma reflexão sobre seus processos cognitivos e a aplicação de conhecimento didático especializado. Com isso em mente, compreendemos que o resgate estimulado revela sua eficácia como uma ferramenta facilitadora, capacitando educadores de arte a obterem perspectivas sobre os aspectos cognitivos do ensino e aprendizagem artística.

Saswati (2018) investigou se o resgate estimulado, como método de coleta de dados, pode obter informações precisas, mesmo quando não é realizado imediatamente após a conclusão da tarefa. Os resultados revelaram que, se houver um maior atraso na realização, existe uma maior chance de os participantes falharem em resgatar as informações. No entanto, isso pode ser evitado ao utilizar um estímulo forte. Esse estudo também mostrou que o uso de vídeo, transcrição de vídeo e planejamento de aulas pode ser benéfico para recordar o que os professores decidem durante o ensino interativo. Para Fox-Turnbull (2019) essa ferramenta auxilia os pesquisadores a acessar e compreender as reflexões de processos que envolvem cognição.

Gazdag *et al.* (2019) analisaram 35 artigos sobre a utilização da Recordação Estimulada por Vídeo (VSR) para promover o pensamento reflexivo entre instrutores. Contudo, o estudo se concentrou exclusivamente na aplicação do VSR na formação de professores, deixando de lado investigações em contextos educacionais mais amplos.

Diaz (2022) aborda estratégias metodológicas no uso de resgate estimulado nas pesquisas de interpretação e visa contribuir para as pesquisas relacionadas à interpretação, a fim de aumentar a robustez dos desenhos de pesquisa e dos resultados em estudos retrospectivos que utilizam o resgate estimulado. A revisão da literatura mostrou que, embora esses métodos

exijam um cuidadoso planejamento e aplicação, há uma ampla variação em sua implementação em estudos no campo de pesquisa. Com esse propósito, Diaz (2022) apresentou uma série de estratégias para apoiar os pesquisadores nas decisões metodológicas que eles precisam tomar ao projetar e implementar um projeto de pesquisa que envolva a retrospectiva, tais como: estabelecer o tempo de duração e atraso da retrospectiva, o tipo de estímulo a ser usado como *prompt*, limitar a interação entre pesquisador e participante e preparar os dados para análise do protocolo.

Zhai *et al.* (2024) elaboraram uma revisão sistemática de pesquisas que utilizaram resgate estimulado no contexto educacional entre os anos de 2012 e 2022. Este mapeamento revelou que o resgate estimulado tem sido empregado principalmente para sondar os padrões de pensamento dos participantes, para examinar os efeitos das estratégias instrucionais e para promover o nível metacognitivo. Notavelmente, os estímulos com vídeos avançaram e as fontes de estímulos tornaram-se mais diversas, incluindo a incorporação de dados fisiológicos. Ademais, os pesquisadores aplicaram várias estratégias, como intervalos flexíveis e técnicas de questionamento nas entrevistas. Os autores revisaram 257 artigos e analisaram as mudanças e adaptações do método de resgate estimulado no contexto educacional atual, que é marcado pela predominância de espaços virtuais e online e pela crescente integração de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, observou-se que, na maioria dos artigos, essa ferramenta foi empregada para investigar as perspectivas internas e os pensamentos dos participantes, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas.

No cenário nacional, diversos estudos têm utilizado o resgate estimulado como método de pesquisa. Falcão e Gilbert (2005) desenvolveram uma ferramenta metodológica aplicável a estudos de aprendizagem em contextos educacionais informais. O estudo foi realizado em dois museus de ciências, onde uma versão modificada do método de resgate estimulado foi empregada. Na etapa final, fotografias digitais substituíram o tradicional vídeo, durante as quais foram conduzidas oito entrevistas com resultados satisfatórios. As fotografias digitais eficazmente estimularam os visitantes a narrar suas experiências e expressar os significados que obtiveram de suas interações com as exposições.

Pereira e Coutinho-Silva (2010) investigaram o impacto de oficinas itinerantes de divulgação científica em ambientes escolares, utilizando a técnica de resgate estimulado como ferramenta para obter as memórias e experiências dos alunos que participaram da oficina. Durante o resgate estimulado, os alunos foram convidados a observar fotografias das oficinas e compartilharam lembranças significativas, como a descrição do fenômeno físico, o

desenvolvimento da oficina e a explanação de conceitos científicos relacionados aos experimentos (Pereira; Coutinho-Silva, 2010). Na pesquisa de Leitão (2009), é demonstrada a possibilidade de empregar a aprendizagem experiencial articulada com a metodologia da conversa de aprendizagem.

Avila, Frison e Simão (2015) utilizaram o resgate estimulado na formação de professores de educação física. O objetivo do estudo foi apresentar os resultados da aplicação da técnica de resgate estimulado durante o estágio em Educação Física. O estudo visou identificar as estratégias de autorregulação da aprendizagem e do ensino utilizadas por seis estagiários ao longo do estágio supervisionado. Cada estagiário participou de uma sessão individual com a técnica. A análise dos comentários feitos pelos estagiários após cada sessão revelou que essa técnica foi eficaz em revelar e aprimorar as estratégias de autorregulação utilizadas tanto para aprender quanto para ensinar.

Ainda no contexto de museus, Oliveira e Carvalho (2015) apresentaram um estudo teórico-metodológico com o objetivo de identificar aspectos significativos para os visitantes durante a visita ao Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC) em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. A pesquisa seguiu os procedimentos e ferramentas da metodologia de resgate estimulado proposta por Falcão e Gilbert (2005) e os resultados indicaram que o conhecimento adquirido no museu ocorre por meio da interação livre entre os visitantes e as exposições, bem como entre os próprios visitantes. Outrossim, a relação entre as Ciências e a visita ao MBC está diretamente relacionada à forma como os professores podem incorporar a experiência em suas aulas. O método resgate estimulado demonstrou ser uma ferramenta eficaz para resgatar conceitos durante a visita ao MBC.

Reis e Takayashi (2017), no trabalho intitulado *A Aprendizagem e o Método da Lembrança Estimulada no Contexto da Visita ao Museu do Amanhã*, exploraram os museus como espaços de aprendizagem, destacando suas múltiplas formas de interação com os objetos expostos. O estudo teve como objetivo investigar os aspectos significativos da visita ao Museu do Amanhã para os licenciandos em física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e sua relação com a aprendizagem. Os autores defendem que a aprendizagem em museus é um processo contínuo, não um resultado imediato de uma visita. Para coletar dados, eles utilizaram o método da lembrança estimulada e dois questionários dissertativos.

Na pesquisa de Aizawa, Giordan e Neto (2017), a técnica de Lembrança Estimulada por Vídeo (LEV) foi empregada como uma ferramenta para desenvolver a percepção gestual de três licenciandos de Química, a partir de uma perspectiva multimodal. Ainda no contexto da educação em química, Saraiva Gomes e Giordan (2024) analisaram o potencial da técnica de

Lembrança Estimulada por Vídeo (LEV) na formação continuada de uma professora de Química em relação ao Modelo Topológico de Ensino (MTE). Os resultados da pesquisa indicaram que a utilização da LEV permitiu à professora articular suas compreensões sobre os elementos teóricos do MTE, influenciando positivamente sua performance em sala de aula. Esses achados sugeriram que a LEV possui um significativo potencial para melhorar a formação continuada e promover a autorreflexão entre os docentes.

Galhardi *et al.* (2021) conduziram uma análise qualitativa utilizando técnicas de resgate estimulado e conversa de aprendizagem para investigar as memórias e experiências de crianças alguns meses após participarem de uma atividade itinerante de divulgação científica. O estudo foi realizado com um grupo de dez crianças do 4º e 5º anos da Escola Municipal Cruzeiro do Sul, em Mesquita, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Durante a atividade, as crianças interagiram com cinco experimentos científicos adaptados do Espaço Ciência Interativa do IFRJ/Campus Mesquita, e essas interações foram registradas fotograficamente. Cinco meses depois, as fotografias foram apresentadas aos participantes para verificar se, a partir do resgate estimulado, eles poderiam recordar e verbalizar suas experiências durante a oficina. Cada memória foi classificada em um dos cinco tipos de conversa de aprendizagem: perceptiva, conceitual, conectiva, estratégica e afetiva. Os resultados indicam que as atividades de divulgação científica da oficina itinerante estimularam o interesse das crianças pelos temas abordados, promovendo discussões sobre os experimentos e suas relações com o cotidiano e a vida das crianças.

Diante dos estudos aqui revisitados e após realizarmos uma extensa busca na literatura, não foram encontrados estudos com o resgate estimulado na área de interpretação em Libras nas aulas de inglês, o que acreditamos oferecer um grau de ineditismo e pioneirismo à presente tese. Entrevistas retrospectivas com resgate estimulado também podem ser úteis para obter informações metalinguísticas que podem explicar certos aspectos do desempenho (Callies, 2009), assim como os passos do processo de tomada de decisão durante a realização da tarefa (Robinson, 1992), (Barbosa, 2019). Após debruçarmos sobre metacognição e interpretação, fica claro que a incerteza e seu gerenciamento são dois fatores significativos no fluxo desse processo, assim, investigar o que ocorre na mente de um TILSP é elemento chave no desempenho e autorreflexão.

3 METODOLOGIA

A seção metodológica desta tese de doutorado busca fornecer os métodos empregados na pesquisa. Inicialmente, será delineado o tipo de pesquisa realizada, seguido pela descrição do lócus onde o estudo foi conduzido. Posteriormente, serão apresentados os participantes envolvidos na pesquisa, detalhando suas características e critérios de seleção. Em seguida, serão discutidos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, incluindo questionários, observação com diário de campo e gravação de vídeo em ambiente de sala de aula, bem como entrevistas com resgate estimulado. Além disso, as etapas dos procedimentos de coleta de dados serão descritas para garantir transparência e replicabilidade da pesquisa. Por fim, será abordada a composição e o papel do comitê de ética responsável pela avaliação dos aspectos éticos envolvidos neste estudo.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A análise qualitativa é um processo de investigação que se concentra na compreensão de fenômenos sociais, culturais e humanos, com base na interpretação de dados não quantificáveis, como entrevistas, narrativas, textos, imagens e outros. Para Bortoni-Ricardo (2008), as pesquisas qualitativas se interessam em observar e compreender fenômenos sociais inseridos em um contexto. Essa análise é frequentemente usada em áreas como Psicologia, Sociologia, Antropologia e Educação para explorar as motivações, atitudes e outras experiências das pessoas. Assim sendo, esta pesquisa tem um caráter qualitativo, estando inserida na área de Estudos da Interpretação.

No que tange aos objetivos de pesquisa, Gil (2008) discorre sobre as pesquisas de caráter descritivo: “as pesquisas deste tipo visam primordialmente a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28). Desse modo, o presente estudo pode ser caracterizado como descritivo, uma vez que nos interessa descrever os principais desafios e as estratégias utilizadas pelos TILSP ao gerenciar incertezas durante as aulas de inglês. Acerca dos procedimentos de geração de dados, uma classificação é a pesquisa de campo, visto que esse tipo de investigação possui “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi; Lakatos, 2008, p. 186).

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola Deputado José Martins Rodrigues, localizada no Bairro Jereissati I, Maracanaú/CE. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite com turmas de 1º a 9º ano, Correção Distorção Idade Série (CDIS) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição Deputado José Martins Rodrigues foi fundada no ano de 1985, recebendo essa denominação como forma de homenagear o advogado e deputado estadual José Martins Rodrigues. A escola, até o ano de 2005, pertencia ao estado, depois foi municipalizada. A escola municipal Deputado José Martins Rodrigues, ofertava o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nos três turnos, manhã, tarde e noite, e à noite cedia salas de aula para oferta do Ensino Médio. Essa escola sempre contou com uma grande quantidade de estudantes matriculados por conta da credibilidade perante a população.

Figura 11 - Escola Lócus da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A comunidade da Escola Martins Rodrigues não difere das de outras escolas públicas municipais de Maracanaú mais próximas do centro, fazendo parte de um município onde o mercado de trabalho predomina nas indústrias. Muitos estudantes são filhos de assalariados ou provenientes de lares desfeitos ou desestruturados. Embora a localidade tenha como predominância o trabalho na área industrial, um dos motivos dessa desintegração da família é a falta de emprego ou qualquer outra atividade econômica. É comum, também, relatos de estudantes que comprovam a convivência com pessoas, parentes ou não, ligadas ao alcoolismo,

ao uso de drogas e à violência. São adolescentes vulneráveis a essas situações pela ausência da família. Dentro desse contexto, estudar, para uns, torna-se a única forma de se desvincular desse ambiente e, para outros, uma atividade de rotina, sem motivação e perspectivas de vida melhor. Atualmente, a instituição tem 871 estudantes matriculados, 47 professores e 35 funcionários. O corpo docente é formado por professores concursados, graduados, especialistas e mestres, e a maioria trabalha 200 horas (2 turnos) na mesma escola. O quadro de funcionários é composto por profissionais de nível Fundamental, Médio e Superior.

A escola dispõe de excelente estrutura física, contando com 14 (quatorze) salas de aulas regulares, 01 (uma) sala para professores climatizada e ampla com banheiro masculino e feminino, 01 (uma) sala para servidores (auxiliares de serviço), 01 (uma) sala de leitura e vídeo climatizada, 01 (uma) sala de informática climatizada, 02 (duas) salas amplas multifuncionais-AEE (Atendimento Educacional Especializado) climatizadas com divisórias, 01 (uma) sala para o Programa Novo Mais Educação, 01 (uma) secretaria ampla e climatizada com banheiro, 01 (uma) sala para direção, 01 (uma) sala para coordenação com banheiro, 01 (uma) cantina com depósitos para alimentos, 02 (dois) almoxarifados, 01 (um) depósito para guarda de material inservível, 02 (dois) banheiros adaptados para estudantes com deficiência e 02 (dois) banheiros amplos para uso exclusivo dos estudantes.

Os alunos surdos recebem educação especializada com instrutores contratados nas salas de recursos multifuncionais, principalmente, de Libras. De acordo com Spasiani (2018), esse profissional é aquele que tem a responsabilidade de ensinar e promover o uso da Libras no ambiente educacional em que atua, não apenas entre os alunos, mas também entre os funcionários e a comunidade escolar. Idealmente, esse profissional deve ser surdo, pois ele servirá como modelo linguístico e cultural para os aprendizes, transmitindo uma visão positiva da surdez e demonstrando que as pessoas surdas são capazes de pensar e, conseqüentemente, de ocupar determinados cargos.

Os alunos surdos também têm aulas de português como segunda língua com a professora da sala de recursos, que é ouvinte e possui conhecimento de Libras. Esse horário não é reservado exclusivamente para os alunos surdos, mas para todos os alunos matriculados na escola, independentemente de suas deficiências. Isso é um grande desafio, tendo em vista que essa profissional precisa dar conta de uma série de demandas e especificidades simultaneamente, o que pode acarretar um trabalho que não atenda, como se espera, as questões linguísticas e educacionais dos alunos surdos.

A Figura 12 mostra a sala do AEE, onde os TILSP e monitores desenvolvem atividades com os alunos surdos. Nesse ambiente, também são gravadas as provas em Libras de cada bimestre escolar.

Figura 12 - Sala de Atendimento Educacional Especializado.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Chama a atenção a presença de cartazes com desenhos de sinalizações em Libras, indicando os diferentes espaços da escola, como banheiro, cantina, secretaria e diretoria, além das sinalizações de etiqueta e cumprimentos ao longo dos corredores. A utilização de Libras em pontos estratégicos da escola melhora a acessibilidade e sensibiliza toda a comunidade escolar para a importância da comunicação inclusiva, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 - Sinalizações na escola.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

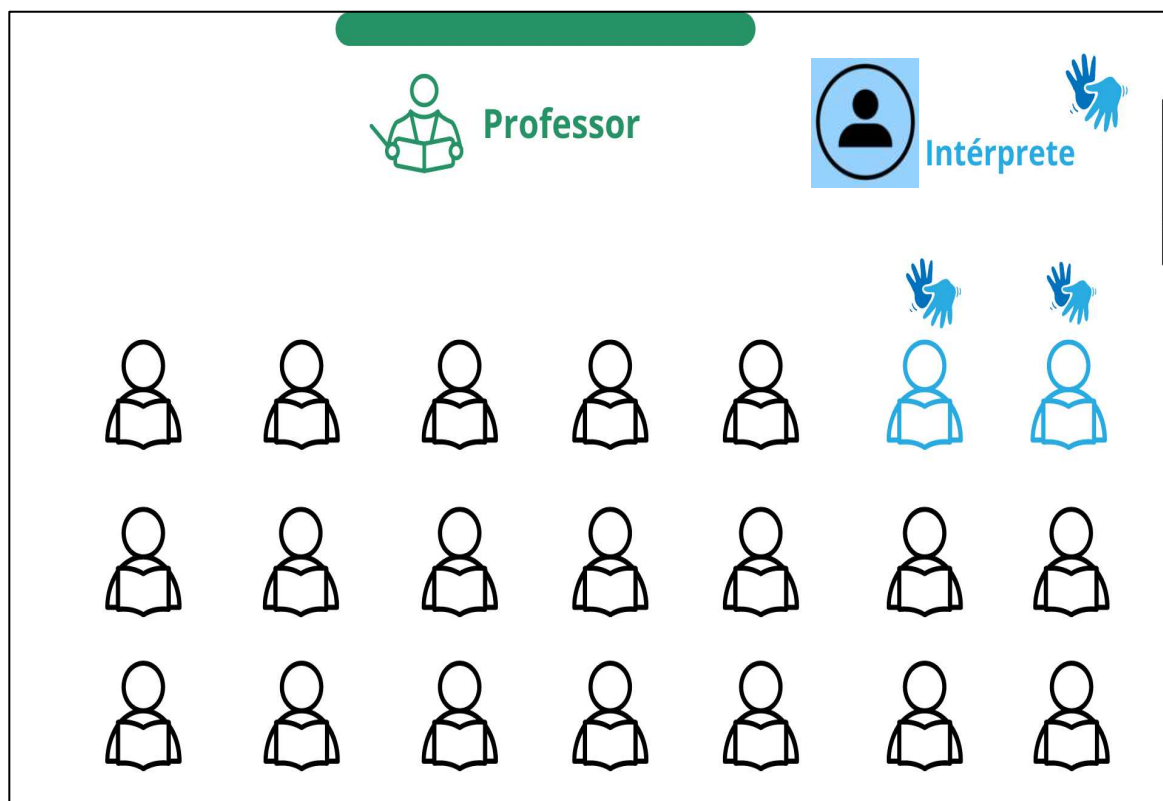
Segundo Strobel (2016), a utilização da língua de sinais no ambiente educacional por alunos ouvintes, surdos e educadores, incluindo professores de inglês, permite que o aluno surdo compreenda o mundo ao seu redor e se perceba como surdo na interação com as diferenças e semelhanças dos outros. A escola possui uma estrutura de qualidade e atende à regulamentação da acessibilidade. A partir do ano de 2016, a escola Deputado José Martins Rodrigues assumiu uma política linguística em que a Libras e a Língua Portuguesa passaram a coexistir no espaço escolar. Essas duas línguas estão acessíveis às crianças surdas e ouvintes, sendo para os estudantes surdos a Libras reconhecida como primeira língua e a portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, colocando o processo de ensino/aprendizagem em uma perspectiva bilíngue.

Vale ressaltar que a escola oferta a Libras como conteúdo interdisciplinar na área de linguagens, considerando, assim, os conteúdos trabalhados na língua de sinais como meio para

se atingir os estudantes surdos e ouvintes do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), 1º ao 5º ano. Isso possibilita uma formação voltada para o respeito e interação com a diferença linguística e cultural, uma vez que a presença da língua de sinais na escola deixa de ser vista de maneira fragmentada e descontextualizada e passa a abranger o cotidiano, os interesses dos estudantes surdos e ouvintes e as necessidades da comunidade escolar. Alguns aspectos abordados durante as aulas estão relacionados ao ensino de datilologia, vocabulário, gramática e compreensão/produção da Libras.

O critério de escolha dessa escola foi o fato de ser da mesma rede municipal de ensino que o pesquisador leciona, viabilizando o acesso e as atividades de coleta de dados da pesquisa. Outro ponto considerado foi o fato de ser polo de educação de surdos, ou seja, grande parte dos alunos surdos da cidade de Maracanaú é direcionada para estudar na instituição. Portanto, o espaço educacional em que esta pesquisa foi desenvolvida caracteriza-se como escola inclusiva em que há a presença da tríade: docente, TILSP e aluno surdo. Para uma melhor compreensão da configuração de ambas as salas de aula da escola que foram observadas neste estudo, representamos na Figura 14 os alunos surdos com a cor azul, os alunos ouvintes com preto e o intérprete posicionado à esquerda do professor, próximo à porta de entrada.

Figura 14 - Disposição da sala de aula.



Em relação à sala de aula inclusiva, é necessário determinar a melhor disposição para o TILSP e o aluno surdo, de modo que o aluno tenha o melhor acesso visual ao docente, ao intérprete e aos demais alunos. É importante estar ciente de que essa disposição deve ser flexível e pode mudar conforme as situações de comunicação se alterem.

3.3 PARTICIPANTES

Foram convidados 10 TILSP dessa escola para responderem a um questionário. Destes selecionamos dois, um com proficiência intermediária em língua inglesa (TILSP A) e outro com apenas noções básicas incipientes na língua inglesa (TILSP B), para terem suas interpretações observadas e gravadas e posteriormente participarem de uma entrevista com resgate estimulado. No Quadro 11, é traçado um paralelo entre os dois intérpretes selecionados a fim de visualizarmos de forma mais específica informações desses dois participantes.

Quadro 11 Dados dos dois intérpretes de Libras selecionados.

	Intérprete com proficiência em inglês (TILSP A)	Intérprete sem proficiência em inglês (TILSP B)
Faixa etária	26-35 anos	26-35 anos
Sexo	Masculino	Masculino
Grau de escolaridade	Superior completo	Superior completo
Como aprendeu Libras	Ambiente religioso	Ambiente religioso e cursos livres
Atuação como intérprete	Mais de 12 anos	7-9 anos
Nível de Proficiência em inglês	Nível intermediário	Apenas noções básicas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar no Quadro 11, os dois intérpretes selecionados possuem faixa etária semelhante, ambos têm nível Superior completo e são do sexo masculino. Aprenderam Libras em ambiente religioso e possuem tempo de atuação considerável como intérpretes. Ao selecionarmos esses dois profissionais, optamos por escolher aqueles que apresentaram maior número de semelhanças relacionadas a atuação e contexto. Um outro critério de escolha dos dois TILSP foi baseado no grau de conhecimento de inglês, uma vez que o Intérprete A possui conhecimentos intermediários comprovados por certificações e cursos e

o Intérprete B apenas noções básicas de quando estudava nos Ensinos Fundamental e Médio, nunca tendo estudado em curso de inglês.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Mattos *et al.* (2017), pesquisas recentes parecem demonstrar um crescente interesse no uso de métodos introspectivos para o estudo de processos cognitivos. Assim, é imprescindível que os métodos introspectivos sejam usados em conjunto com outras técnicas de investigação, como entrevistas, observações e pesquisa de campo. Essas técnicas tornam a coleta de dados mais ampla e diversificada, permitindo a obtenção de resultados mais confiáveis e significativos. Ademais, essa combinação e técnicas de coletas nos permitem triangular os dados, aumentando assim a validade dos dados coletados.

Creswell *et al.* (2007) relacionam as escolhas dos métodos de coleta de dados ao pesquisador com base na necessidade de se explorar um assunto ou determinado problema em um contexto de pesquisa. Para esse propósito, os instrumentos de coletas de dados utilizados serão (1) aplicação de questionário direcionado aos TILSP, (2) observação com diário de campo e gravação em vídeo em sala de aula e (3) entrevista via resgate estimulado com os dois profissionais selecionados. A descrição dos instrumentos de pesquisa será tratada nas seções seguintes.

3.4.1 Questionário

O questionário (Apêndice B), além de contribuir com informações relacionadas aos critérios de escolha dos dois participantes, também possibilitou dados complementares referentes às perguntas de pesquisa A e C desta tese: a) Quais desafios os TILSP enfrentam nas aulas de inglês? c) Quais estratégias são frequentemente utilizadas pelos TILSP ao gerenciar as incertezas ocorridas?

Nas palavras de Gil (1999, p. 128), questionário pode ser definido “como a técnica de investigação, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Em suma, esse instrumento de coleta de dados consiste em uma coleção de perguntas escritas que podem ser respondidas por um ou mais indivíduos, ou grupos, para avaliar seus conhecimentos, opiniões, atitudes, comportamentos e outros fatores.

Nessa pesquisa, aplicamos o questionário aos TILSP da escola Deputado José Martins Rodrigues, dos quais dois foram selecionados para participar da pesquisa, para termos uma visão geral sobre a formação e prática de interpretação no contexto educacional, bem como a proficiência em língua inglesa. Para a condução do levantamento de dados, optou-se pela utilização da plataforma *on-line Google Forms* (Formulários Google), visando a um maior alcance e comodidade para os participantes. Essa ferramenta é gratuita e fornecida pela Google, reconhecida por sua acessibilidade e praticidade. O *Google Forms* gera um *link* que viabiliza o acesso ao questionário, permitindo sua circulação em diversas plataformas, como *WhatsApp*, *e-mail* e outras redes sociais.

O questionário contou com 10 questões, entre elas 6 objetivas e 4 discursivas. Visou primordialmente coletar informações essenciais acerca dos TILSP que desempenham suas funções nas aulas de inglês, focando especialmente nas estratégias utilizadas ao gerenciar incertezas durante a interpretação.

O conjunto inicial de perguntas se concentrou em investigar elementos demográficos e educacionais dos intérpretes, abrangendo tópicos como o nível de instrução, o processo de aprendizagem da Libras e o grau de proficiência em língua inglesa. Essas informações foram coletadas com o intuito de delinear o perfil dos participantes, incluindo uma indagação sobre o período de atuação como TILSP, visando analisar a experiência dos envolvidos e avaliar sua familiaridade com o ambiente educacional. Ademais, as perguntas abordaram a proficiência em língua inglesa e a obtenção de certificações, proporcionando percepções sobre as habilidades dos participantes em lidar com o conteúdo das aulas ministradas em inglês.

As questões 6 e 7 tiveram o propósito de identificar desafios e dificuldades enfrentados pelos intérpretes, enquanto trabalham nas aulas de inglês, bem como sua opinião sobre a parceria estabelecida com os professores. A pergunta 8 buscou conhecer as estratégias que eles empregam quando se deparam com situações de incerteza durante o processo de interpretação e as alternativas apresentadas abrangeram diferentes abordagens frequentemente utilizadas nesse contexto. A questão 9 objetivou coletar sugestões diretamente dos TILSP, visando aprimorar o processo de interpretação de Libras nas aulas de inglês e proporcionar percepções para a melhoria da prática educacional.

Por fim, na última questão, de múltipla escolha, indagamos se os TILSP estão familiarizados com o resgate estimulado, que será empregado no estudo, possibilitando verificar o nível de conhecimento sobre esse método.

3.4.2 Observação com diário de campo e gravação em vídeo em sala de aula

O propósito do uso desses dois instrumentos esteve diretamente ligado ao Objetivo Geral da presente tese, pois nos forneceram dados para investigarmos a atuação dos TILSP ao gerenciar incertezas durante as aulas de inglês. De forma mais específica, através das observações e gravações, podemos obter informações relacionadas à pergunta de pesquisa b: “Quais incertezas ocorrem durante a atuação dos TILS com e sem proficiência em língua inglesa?”. Além disso, obtermos dados complementares dos desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras nas aulas de inglês, os quais serão triangulados com o questionário aplicado.

A observação em sala de aula é uma das ferramentas mais simples e eficazes de pesquisa para obtermos informações sobre o seu funcionamento. Este estudo enfocou, de forma mais específica, a atividade do TILSP. Nesta pesquisa, foram observadas quatro aulas de inglês, com duas atuações de cada TILSP. Dentre elas, selecionamos e analisamos a aula com maior número de situações de gerenciamento de incertezas e aquelas em que os profissionais tiveram uma atuação mais proeminente. Isso se deve ao fato de que em algumas aulas, cerca de 70% do tempo é dedicado à simples cópia de conteúdo.

Escolhemos esse instrumento de coleta de dados para a análise da atuação do TILSP por este possibilitar que o pesquisador participe do cotidiano do grupo estudado, fornecendo-o condições para descrever e analisar as ações envolvidas no fenômeno investigado. As gravações em sala de aula foram feitas concomitantemente às observações, uma vez que foi utilizada a câmera de um aparelho celular e um mini tripé para haver o mínimo de interferência possível no ambiente escolar, sobretudo na interpretação. O *smartphone* possui câmera de 12 megapixels, que permite gravar vídeos em 4K com a resolução de 3840x2160 pixels, ou seja, uma ótima qualidade de gravação. De acordo com Monteiro (2018, p. 57):

Algumas situações, como as práticas pedagógicas em sala de aula, são apontadas como exemplos de situações em que o registro em vídeo se torna grande aliado, pois o uso de imagens em movimento permite capturar aspectos que outros recursos não conseguem, como expressão facial e corporal, atividades em grupo, dentre outras.

O objetivo das observações e gravações foi gravarmos vídeos, buscando encontrar possíveis ocorrências de incertezas e registrá-las. Esses momentos de incertezas, foram identificados com base em ações comportamentais, como longos períodos de pausa, omissões, expressões faciais/corporais de dúvida, substituição de palavras, correção de palavras, releitura

e consultas de palavras com o professor de inglês ou utilização de *smartphone*/dicionários *online*. Vale ressaltar que os vídeos gravados foram utilizados nas entrevistas com resgate estimulado. Abordaremos, na seção seguinte, os procedimentos relacionados a entrevista com resgate estimulado.

3.4.3 Entrevista com resgate estimulado

As entrevistas com resgate estimulado, além de fornecer dados que vão ao encontro dos objetivos desta tese, respondendo à pergunta de pesquisa: “Quais as percepções dos intérpretes de Libras sobre o resgate estimulado (*stimulated recall*) de sua prática e as possíveis contribuições?”

Neste estudo, fizemos entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), uma vez que combinamos perguntas definidas com perguntas espontâneas, que surgiram apenas no momento da entrevista (Lüdke; André, 2004). Conduzimos as entrevistas com um conjunto predeterminado de perguntas e tópicos, contudo com a possibilidade de fazer perguntas adicionais ou sondar mais detalhes à medida que a conversa avançasse. Segundo Diaz (2022), os pesquisadores podem conduzir uma entrevista de feedback ou semiestruturada após a conclusão do resgate estimulado, que é o caso da presente pesquisa. Nessa entrevista, de acordo com o autor, os participantes podem fornecer informações sobre sua avaliação sobre a dificuldade da interpretação, o que permite complementar os dados do protocolo com uma compreensão mais aprofundada das estratégias utilizadas e das dificuldades encontradas durante o processo de interpretação.

Sobre entrevistas semiestruturadas, Batista, Matos e Nascimento (2017) definem como uma técnica de entrevista que combina elementos de entrevistas estruturadas e não estruturadas que é projetada para explorar um tópico com maior profundidade do que uma entrevista estruturada, permitindo ao entrevistador explorar diferentes tópicos e ângulos do assunto. Segundo Manzini (2004, p. 2), existe, na interação pesquisador e entrevistado, a possibilidade de “fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”. Ainda sobre a entrevista semiestruturada, o autor afirma que:

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas (Manzini, 2004, p. 21).

Assim sendo, os dois TILSP selecionados foram entrevistados após terem suas interpretações observadas, gravadas e analisadas. Nessas entrevistas utilizamos o método de resgate estimulado, um tipo de protocolo verbal retrospectivo. O método de resgate estimulado é uma técnica eficaz utilizada na pesquisa educacional qualitativa para coletar dados sobre os padrões de pensamento relacionados a eventos específicos. Este método permite que os pesquisadores explorem os processos de pensamento e tomada de decisão de instrutores e alunos, tornando-se uma ferramenta valiosa para a coleta de dados (Nguyen et al., 2013; Bowles, 2018).

As estratégias metodológicas de aplicação do resgate estimulado seguiram o modelo apresentado por Diaz (2022), só que de forma adaptada ao contexto de interpretação em língua de sinais. Segundo o autor, essas recomendações têm como objetivo aumentar a confiabilidade e validade na coleta e análise dos protocolos relacionados a resgate (Diaz, 2022).

Essas estratégias especificam procedimentos, preparação e protocolo de dados em estudo de resgate estimulado com vídeo, que vai ao encontro do que faremos neste estudo. Ambas as entrevistas foram divididas em dois momentos e o primeiro seguiu os protocolos sugeridos por Diaz (2022). Nesse primeiro momento, o pesquisador apresentou vídeos, selecionados previamente, com uma média de duração de 10s a 35s cada, que mostravam momentos de incerteza do TILSP gravados durante a aula de inglês. Após cada vídeo, o pesquisador fez perguntas como: “O que você estava pensando nesse momento?”, “O que se passava na sua mente?”, “Quais eram seus pensamentos enquanto realizava a interpretação?” para estimular o resgate e os processos cognitivos envolvidos.

As gravações em vídeo são um tipo amplamente popular de estímulo na pesquisa educacional de resgate estimulado. Essa prevalência de estímulos em vídeo foi observada por Gazdag et al. (2019). Essas gravações geralmente consistem em cenas da vida real de salas de aula, laboratórios e capturas de tela de ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia. Para servir como incentivos eficazes para os participantes, as gravações em vídeo devem refletir as interações entre instrutores e alunos, e os pesquisadores devem regular seu comprimento para evitar o cansaço dos participantes (Lee, 2020).

Para Diaz (2022), durante o resgate estimulado, é vital controlar a interação entre o pesquisador e o entrevistado para aumentar a validade dos dados.

É importante que os pesquisadores se abstenham de fazer julgamentos avaliativos, fazer perguntas específicas, chamar a atenção dos participantes para qualquer aspecto de seu desempenho, ou intervir além das instruções e das perguntas de sondagem gerais. Perguntas direcionadas do pesquisador podem afetar e comprometer o procedimento, pois desviam a atenção do participante da lembrança para um aspecto

da tarefa do qual eles podem não estar cientes, e que está, portanto, fora de sua experiência consciente; ou pode levar o participante a "preencher" com informações que ele acredita ser o que o pesquisador deseja ouvir (Diaz, 2022, p. 62, tradução nossa).

No segundo momento, seguimos o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C), o qual nos concedeu maior liberdade, uma vez que nos permitiu agir de forma flexível, adaptando as perguntas e abordagens de acordo com as respostas que iam surgindo durante a entrevista, perguntas essas relacionadas a atuação dos TILSP que abordavam os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e as percepções e possíveis contribuições do método resgate estimulado para a autorreflexão.

3.5 ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada em três etapas, utilizando uma abordagem multidimensional. Inicialmente, foi aplicado um questionário. Em seguida, foram realizadas gravações e observações da interpretação em sala de aula dos intérpretes A e B. Durante as aulas, os TILSP foram acompanhados para que ocorresse o registro de suas interações com os alunos, as técnicas de interpretação empregadas e como lidam com as situações de gerenciamento de incertezas que pudessem surgir. As anotações e observações feitas durante esse processo forneceram informações para a análise e discussões.

Partindo desse entendimento, a coleta de dados das observações em sala levou em consideração as ações comportamentais observadas que poderiam expressar incertezas, como longos períodos de pausa, omissões, expressões faciais/corporais de dúvida, substituição de palavras, correção de palavras, releitura e consultas de palavras com o professor de inglês ou utilização de *smartphone*/dicionários *on-line*. Com isso, foi possível investigar as estratégias utilizadas pelos TILSP ao gerenciar incertezas durante as aulas.

As gravações nos permitiram uma revisão/ resgate das práticas de interpretação, bem como a identificação de padrões e tendências. Essas evidências em áudio ou vídeo complementaram a análise e forneceram dados adicionais sobre a dinâmica da interpretação em contexto escolar. Por fim, foi conduzida entrevista com resgate estimulado de suas práticas. Nessa etapa, os TILSP foram convidados para uma entrevista individual, estimulados a recordar, através das gravações de vídeos, e relatar o que eles estavam pensando durante as incertezas que vivenciaram em sala de aula.

Para uma melhor visualização, elencamos as etapas e procedimentos para obtenção de dados no Quadro 12.

Quadro 12 - Procedimento de coleta de dados.

	FASES DA COLETA DE DADOS	CONTEXTO
01	Aplicação de questionário biodata e seleção dos participantes.	Selecionados pessoalmente e via WhatsApp, com base nas informações fornecidas <i>on-line</i> (via Formulário Google).
02	Observação e gravação dos TILSP em sala de aula e registro das notas de campo.	Escola (salas de aula).
03	Entrevista com resgate estimulado.	Escola (Sala de Atendimento Educacional Especializado).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, na entrevista com resgate estimulado, seguimos alguns procedimentos com base nos estudos de Diaz (2022), adaptados ao contexto de interpretação em língua de sinais. Não foi possível seguir todos, pois alguns não se aplicavam as especificidades e objetivos dessa pesquisa. O Quadro 13 traz os procedimentos que adotamos:

Quadro 13 - Procedimentos na entrevista com resgate estimulado.

1-	A melhor maneira de estabelecer um procedimento padronizado é elaborar um roteiro escrito ou conjunto de instruções e perguntas de sondagem. O roteiro estabelece instruções padronizadas e específicas para serem expressas literalmente, sem variação entre as tarefas e os participantes. O formato pode considerar permitir que o pesquisador faça perguntas exploratórias, se necessário, durante o resgate estimulado. Exemplos de perguntas que os pesquisadores podem usar para estimular o resgate são as seguintes: "O que você estava pensando?" e "Quais foram seus pensamentos enquanto realizava a interpretação?"
2-	Os pesquisadores podem iniciar o protocolo de resgate entregando ao participante a gravação em vídeo de sua própria performance e instruindo-os a verbalizar seus pensamentos. Por exemplo: "Agora vou mostrar a você a gravação em vídeo da interpretação. Por favor, diga em voz alta quais foram seus pensamentos enquanto você estava interpretando."
3-	O participante pode sentir-se à vontade para pausar o vídeo se precisar fazer alguns comentários sobre o que estava pensando enquanto realizava a interpretação. Uma resposta apropriada seria uma verbalização dos pensamentos que o participante teve durante a realização da tarefa, por exemplo: "Eu estava pensando que..."
4-	É crucial controlar a interação entre o pesquisador e o participante coletado para aumentar a validade dos dados. É importante que os pesquisadores evitem fazer julgamentos avaliativos, fazer perguntas específicas, chamar a atenção dos participantes para qualquer aspecto de seu desempenho ou intervir além das instruções e das perguntas gerais de sondagem. Perguntas direcionadas pelo pesquisador podem afetar e comprometer o procedimento, pois desviam a atenção do participante do <i>recall</i> para um aspecto da tarefa

que ele pode não estar ciente, e assim está fora de sua experiência consciente; ou pode levar o participante a "preencher" com informações que o participante acredita serem o que o pesquisador deseja ouvir.
5- Para garantir a precisão dos dados do protocolo, os pesquisadores podem conduzir uma entrevista de <i>feedback</i> ou semiestruturada após a conclusão do resgate estimulado. Nessa entrevista, os participantes podem fornecer informações sobre sua avaliação sobre a dificuldade da interpretação, o que permite complementar os dados do protocolo com uma compreensão mais aprofundada das estratégias utilizadas e das dificuldades encontradas durante o processo de interpretação.
6- Durante a interação, é possível que um pesquisador acabe inadvertidamente completando a frase de um participante ou direcionando a atenção para um aspecto específico da tarefa ou desempenho. Essas intervenções, juntamente com a reação subsequente do participante, devem ser excluídas da análise.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Diaz (2022).

Esses procedimentos nos permitiram uma compreensão das experiências dos TILSP, seus processos cognitivos e reflexões sobre suas práticas de interpretação, bem como as estratégias que utilizaram ao gerenciar incertezas.

3.6 COMITÊ DE ÉTICA

No contexto brasileiro, todas as pesquisas que envolvem a participação de seres humanos, mesmo que através de entrevistas e/ou questionários, requerem aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH). Este é um órgão interdisciplinar, deliberativo e educativo de âmbito nacional, cujo propósito é salvaguardar os interesses e a dignidade dos participantes da pesquisa, contribuindo assim para o avanço de estudos pautados em padrões éticos. Neste estudo em particular, uma vez que os dados foram coletados no território brasileiro, o submetemos ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A submissão do projeto de pesquisa ao CEPSH da UFSC foi conduzida de forma *on-line* por meio da Plataforma Brasil. A pesquisa em questão obteve aprovação no Comitê de Ética, conforme (Anexo A), evidenciando o compromisso com a proteção dos direitos e do bem-estar dos participantes envolvidos. Além de fortalecer a credibilidade da pesquisa, proporcionando aos pesquisadores e às instituições envolvidas a confiança necessária para dar continuidade ao estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O propósito deste capítulo é analisar e discutir os resultados do presente estudo, respondendo cada uma das perguntas de pesquisa. Este capítulo está subdividido em 4 seções. Na seção 4.1 trazemos uma análise do questionário aplicado aos participantes do estudo, enquanto na 4.2 discutimos os dados provenientes das observações em sala de aula. Em seguida, na seção 4.3 apresentamos análises e discussões das entrevistas com resgate estimulado, analisando os dados relacionados aos gerenciamentos de incerteza e as respectivas estratégias de interpretação. Em seguida, investigamos as percepções dos TILSP sobre o resgate estimulado e suas possíveis contribuições. Ao final do capítulo, apresentamos um resumo dos resultados e verificamos se as hipóteses, tecidas no início da tese, são confirmadas ou refutadas.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Na presente subseção, apresentamos os dados obtidos por meio dos questionários aplicados de forma *on-line* através do Google formulários. No total, dez TILSP da Escola Deputado Martins Rodrigues fizeram parte da pesquisa. A utilização do questionário teve dois objetivos principais, o primeiro foi traçar o perfil dos profissionais da escola, visando selecionar dois deles, TILSP A e B, para que tivessem suas práticas observadas e em seguida participassem de uma entrevista com resgate estimulado.

Além da seleção de participantes, o questionário objetivou responder a primeira pergunta de pesquisa, a qual versa sobre os desafios que TILSP enfrentam nas aulas de inglês. Esses desafios também são explorados nas entrevistas, já que a entrevista semiestruturada nos permitiu conhecer, de forma mais detalhada, os percalços enfrentados.

Como descrito na seção metodológica, a pergunta de pesquisa: Quais desafios os TILSP enfrentam nas aulas de inglês? Motivou o primeiro objetivo específico. Essa indagação estava inserida no questionário. A seguir apresentaremos as falas dos participantes do estudo e as respectivas análises.

O TILSP 01 destacou a dificuldade quando o professor utiliza músicas sem fazer as devidas adaptações para os alunos surdos e reiterou a utilização de materiais visuais, como a lousa, no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que a falta ou uso inadequado da lousa ou de qualquer outro recurso didático visual pode prejudicar a compreensão dos alunos surdos, uma vez que o uso do recurso pedagógico imagético ou experiências visuais, são marcas constitutivas no processo de

aprendizagem dos surdos. Ressaltamos que o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, especificamente no Art. 2º, reforça a importância da experiência visual do surdo, pois considera a “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, Art. 2º, 2005).

Para Prates e Lino (2021), é essencial reconhecer que as estratégias de ensino e aprendizagem para alunos surdos precisam ser adaptadas e distintas em comparação com aquelas utilizadas para alunos ouvintes. Os autores relatam que apesar de estarem presentes na sala de aula, os alunos surdos muitas vezes se sentem excluídos, pois as práticas de ensino frequentemente priorizam a língua oral em detrimento do uso de recursos visuais. Por conseguinte, é imprescindível que o método de ensino rompa com o paradigma tradicional e se adapte à realidade inclusiva. Segundo Campello (2023), um dos muitos desafios enfrentados pelos indivíduos surdos é a compreensão das regras gramaticais tanto da língua inglesa quanto da língua portuguesa. Esse desafio se deve às diferenças significativas em termos de códigos, simbolismos e significados presentes nas diversas línguas estrangeiras. Além disso, há uma carência de materiais didáticos apropriados e de intérpretes educacionais que possuam pleno domínio da Libras.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), o propósito do ensino de uma língua estrangeira na escola é capacitar o estudante a se perceber como um agente capaz de influenciar e transformar a realidade, enquanto reconhece sua pertença a um mundo diversificado, repleto de culturas diferentes, contudo para alcançar essa meta, é necessário não focarmos apenas na forma, mas no uso da língua. Dentre os tópicos abordados, os PCNs destacam a importância de utilizar materiais que integrem o cotidiano do aluno, como narrativas breves, anúncios, textos publicitários e músicas, durante as aulas, assim como a BNCC sugere o uso de gêneros textuais diversos relacionados à realidade do aluno.

A música nas aulas de inglês se caracteriza como uma estratégia significativa no ensino e aprendizagem, pois os docentes têm a possibilidade de analisar elementos sociais, culturais, políticos e ideológicos presentes nas canções. Compreendemos a contribuição que atividades com música trazem para o ensino de línguas, no entanto, quando há alunos surdos em sala, essas atividades precisam ser adaptadas. Uma possibilidade, nesse caso, seria elaborar um exercício escrito sobre o vocabulário ou algum tópico gramatical presente na letra da música. Ressaltamos a importância da adaptação de materiais para tornar as atividades mais inclusivas. Conforme Borges e Lima (2018, p. 71):

[...] muitos professores colocam seus alunos em contato com os sons da língua inglesa, ao trazerem músicas, por exemplo, entretanto, para o aluno surdo essa atividade é inútil e até mesmo constrangedora, pois, muitas vezes, o próprio intérprete não sabe inglês. Dessa forma, o aluno surdo é colocado em uma situação de exclusão.

A prática de usar músicas em aulas de língua inglesa é comum, pois permite aos alunos entrar em contato com os sons e ritmos naturais da língua. De acordo com Haguira-Cervellini (2003), a maioria das pesquisas sobre surdos foca em questões clínicas, enquanto são escassos os estudos sobre o desenvolvimento da sensibilidade musical em surdos. Ainda, a autora afirma que a criança surda é sensível à música, independentemente de sua perda auditiva, mas essa sensibilidade precisa ser estimulada, o que muitas vezes não ocorre. Quando pais e até mesmo professores descobrem que a criança tem deficiência auditiva, tendem a afastá-la da música. Nas palavras da autora:

A descrença de pais e professores quanto a essa possibilidade do DA justifica a ausência ou a restrição da música no seu cotidiano. [...] Mães que tinham por hábito ligar o rádio próximo ao bebê, para acalmá-lo ou adormecê-lo, afirmam ter deixado de fazê-lo, tão logo descobriram que ele era surdo (Haguira-Cervellini, 2013, p. 13).

Sobre a relação entre música e surdez, Oliveira (2014) reflete que o principal desafio é o conceito pré-estabelecido de que a música é exclusiva para os ouvintes. No entanto, há quem acredite que a música não é apenas para ser ouvida, mas também sentida, percebida e vivida. Desde a infância, uma criança surda pode aprender a perceber os sons ao seu redor

Para Xavier e Júnior (2020) há uma crença comum de que pessoas surdas não podem fazer música devido à falta de audição. No entanto, ao longo dos anos, houve um aumento significativo de estudos e pesquisas sobre a educação musical para surdos, demonstrando que eles podem, sim, criar e apreciar música, uma vez que esta também é uma arte sensorial. Segundo os autores, mesmo sem ouvir os sons, os surdos podem senti-los através das vibrações no corpo, desafiando a percepção tradicional e proporcionando-lhes a oportunidade de se envolverem com a educação musical.

Todavia, concordamos com Borges e Lima (2018) que o uso de música em sala de aula, caso não seja adaptado, é ineficaz e desconfortável, podendo gerar exclusão e desfavorecimento de alunos surdos, já que não conseguem participar plenamente da atividade como seus colegas ouvintes. Sugerimos algumas práticas que os docentes poderiam adotar como, por exemplo, o professor trabalhar letras de músicas em inglês juntamente com traduções visuais, como ilustrações ou imagens que representem o significado das palavras ou frases, com isso os discentes associariam o vocabulário e compreenderiam o contexto da música. Uma outra

sugestão seria focar em aspectos culturais relacionados à música, como o contexto histórico e a biografia dos artistas.

O TILSP 02 destacou a complexidade quando os surdos não têm fluência na Libras e é inserida uma terceira língua, como o inglês: há dificuldades na *“passagem de uma terceira língua, quando a maioria dos surdos a qual trabalhei nem a língua materna era fluente.”*

Ao falarmos desse contexto trilingue presente na sala de aula inclusiva, precisamos recordar que os estudos que investigam a aquisição de línguas adicionais por surdos, em especial de uma L3, são ainda incipientes, assim como são os debates sobre como se dá o seu processo de ensino e aprendizagem (Silva; Hübner, 2021). Segundo as autoras, nas escolas, tanto nas que adotam a educação inclusiva quanto nas bilíngues para surdos, os professores de língua inglesa frequentemente enfrentam a falta de orientação adequada para ministrar suas aulas de maneira que considerem e respeitem as necessidades específicas dos alunos surdos. Silva e Hübner (2021) mencionam alguns trabalhos pioneiros como Oliveira (2007), Sousa (2015), Brito (2010), Rubio (2010), Medeiros (2011), Silva e Hübner (2015), Tavares e Oliveira (2014) e Coura (2017), porém, a maioria desses estudos não concentra sua atenção na aquisição da língua inglesa em si.

Outro desafio mencionado na fala do TILSP 02 está relacionado a falta de fluência em Libras de boa parte dos estudantes surdos. Compreendemos que esses casos impactam diretamente na interpretação, pois de acordo com Franco (2021, p. 57):

[...] nem todos os alunos têm fluência na língua de sinais, o que torna o trabalho do TILS ainda mais difícil, além disso, se este atuar em sala de aula como mero sinalizador, é bem provável que o aluno não consiga construir o conhecimento de forma adequada. Por isso, é imprescindível que o fazer pedagógico se aproprie de técnicas interpretativas adequadas.

Segundo um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicado em 2021, cerca de 2,3 milhões de pessoas no Brasil possuem algum grau de surdez. Embora exista a Libras, a maioria da população surda do país não sabe utilizá-la. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) revela que, entre aqueles com alguma dificuldade auditiva, apenas 1,8% têm proficiência em Libras, e entre aqueles com deficiência auditiva moderada, apenas 3% são proficientes na língua. A pesquisa incluiu pessoas com deficiência auditiva com mais de cinco anos de idade.

Segundo Araújo e Lacerda (2008), é essencial que a criança surda tenha acesso precoce à língua de sinais para seu desenvolvimento linguístico e capacidade de expressar desejos, necessidades e opiniões. A língua de sinais desempenha um papel fundamental na formação da

subjetividade, permitindo à criança surda atribuir significado ao mundo e a si mesma. Dessa forma, a aquisição tardia pode comprometer significativamente o desenvolvimento do indivíduo. Para Guarany, Aragão e Costa (2021, p. 131):

[...] são muitos os desafios no processo de alfabetização e letramento da criança surda, ainda mais quando esta criança está em condições de defasagem escolar com grande distorção na relação aluno-série, constante exclusão por não se comunicar em nenhuma Língua formalmente reconhecida, não ser considerada em sua especificidade nas atividades escolares e não se compreender enquanto pessoa surda, o que dificulta sua socialização e processo identitário.

Ao visitarmos a escola Deputado José Martins Rodrigues, observamos que ela tenta minimizar esse atraso dos alunos na aquisição da Libras com o suporte dos instrutores de Libras, os quais desenvolvem atividades no contraturno. Para potencializar essa prática, uma sugestão seria que a escola desenvolvesse mais atividades que favorecessem o contato com outros surdos que sejam fluentes, assim como palestras sobre a temática que motivem as famílias dos discentes surdos no uso das duas línguas. A Figura 15 ilustra 3 momentos de interação dos alunos surdos identificados na instituição.

Figura 15 – Interação entre os alunos surdos.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na primeira foto, podemos observar um surdo de outra série interagindo com o TILSP e com outro aluno surdo. Na foto ao centro, alunas de diferentes salas de aula estavam no pátio

compartilhando novos sinais e nos pediram para tirarmos uma foto delas. A foto à esquerda mostra um surdo no contraturno interagindo com os outros alunos surdos que, segundo o TILSP, tem boa fluência em Libras. Comprovamos que há interação entre surdos de diferentes séries e fluências, mas acreditamos que a escola poderia organizar momentos para que essas interações fossem estimuladas entre eles. Para Honora (2014), a presença de dois ou mais alunos surdos na mesma sala de aula não apenas fortalece a afirmação da identidade surda, mas também facilita a troca de dúvidas e conhecimentos entre eles.

Outro desafio identificado através do questionário, está no fato do professor falar em inglês e o TILSP não conseguir desempenhar seu papel, pois teria que compreender primeiramente em inglês para, em seguida, interpretar em Libras. Nas palavras do TILSP 03: *“Quando professor começa a falar em inglês, tenho que esperar ele terminar e pedir pra que ele fale em português”*.

Podemos analisar que nessas situações o TILSP precisa gerenciar incertezas a nível de compreensão, pois ele não compreende vocábulos ou sentenças. Nesse contexto, ao solicitar uma tradução do inglês para o português, o professor não atende apenas ao pedido do TILSP, mas também proporciona a tradução para os alunos ouvintes. Uma solução, em consonância com Silva e Hübner (2021), seria a utilização de recursos visuais como fotografias, filmes, objetos concretos, revistas, desenhos que auxiliariam na compreensão do vocabulário e construção do conhecimento em uma língua adicional, neste caso a língua inglesa.

O ensino de inglês nas escolas experienciou significativas transformações na última década. Atualmente, os educadores das instituições públicas estão adotando cada vez mais uma abordagem comunicativa no ensino do inglês, como mostra a fala do TILSP 03, o que sinaliza uma distinção em relação à observação feita por Silva (2005), em que professores de língua inglesa não utilizavam a língua inglesa numa abordagem mais comunicativa. Durante as aulas, observamos os docentes falando em inglês e fazendo também atividades voltadas para a aplicação comunicativa da língua, o que é bastante positivo.

Embora seja inegável que houve algumas mudanças, ainda temos que concordar com Silva (2005) quanto à persistência de práticas mais tradicionais em boa parte do tempo de aula. “Os alunos, tanto os ouvintes quanto surdos, ainda se veem predominantemente envolvidos em atividades que envolvem a simples reprodução de textos e a realização de exercícios gramaticais”, conforme indicado por Silva (2005, p. 70). É essencial reconhecer os esforços na introdução de atividades comunicativas, no entanto, é importante refletir sobre a necessidade de adaptações das aulas com atividades que, por exemplo, abordem a comunicação na modalidade escrita, pois isso possibilitaria também a inclusão dos alunos surdos.

O TILSP 04 destaca a importância do compartilhamento antecipado do material de aula, sugerindo que a falta desse planejamento pode prejudicar a preparação prévia e a qualidade da interpretação: “*quando não tem o compartilhamento da aula anteriormente para um estudo prévio fica bem difícil*”. Para Kelman (2014), é essencial que o TILSP possua um conhecimento antecipado do conteúdo a ser interpretado, o que requer um planejamento colaborativo ou, pelo menos, o conhecimento do que o professor pretende ensinar, levando em conta a experiência visual do aluno surdo.

Entendemos que o acesso antecipado aos conteúdos e vocabulários da aula permitiria que o TILSP se preparasse melhor, resultando em uma atuação mais eficaz. Em outras palavras, fornecer aos intérpretes, com antecedência, os materiais que serão discutidos em aula é bastante importante para que eles possam interpretar livros, apostilas ou realizar leituras de um livro didático. Quando os TILSP têm a oportunidade de revisar ou ler os materiais com antecedência, a precisão em sua capacidade de transmitir a mensagem melhora consideravelmente. Dessa forma, docente, discente e intérprete envolvidos no processo de ensino e aprendizagem seriam beneficiados. Acreditamos que o foco principal não é apenas interpretar, mas também colaborar com o professor na busca por abordagens de ensino diferenciadas, com o intuito de proporcionar aos alunos surdos uma aprendizagem adaptada e planejada especificamente para suas necessidades, resultando na eficácia do processo de ensino.

Carvalho (2014) enfatiza a importância de revisar as práticas de ambos os profissionais e destaca a relevância do planejamento coletivo antes das aulas entre TILSP e professores. Sobre a dinâmica escolar nesse contexto trilingue, Santos (2022) aborda a importância da organização para que o planejamento aconteça em conjunto e cada um possa contribuir dentro de sua área de formação. Nas palavras da autora:

[...] o intérprete de Libras com a questão linguísticas e conhecimento metodológico sobre que recursos e estratégias são indicados para o aluno surdo, e o professor regente contribui dentro da sua área de formação, em relação aos conteúdos e a seleção dos mesmos. É certo que cada professor tem sua formação específica, no caso dos professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a grande rotatividade de professores no que diz respeito às diversas disciplinas lecionadas nesses segmentos é recorrente no cotidiano escolar dos alunos, pois existem cargas horárias a serem cumpridas semanalmente, umas disciplinas têm cargas maiores e outras menores (Santos, 2022, p. 62).

Na inclusão de alunos surdos, os profissionais, precisam estar atentos a uma série de fatores, como adaptar a forma que os conteúdos são transmitidos, considerando termos que possam ser desconhecidos para o TILSP e, conseqüentemente para os surdos, além de explorar

uma abordagem pedagógica visual, apresentando os conceitos na língua inglesa e Libras, garantindo uma maior assimilação do conhecimento.

Na resposta do TILSP 05, é abordada a falta de interesse dos surdos em compreender outras línguas: “*um grande desafio é fazer o aluno surdo compreender outra língua, que não é interessante pra ele*”. Por isso, é fulcral a necessidade de tornar o aprendizado de línguas estrangeiras mais motivador e relevante para os alunos surdos.

Vale ressaltar que esse desinteresse pode estar ligado a diversos fatores, inclusive a dificuldade de compreender o assunto por esse não estar adaptado a uma abordagem mais visual. Inclusive, como pontua Domagala-Zysk (2013), a preferência dos professores por metodologias que são exclusivamente adaptadas às necessidades dos alunos ouvintes é um aspecto que impacta significativamente, de forma negativa, na motivação dos estudantes surdos na sala de aula de língua inglesa.

Esse desinteresse vai contra o que preconizam os PCNs (Brasil, 1998), pois as abordagens de ensino de uma língua estrangeira devem assegurar experiências comunicativas significativas para os alunos, visando ao desenvolvimento e estímulo de suas habilidades de comunicação. Além disso, os PCNs (Brasil, 1998) propõem que o enfoque do processo não se concentre nos aspectos estruturais da língua, evitando assim desmotivar os estudantes. Ainda sobre o ensino e aprendizado de língua estrangeira, o documento sinaliza a importância de experiências significativas e contextualizadas para que os alunos se sintam motivados:

[...] No contexto específico de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, no entanto, essas definições podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, como algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula [...] O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade e num tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido (Brasil, 1998, p. 87-88).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) não prescrevem uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras. Em vez disso, eles recomendam uma abordagem pragmática que leve em conta os interesses e a realidade dos alunos, promovendo o desenvolvimento linguístico e cultural. Os PCNs também enfatizam que a habilidade de leitura e compreensão de textos é essencial para um aprendizado eficaz de línguas, além de ser fundamental para o desenvolvimento de outras competências, como a escrita e a comunicação oral. Lakomy (2008), ao explorar a teoria de Ausubel (1985) sobre aprendizagem significativa, argumenta que o conteúdo escolar deve ser intrinsecamente significativo para que

a aprendizagem ocorra de forma profunda. Assim, é vital oferecer uma metodologia que atenda às necessidades individuais do aluno surdo, considerando seu conhecimento prévio, o qual pode contribuir para uma aprendizagem mais profunda e efetiva. Além disso, esse conhecimento prévio do aluno surdo pode servir como um indicador para que o professor avalie sua compreensão e progresso na aprendizagem.

A fala do TILSP 06, inclusive, destaca a dificuldade na apresentação de frases em inglês sem recurso visual: “*uma dificuldade é que na hora de mostrar as frases em inglês não tem recurso visual, como uma imagem ou vídeo*”. Enfatizamos a relevância do apoio visual para a compreensão, especialmente em um contexto de aprendizado para surdos. Conforme Silva e Hübner (2021), a aprendizagem de indivíduos surdos é predominantemente visual, já que eles dependem da percepção visual para compreender e internalizar novos conhecimentos. Para compensar a ausência do sentido da audição, os surdos valem-se da visualização para dar significado e assimilar informações. Como resultado, o aspecto visual da linguagem escrita é utilizado como uma ferramenta essencial no processo de adquirir uma língua adicional. Essa dependência do aprendizado visual é observada em diversos contextos, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, assim como em outras disciplinas escolares que os surdos estejam estudando. Por isso, como mencionado anteriormente, é necessário o uso de materiais didáticos visuais por parte dos professores de inglês.

O TILSP 07 menciona a dificuldade ao não conhecer vocábulos da língua inglesa, demonstrando a necessidade de treinamento contínuo para os TILSP e a importância do domínio do vocabulário específico: “*quando não conheço a palavra tenho mais dificuldade*”. Essa discussão é longa e envolve muitas questões políticas e pedagógicas; não é requerido, por exemplo, dos TILSP da rede pública de Maracanaú o domínio do inglês, uma vez que o par linguístico em questão é português-Libras. Contudo, alunos surdos da rede municipal precisam da interpretação nas aulas de inglês também, e essa questão precisa ser analisada, discutida e resolvida.

A resposta do TILSP 07 demonstra que ele precisa constantemente gerenciar incertezas a nível de compreensão, por não conhecer vocábulos, e a nível de transferência já que provavelmente não conseguirá encontrar correspondência entre as estruturas linguísticas. Nesse contexto, Biotto (2016) destaca que a falta de proficiência na língua inglesa por parte do intérprete de Libras é um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes surdos na sala de aula, o que compromete a integridade do sistema. Segundo a autora, muitas vezes, a aula de língua inglesa acaba se tornando um espaço no qual o aluno surdo realiza outras atividades não relacionadas à disciplina, devido à dificuldade do intérprete em compreender os enunciados dos

exercícios e/ou a fala do professor. Acrescentamos que esses desafios não são apenas enfrentados pelos estudantes surdos, mas também pelos TILSP, pois é requerida proficiência em uma terceira língua, algo que vai além do par-linguístico de suas formações.

Diante do exposto, é imprescindível uma formação compatível e específica sobre todas as línguas e culturas participantes do processo (língua inglesa, língua portuguesa e Libras) e a maneira como elas devem ser harmonizadas (Santos, 2022). Segundo García, Johnson e Seltzer (2016), existem lacunas na formação profissional para que o professor consiga celebrar e aproveitar a diversidade multilíngue em sua sala de aula.

Concordamos com Almeida (2023) ao pontuar que é essencial que as autoridades educacionais promovam formações contínuas para os professores de línguas, permitindo que se capacitem e atualizem seus conhecimentos em questões contemporâneas que impactam tanto o sistema educacional quanto a formação social dos alunos, incluindo o ensino de inglês para estudantes surdos.

Conforme Botelho (2002), muitos professores centram as atividades desenvolvidas em sala de aula na oralidade, não considerando que os alunos surdos utilizam diversas pistas visuais para auxílio na compreensão dos assuntos abordados. Desafio que é percebido na fala do TILSP 08 ao afirmar que “*momentos de atividades de compreensão oral e pronúncia, são bem complicadas*”.

No contexto de sala de aula inclusiva, trazer atividades que não contemplem todos os alunos é, de fato, excluí-los. Essas atividades auditivas poderiam ser substituídas por vídeos com legendas ou até mesmo *flash cards* com vocabulários relacionados a letra da música. De acordo com Silva e Hübner (2021), há a necessidade de se desenvolverem (ou adaptarem) materiais educacionais específicos para que o ensino-aprendizagem da língua inglesa se realize satisfatoriamente. Para as autoras:

Materiais educacionais voltados a alunos surdos devem apresentar uma abordagem diferente daquela presente nos materiais produzidos para alunos ouvintes. As habilidades de fala (*speaking*) e audição (*listening*) não devem ser apresentadas, mas podem ser substituídas pela exploração dos aspectos visuais em textos e palavras em LI. Todas as atividades pedagógicas dos professores devem estar voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura (*reading*) e escrita (*writing*), e o emprego de estratégias de ensino que respeitem a realidade sensorial do aluno surdo (Silva; Hübner, 2021, p. 6161).

Coutinho e Figueiró (2023) apontam que o professor de língua inglesa deve estar ciente das possíveis limitações enfrentadas pelos alunos surdos em uma sala de aula inclusiva, especialmente quando os materiais de ensino de idiomas focam exclusivamente em uma das

quatro habilidades comunicativas. Um exemplo disso é uma atividade que se concentra inteiramente na oralidade, sem incluir o ensino da leitura e da modalidade escrita.

É importante destacar que as provas de vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outras, avaliam exclusivamente a compreensão textual dos alunos, ou seja, as habilidades de leitura e escrita. Vale lembrar que o ensino não deve ser pautado apenas para a preparação de exames e, inclusive, a ideia é que os alunos sejam capazes de utilizar a língua para além dos contextos avaliativos e educacionais. Portanto, ao focar nessas habilidades o professor poderia, como sugestão, trabalhar tipologias e os gêneros textuais, bem como as pistas visuais. Dessa forma, contribuiriam com alunos surdos e ouvintes.

O TILSP 09 destaca a importância da compreensão oral, demonstrando a necessidade de estratégias eficazes para facilitar a compreensão em língua inglesa dos TILSP: *“a parte mais desafiadora é a compreensão oral, pois não entendo muito bem algumas palavras e frases em inglês ditas pelo professor”*.

Podemos caracterizar a compreensão oral em inglês como um grande desafio, uma vez que o TILSP geralmente não possui proficiência em língua inglesa, além disso, ele pode também não estar familiarizado com todas as palavras e frases em inglês utilizadas pelo professor. O planejamento compartilhado pelo docente poderia reduzir essa problemática, oportunizando uma colaboração para o processo de ensino e aprendizado.

O TILSP 10 expressa dificuldades na interpretação de textos em inglês, ou seja, na compreensão leitora e afirma que *“quando tem textos em inglês, não sei como interpretar”*. Como mencionado anteriormente, a compreensão textual é uma habilidade essencial no contexto de ensino, tendo em vista que através dela entendemos enunciados e analisamos discursos. Podemos perceber com a fala do TILSP 10 que ele não consegue compreender os textos em inglês, por isso, ele provavelmente não consegue contribuir para que o aluno surdo compreenda. Conforme Guarinello (2007), pessoas surdas, muitas vezes, enfrentam desafios na compreensão da língua escrita não apenas por ser uma língua distinta, mas também devido à falta de familiaridade com elementos discursivos como pontuação, estrutura de parágrafos, sequências argumentativas, entre outros.

Ao contrário dos ouvintes, os surdos com surdez severa-profunda não relacionam a escrita com a fonética, mas sim com elementos visuais (Peixoto, 2006, 2015). Eles se apoiam nos aspectos visuais da língua escrita que estão aprendendo, como a forma das letras, o espaço e a linearidade na construção das palavras e frases, para tornar a aprendizagem significativa. De acordo com Peixoto (2006, 2015), na prática docente é crucial que os professores, seja de

L2 ou L3, explorem ao máximo as características visuais da língua-alvo e as relacionem com a língua de sinais do surdo.

Diante disso, devemos refletir: qual seria uma boa alternativa para o ensino de uma língua oral, neste caso o inglês, na modalidade escrita? Sugerimos o uso de recursos visuais e táteis para auxiliar na compreensão e internalização do conteúdo como, por exemplo, jogos da memória com palavras e imagens correspondentes, jogos interativos, atividades de associação entre palavras e significados, entre outros métodos que estimulem o aprendizado por meio dos sentidos além da audição. Além disso, é importante proporcionar oportunidades regulares para prática da escrita e leitura, oferecendo *feedback* para ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas.

As respostas dos TILSP proporcionam uma visão sobre os desafios enfrentados no contexto da interpretação para alunos surdos. Cada profissional destaca diferentes aspectos que podem impactar a qualidade da comunicação e compreensão do conteúdo pelos alunos surdos, as quais estão elencadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Desafios e dificuldades de TILSP nas aulas de inglês.

DESAFIOS E DIFICULDADES NAS AULAS DE INGLÊS	
1. Falta de adaptação das aulas de inglês para a realidade dos alunos surdos.	6. Falta de recursos visuais nas aulas.
2. Falta de fluência dos alunos surdos em Libras.	7. Desconhecimento dos vocábulos e expressões em inglês.
3. Alternância entre as três línguas.	8. Momentos de atividades auditivas (<i>listening</i>) e pronúncia do professor.
4. Falta de antecipação do material para a familiarização do intérprete.	9. Compreensão oral na língua inglesa.
5. Desinteresse dos alunos surdos no aprendizado do inglês.	10. Dificuldade nas atividades de interpretação textual em inglês.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, as análises desses dados evidenciaram diversos desafios enfrentados por intérpretes de Libras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A falta de adaptação das aulas para a realidade desses estudantes é um ponto crucial, pois as estratégias tradicionais parecem não atender às suas necessidades específicas.

Um outro obstáculo apontado é a falta de fluência dos alunos surdos em Libras, o que pode dificultar a compreensão de conceitos e aulas ministradas.

As respostas também mencionaram a alternância entre as três línguas: Libras, português e inglês como interferência no processo de aprendizado. Segundo o questionário, a ausência de recursos visuais nas aulas e a predominância de atividades auditivas representam barreiras significativas para aprender inglês. A falta de antecipação do material que será utilizado pelo professor de inglês, prejudica a preparação adequada do intérprete.

O desinteresse dos alunos surdos, segundo respostas dos TILSP, no aprendizado do inglês pode estar ligado a necessidade de abordagens pedagógicas mais inclusivas e motivadoras. A dificuldade nas atividades de interpretação textual em inglês também evidencia a complexidade enfrentada pelos alunos surdos na compreensão de textos escritos nesse idioma. Segundo Borges e Nogueira (2013), é comum que alunos surdos incluídos em salas de aulas regulares demonstrem desinteresse em atividades de leitura e interpretação de texto. Os autores destacam a importância de que os professores recebam uma formação adequada, que lhes permita utilizar atividades inclusivas, beneficiando tanto os alunos surdos quanto os demais. De acordo com os autores:

Não são somente os alunos surdos que podem apresentar problemas de aprendizagem quando não ocorre uma comunicação e linguagem adequadas, mas também qualquer aluno ouvinte, que comungue de uma língua comum com a professora (Borges; Nogueira, 2013, p. 67).

Em síntese, os resultados revelaram que a falta de adaptação das aulas de inglês à realidade dos alunos surdos, alternância entre as três línguas, desinteresse dos alunos surdos no aprendizado do inglês, dificuldade nas atividades de interpretação textual em inglês, desconhecimento de vocábulos e expressões em inglês, momentos de atividades auditivas *listening* e pronúncia do professor, que seria compreensão oral na língua inglesa são os principais desafios enfrentados pelos TILSP nas aulas de inglês.

Vale ressaltar que ao analisarmos os desafios e dificuldades apresentados anteriormente, percebemos que a falta de fluência dos alunos surdos em Libras, a não antecipação do material para a familiarização do TILSP e ausência de recursos visuais nas aulas são questões que não estão exclusivamente ligadas à disciplina de inglês, ou seja, são desafios que podem ser identificados, também, em outras disciplinas. Os dados apontam a urgência na reformulação das práticas de ensino de inglês para surdos, tornando-as mais acessíveis, adaptativas e inclusivas para atender às demandas específicas, promovendo assim um ambiente educacional com maior equidade.

Em outras palavras, ao incluirmos um TILSP, promovemos um ambiente mais igualitário. Além disso, ao atender às necessidades específicas dos TILSP durante as aulas de inglês, bem como às necessidades dos alunos que estão aprendendo uma terceira língua (L3), buscamos soluções que facilitem a aprendizagem de todos os alunos da turma, promovendo assim um ambiente com maior equidade.

Após termos apresentado a análise dos questionários nesta seção, procederemos, na próxima subseção, à apresentação dos dados oriundos das observações e gravações de vídeo realizadas em sala de aula.

4.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES: MAPEAMENTO DAS INCERTEZAS

Esta seção contém a análise das observações realizadas em duas aulas de língua inglesa mediadas por TILSP, sendo um deles com proficiência intermediária em inglês, TILSP A, e outro com noções básicas incipientes na língua inglesa, TILSP B. O propósito dessas observações foi gravarmos vídeos, buscando encontrar possíveis ocorrências de incertezas e registrá-las. Esses momentos de incertezas, foram identificados com base em ações comportamentais, como longos períodos de pausa, omissões, expressões faciais/corporais de dúvida, substituição de palavras, correção de palavras, releitura e consultas de palavras com o professor de inglês ou utilização de *smartphone*/dicionários *on-line*. Vale ressaltar que os vídeos gravados foram utilizados nas entrevistas com resgate estimulado.

4.2.1 Sala de aula (TILSP A)

A observação foi realizada durante uma aula de inglês no 9º ano do Ensino Fundamental, que teve início às 09h. O tema abordado foram os verbos modais *can* (capacidade física, mental e moral), tanto na forma afirmativa quanto negativa, e *could* como possibilidade. A aula teve duração total de uma hora e cinquenta minutos. A turma era composta por vinte e três alunos ouvintes e um aluno surdo. Observamos uma boa interação entre a professora e o TILSP, tendo em vista que o intérprete e tradutor recorria a docente, utilizando a estratégia de ratificação, quando tinha dúvidas relacionadas a alguma palavra ou expressão. Nas aulas de inglês das escolas municipais de Maracanaú, é comum os professores de inglês darem suas aulas em português, apresentando, apenas em alguns momentos, itens lexicais em inglês na modalidade oral para que os alunos ouvintes repitam, praticando a pronúncia. Nesse contexto,

o intérprete, em geral, interpreta para a Libras tanto as instruções dadas em português quanto os itens lexicais apresentados oralmente em inglês.

Lacerda (2014) destaca a relevância da colaboração entre os profissionais, ressaltando que o TILSP deve estar apto a discutir conteúdos com o professor, expressar suas dúvidas e abordar questões específicas dos alunos. Albres (2015, p. 94) traz à tona a seguinte ponderação:

Quais os conhecimentos e práticas necessárias para a atuação como intérprete educacional? [...]. Dessa forma, o conhecimento da área a ser interpretada (campo disciplinar) favorece a produção de enunciados próprios pelo intérprete, circunscritos ao discurso do professor regente de sala de aula com o objetivo de apoiar a aprendizagem do aluno surdo. Além do conhecimento linguístico e disciplinar, há um conhecimento discursivo e pedagógico levando o intérprete a assumir várias práticas como educador.

Albres (2015) aborda a complexidade da atuação do intérprete educacional, destacando os diversos tipos de conhecimento necessários para desempenhar, de forma efetiva, essa função. A autora enfatiza a importância do conhecimento na área específica que está sendo interpretada, seja ela uma disciplina acadêmica ou um campo temático. Esse conhecimento possibilita ao TILSP formular enunciados que estejam alinhados com o discurso do professor em sala de aula, adaptados às necessidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, com o objetivo de facilitar sua aprendizagem. Além disso, podemos elencar outros tipos de conhecimento essenciais para o intérprete educacional, como um entendimento profundo das línguas envolvidas (como a língua de sinais e a língua oral) e um conhecimento pedagógico e discursivo. O conhecimento discursivo refere-se à capacidade de compreender e reproduzir os diferentes tipos de discurso presentes em um ambiente educacional, enquanto o conhecimento pedagógico engloba a compreensão dos princípios e práticas de ensino.

Gomes e Soares (2017) advogam que além da abordagem discursiva (linguística), é fundamental considerarmos o aspecto interativo, uma vez que a sala de aula é um ambiente dinâmico. Nesse contexto, a posição dos TILSP merece destaque. Segundo os autores, rotineiramente, os professores se deslocam pela sala, especialmente quando se dirigem ao quadro para fazer anotações ou aos recursos didáticos, como slides, para destacar informações. Durante esses momentos, é crucial que os intérpretes acompanhem o professor, permitindo que o aluno surdo mantenha sua atenção visual em um único ponto que englobe ambos os profissionais. Esse alinhamento visual promove maior proximidade entre o professor e o aluno surdo, contribuindo para desfazer a ideia equivocada de que os TILSP são responsáveis por todas as atividades e situações enfrentadas pelos alunos surdos em sala de aula.

Durante a explanação do conteúdo, observamos que o TILSP se levantava e explicava algumas partes da aula, posicionando-se próximo ao quadro branco, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 16 – TILSP e a professora de inglês.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A falta de clareza sobre o papel do TILSP em alguns sistemas educacionais tende a dificultar as relações entre esses profissionais e os professores. No entanto, em muitas vagas para contratação de TILSP, a nomenclatura “Professor/Intérprete de Libras” é utilizada, exigindo-se que possuam formação pedagógica ou licenciatura para atuar.

Corroboramos o pensamento de Franco (2021) ao discutir o papel dos TILSP, especialmente daqueles que trabalham no contexto educacional. O autor argumenta sobre a importância de reconhecer que o papel do TILSP em sala de aula vai além da simples interpretação. Ainda, Antônio *et al.* (2015) enfatizam que o papel do intérprete educacional é exercido em um contexto intrinsecamente distinto, que requer uma formação especializada e aprofundada. Para os autores, a presença do intérprete na sala de aula, por si só, não assegura a adequação metodológica e socioeducacional necessária para garantir o sucesso acadêmico dos alunos surdos. É fundamental, portanto, que a atuação do intérprete seja apoiada por uma formação específica que permita atender efetivamente às complexas necessidades educacionais desses estudantes.

Durante as observações, identificamos que o aluno surdo se levantou oito vezes em direção ao TILSP para mostrar o seu caderno, e em alguns desses momentos o profissional chamou a professora para conferir o que estava escrito. Com relação à função do tradutor e intérprete, é importante salientarmos que sua presença não garante necessariamente a efetivação do processo de aprendizado. Conforme mencionado no referencial teórico desta tese, é fundamental que tanto o professor quanto o TILSP trabalhem de forma colaborativa, visando assegurar que o aluno surdo possa acessar e compreender o conhecimento de maneira adequada. Ao chamar a professora para olhar o caderno do aluno surdo, o TILSP conduz momentos de comunicação direta entre o professor e o discente surdo, o que implica que a responsabilidade exclusiva pelo ensino deixa de recair somente sobre o intérprete. Sem dúvida, tais elementos enriquecem a prática pedagógica e contribuem para o estabelecimento de vínculos afetivos entre o professor e o aluno surdo.

Figura 17 – TILSP e aluno surdo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Algo que chamou a atenção foi que, apesar de o aluno estar em um contexto trilingue com a presença de duas outras línguas (português e inglês), além da Libras, ele conseguiu copiar e responder a atividade proposta mais rápido que os alunos ouvintes, que estão em um contexto bilíngue. Durante a aula, identificamos cerca de dez momentos de incertezas, que foram registrados e em seguida editados em pequenos vídeos que fizeram parte do resgate estimulado presente na entrevista. No Quadro 15, trazemos essas ocorrências.

Quadro 15- Ocorrências de incertezas do TILSP A.

Nº de ocorrências	AÇÃO COMPORTAMENTAL
03	Longo período de pausa.
01	Expressão facial de dúvida.
01	Expressão facial de dúvida, seguida de negação.
01	Pausa reflexiva com mão posicionada no queixo.
01	Expressão facial de dúvida olhando para o quadro branco.
01	Expressão de dúvida e olhar direcionado ao professor
01	Consulta com o professor de inglês
01	Utilização de <i>smartphone</i> / Dicionários online.

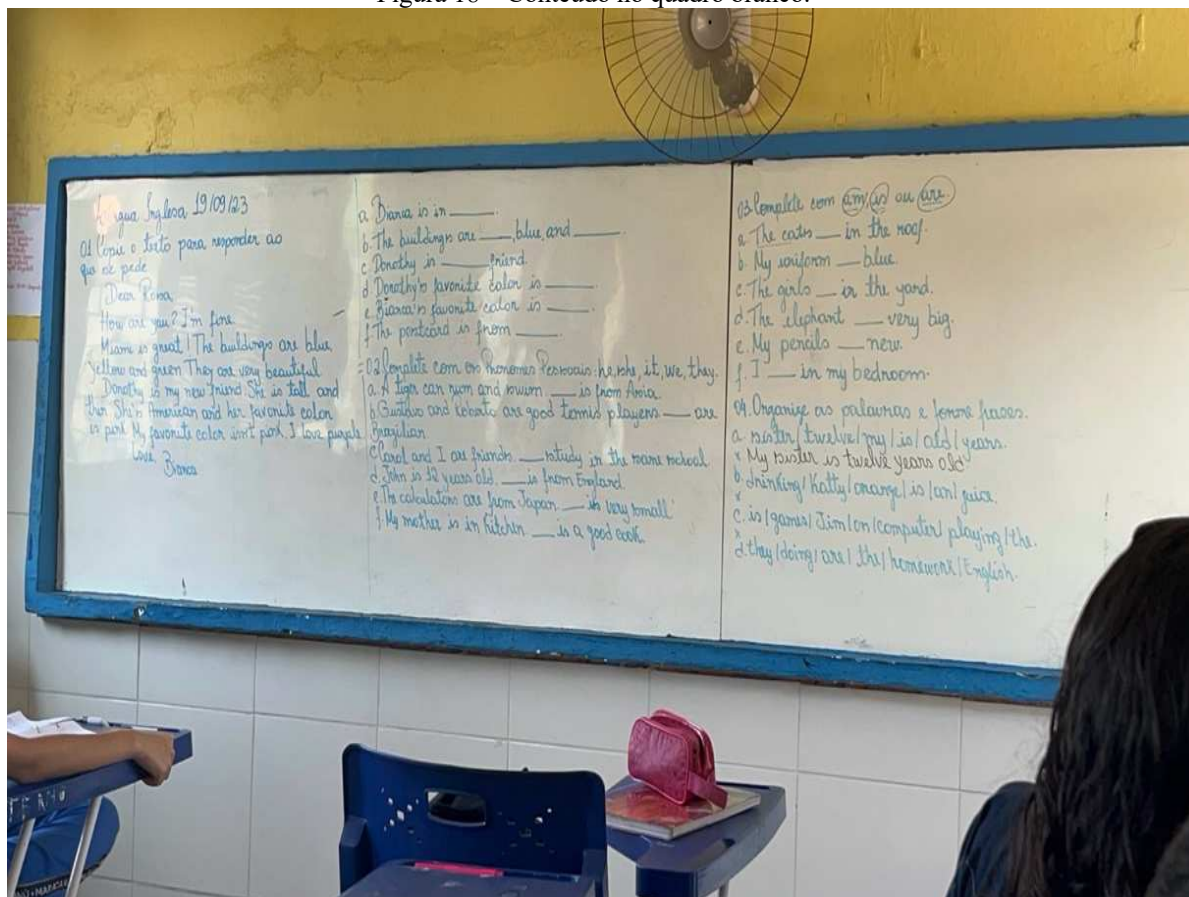
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme mencionado anteriormente, os momentos de incerteza serão explorados com maior detalhe nas entrevistas com resgate estimulado. O objetivo é entendermos os níveis de incerteza, de acordo com os estudos adaptados de Angelone (2010), e como essas situações são gerenciadas por meio das estratégias de interpretação empregadas pelo TILSP, conforme descrito por Novais (2002), Hortêncio (2005) e Monteiro (2018).

4.2.2 Sala de aula (TILSP B)

A observação foi realizada durante uma aula de inglês no 9º ano do Ensino Fundamental, que teve início às 13h e teve duração total de uma hora e cinquenta minutos. A aula contou com uma revisão didática que abordou os seguintes temas linguísticos: o emprego do verbo *to be*, a função e aplicação dos pronomes pessoais, técnicas de interpretação textual e estratégias para a organização de palavras. Na segunda parte da aula, foi feita uma revisão também sobre *Present Continuos* e vocabulário relacionado a roupas. Como pode ser visto na Figura 18.

Figura 18 – Conteúdo no quadro branco.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Quando questionado sobre a quantidade de alunos surdos naquela série, o TILSP informou que havia dois, mas que interpretava apenas para um, pois o outro tinha grau de perda auditiva leve e preferia tentar ouvir a professora. Estavam presentes vinte alunos ouvintes e dois alunos surdos. Segundo Franco (2021), existe uma relação dialógica em sala de aula entre professores e alunos, e muitas vezes é nos momentos em que o professor se dirige ao aluno que o conhecimento se consolida. De acordo com Silveira e Barros (2024), aprender Libras é fundamental para que os professores possam se conectar mais significativamente com seus alunos surdos e entender melhor as suas culturas. Esta compreensão é essencial para que os educadores estejam aptos a desenvolver atividades educativas que se ajustem às possibilidades de aprendizado desses alunos. Atitudes como essas foram presenciadas durante as aulas, uma vez que o professor até tentava aprender alguns sinais, como mostra a Figura 19.

Figura 19 – Interação entre o professor de inglês e o aluno surdo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

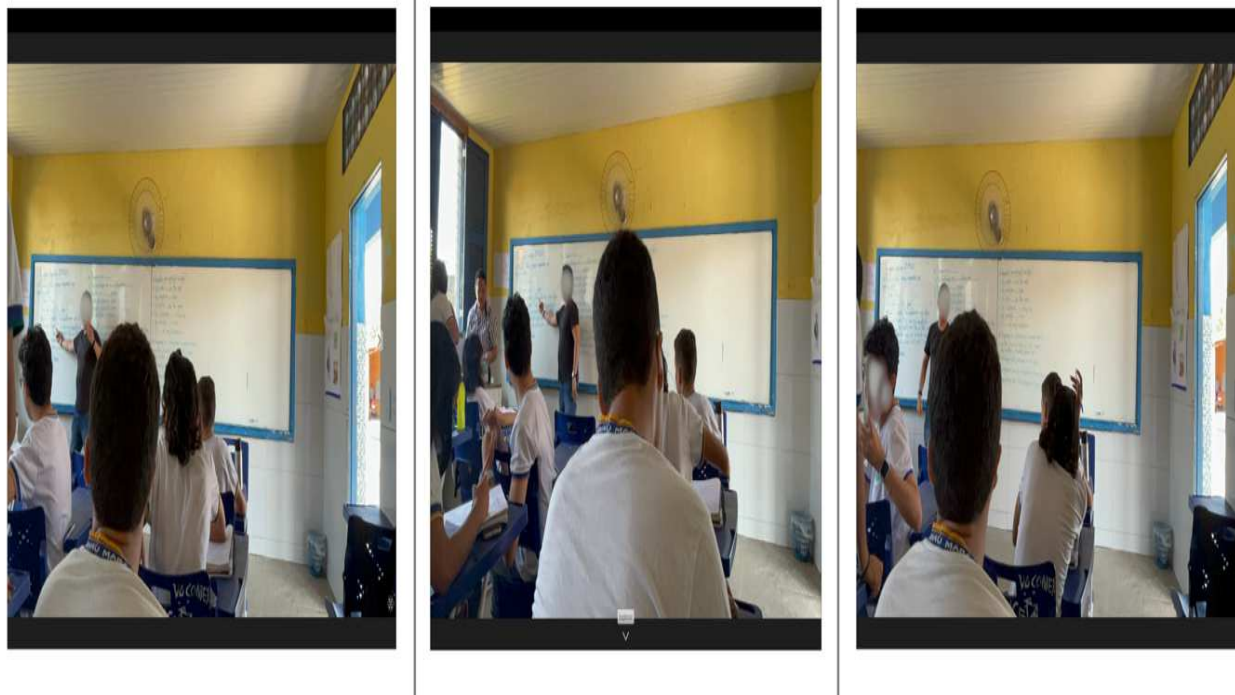
Conforme Borges e Lima (2018), boa parte dos professores em exercício atualmente não recebeu formação em Libras durante sua capacitação profissional. No entanto, há alguns que expressam o desejo de se capacitar na língua de sinais e na cultura surda, visando compreender melhor o processo de aprendizagem desses alunos.

Silva e Hübner (2021) destacam que em muitas escolas inclusivas, a falta de proficiência em Libras entre os docentes não impede o processo de ensino, graças à presença obrigatória de TILSP, conforme previsto em legislação. Entretanto, os autores ressaltam a importância do domínio da Libras por parte dos educadores, pois além de reforçar o vínculo com alunos surdos, a familiaridade com a língua pode potencializar significativamente a motivação dos estudantes para o aprendizado de línguas adicionais, como uma segunda ou terceira língua.

O lado positivo dessa tentativa é que a interação e o diálogo entre todos os participantes na sala de aula podem promover a aprendizagem, como mencionado por Cunha (2017, p. 180): “o diálogo entre uma cultura letrada e culturas não letradas não apenas é possível como traz inegáveis benefícios”. Seria ideal que tanto professores quanto alunos dominassem a língua de sinais e compreendessem as particularidades dos surdos, especialmente sua maneira única de “interagir e interpretar o mundo à sua volta” (Ribeiro, 2013, p. 37). Afinal, para que se sintam motivados, os alunos surdos, assim como seus colegas ouvintes, “precisam se perceber como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem da escola regular” (Zancanaro

Júnior; Zancanaro, 2016, p. 5). Na aula observada, o TILSP B, após o professor de inglês explicar conteúdo, direcionou-se ao quadro branco para tentar mostrar e explicar algumas palavras, como é possível observar na Figura 20.

Figura 20 - O TILSP junto ao quadro branco.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O uso do quadro branco permite uma interação mais dinâmica e inclusiva em sala de aula, possibilitando que os surdos acompanhem o ritmo da aula e participem ativamente das atividades. De acordo com Zancanaro Júnior e Zancanaro (2016), entre as tarefas do intérprete, está a de orientar o professor sobre a importância das imagens e das experiências práticas com os alunos surdos. Nesse contexto, o quadro branco pode oferecer uma representação visual acessível do conteúdo apresentado, por meio de desenhos, diagramas, palavras-chave e esquemas visuais, o que permite aos surdos visualizarem e interagirem com o conteúdo de forma significativa.

Correia e Neves (2019) apresentam o quadro branco como recurso visual e destacam que o ambiente educacional desempenha um papel crucial na formação integral do indivíduo, abrangendo aspectos físico-motores, intelectuais, afetivos e sociais. O estudo sugere a adoção de metodologias visuais que incentivem uma maior participação dos alunos surdos nas atividades pedagógicas, permitindo que esses alunos sejam reconhecidos como indivíduos, tenham acesso às informações e possam transformá-las em novo conhecimento.

Embora as autoras mencionem a utilização de diversos recursos, elas não oferecem uma descrição detalhada dos materiais visuais aplicáveis à educação de surdos. Em vez disso, o foco é colocado na importância de promover o conhecimento dos professores e estimular a autonomia dos alunos.

Durante a aula, foram identificados cerca de quarenta e um momentos de incerteza, os quais apresentamos no Quadro 16.

Quadro 16 - Ocorrências de incertezas do TILSP B.

Nº de ocorrências	AÇÃO COMPORTAMENTAL
11	Longo período de pausa.
07	Expressão facial de dúvida, seguida de frustração.
06	Expressão facial de dúvida, seguida de negação.
02	Pausa reflexiva com mão posicionada no queixo.
03	Expressão facial de dúvida olhando para o quadro branco.
04	Expressão de dúvida e olhar direcionado ao professor.
05	Consulta com o professor de inglês.
03	Utilização de smartphone / Dicionários online.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como apontado na subseção anterior, discutiremos esses momentos em detalhes na seção seguinte, onde analisaremos as entrevistas com resgate estimulado, com a finalidade de compreender melhor o nível de incerteza e as respectivas estratégias de interpretação empregadas. A análise dessas observações serviu de base para registrarmos os momentos de incertezas, que serão explanados a seguir, e dão suporte para que possamos responder à pergunta de pesquisa sobre quais incertezas ocorrem durante a atuação dos TILSP com e sem proficiência em língua inglesa.

4.3 DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS COM RESGATE ESTIMULADO

Nesta seção, apresentamos as discussões dos dados obtidos nas entrevistas com resgate estimulado, que objetivam responder quais estratégias são frequentemente utilizadas pelos TILSP ao gerenciarem as incertezas ocorridas. Em seguida, analisamos as incertezas que ocorrem durante a atuação dos TILSP, identificando as respectivas estratégias de interpretação utilizadas. Logo após, analisamos as percepções desses profissionais sobre o resgate estimulado de sua prática e as possíveis contribuições.

4.3.1 Entrevista com o TILSP A

A entrevista durou cerca de trinta minutos e foi conduzida na sala de Atendimento Educacional Especializado, apresentamos dez vídeos (média de duração de cada vídeo 10-30 segundos cada) dos possíveis momentos de incerteza obtidos através das gravações em sala de aula. Ao mostrarmos o primeiro vídeo, que apresentava uma expressão facial de dúvida e um longo período de pausa, perguntamos ao TILSP A o que ele estava pensando naquele momento, ele responde: *“na hora eu fiquei procurando o que era thoughtful e... é tanto que quando ela falou em português foi que eu fiz a sinalização”*.

A resposta do TILSP A indica que ele, apesar de ele ter proficiência intermediária em inglês, ainda gerencia incerteza a nível de compreensão, por não lembrar/saber sobre a respectiva palavra. Ao retomarmos os estudos de Angelone (2010), de forma adaptada ao contexto de língua de sinais, revisitamos três diferentes níveis de incerteza: compreensão, produção e transferência. Com base nesse autor, a pausa na interpretação, evidencia o reconhecimento da dúvida pelo tradutor e intérprete, que irá gerenciar essa incerteza até conseguir achar uma proposta de solução. Ao gerenciar, ele utilizou a estratégia de explicitação elencada por Novais (2002), já que exemplificou e explicou o significado da palavra logo após o docente ter falado a tradução em português.

No segundo vídeo, é registrada uma expressão facial de dúvida seguida de negação e o TILSP A comenta sobre o que ele estava pensando naquele momento: *“é para interpretar o que ela falou, mas às vezes, assim ... como eu sou muito metido (risos), geralmente eu corrijo algum erro, por exemplo nesse caso aí era a palavra pencil que significa lápis e foi dito que era caneta, acrescento palavras também”*.

Ao resgatarmos esse momento de incerteza, percebemos que a pausa feita pelo TILSP

não estava relacionada necessariamente ao gerenciamento de incerteza a nível de produção, mas sim à decisão entre corrigir a informação dada ou interpretar o que foi dito, mesmo sabendo que o significado estava errado. A estratégia utilizada foi a omissão do termo, utilizando o sinal correto da palavra em inglês e não da oralidade em português. Essa estratégia também classificada por Novais (2002), esteve presente na pesquisa de Monteiro (2018), na qual os TILSP sem proficiência em inglês a utilizaram predominantemente.

Ao ver no terceiro vídeo a sua própria expressão de dúvida e com olhar direcionado ao professor, o intérprete explica: *“aí ela (docente) falou uma coisa e deu exemplo de outra (risos) ela falou de may / can e, eu ia fazer a datilologia de may eu ia fazer com a letra e no final e depois lembrei que era com y. Questão da pronúncia para soletrar eu me confundi”*.

Nesse excerto, podemos perceber incerteza a nível de compreensão, devido a falta de clareza na fala do docente, seguida de incerteza de produção. Segundo Angelone (2010) um indicador de incerteza a nível de produção é a presença de estratégias relacionadas a adição, ratificação e revisão. O intérprete emprega duas estratégias. A primeira foi a ratificação, pois pede a docente para explicar novamente, ratificando a informação. A outra é o uso de recursos visuais ao olhar para o quadro para conferir como a palavra em inglês estava escrita, ambas as estratégias mencionadas por Novais (2002) e Hortêncio (2005), respectivamente.

No quarto vídeo, registramos um longo período de pausa e a utilização de smartphone, o TILSP comenta o que estava pensando: *“nesse momento eu tive uma incerteza e fui pesquisar uma frase, um termo, uma figura ou alguma palavra. Nossa! eu fico torto (risos)”*.

O TILSP A gerencia incerteza a nível de transferência e produção. Nesse caso, o intérprete e tradutor utilizou a estratégia de recursos visuais e explicitação para apresentar uma figura ao aluno, também fez pesquisas na internet com o suporte do smartphone com o intuito de explicitar vocabulários, muitas das vezes sintetizando os conteúdos. De acordo com Angelone (2010), um indicador primário de incerteza a nível de transferência é a recuperação de informações de recursos bilíngues, como glossários, dicionários ou textos paralelos.

Ao apresentarmos o quinto vídeo, que registrou expressão facial de dúvida e olhar direcionado ao quadro branco, o TILSP expõe sobre o que estava pensando:

Eu estava pensando e tentando fazer a tradução, porque geralmente, assim, eu aproveito quando os professores escrevem lá (quadro branco) para ver logo como eu vou passar, como traduzir, mesmo antes deles estarem falando eu já vou tendo a ideia. Às vezes, embora não seja minha função, eu já vou dando um toque, “olha ali está falando sobre isso e isso” para o aluno surdo.

A fala do TILSP indica que ele apresentou incerteza a nível de produção e a utilização

da estratégia interpretação prévia, catalogada por Monteiro (2018), uma vez que ele olha para o quadro branco e interpreta/sinaliza primeiramente para ele mesmo, como se fosse um ensaio, antes de repassar para o aluno. Nessa antecipação interpretativa, podemos inferir que gerenciamentos de incertezas a níveis de compreensão, transferência e produção podem ser diminuídos, pois garante um tempo hábil maior para possíveis escolhas estratégicas e lexicais.

Ao mostrarmos o sexto vídeo, que continha uma longa pausa do intérprete, e questionarmos o que ele estava pensando naquele momento, O TILSP A afirma que a pausa estava relacionada a reflexão de como ia interpretar a mensagem do docente.

Eu fiquei pensando como ia fazer. Eu não interpretei a frase sem si, eu só disse da possibilidade, qual a função da palavra. Até esperei ela falar, tipo traduzir e... não foi. Ela não tinha traduzido e daí não foi a frase em si. Foi isso na hora o que eu esperei e ela só disse depois.

A fala do TILSP sugere que a estratégia de explicitação foi utilizada ao gerenciar incerteza a nível de produção. Ele menciona que a professora não traduziu para o português alguns vocábulos e, por isso, ele precisou esperar.

Uma pausa reflexiva com mão posicionada no queixo foi registrada no sétimo vídeo apresentado ao TILSP A, ao perguntarmos o que estava pensando, ele relatou: “na verdade, ela estava escrevendo lá e eu já fiquei pensando como ia interpretar aquilo e logo em seguida fui interpretando adicionando palavras e explicando”. Nesse momento é destacado um gerenciamento de incerteza a nível de produção e a estratégia utilizada logo após foi explicitação, pois o TILSP adiciona palavras ou enunciados para explicar melhor a mensagem passada.

Os vídeos oito, nove e dez apresentaram momentos de incertezas semelhantes que foram longos períodos de pausa e consulta com o professor, pelo fato de o intérprete ter dado a mesma resposta quando perguntamos o que ele estava pensando, optamos por fazer uma análise conjunta. De acordo com o TILSP A: “eu fiquei pensando a melhor maneira de passar para o aluno aquela parte da aula, daí optei por utilizar a lousa e conferir com a professora alguns pontos”. A fala do participante sugere que ele apresentou incerteza a nível de produção já que pensou em maneiras de revisar e ratificar com o professor. A estratégia que ele optou foi o uso de recursos visuais, presente nos estudos de Hortêncio (2005).

Quando o intérprete de Libras reflete sobre os processos que envolvem a própria prática, percebemos a presença da metacognição, que desempenha um papel fundamental no controle ativo de estratégias, execução de uma tarefa, nas decisões tomadas durante a organização de uma atividade cognitiva (monitoramento e revisão) e na avaliação da qualidade

das próprias atividades (Drigas; Mitsea, 2020).

Na entrevista com o intérprete A, registramos incidências de todos os níveis de incerteza conforme apresentados por Angelone (2010): compreensão, transferência e produção. Das estratégias de interpretação mencionadas por Novais (2002), não observamos o uso das estratégias de discurso indireto, padronização ou simplificação.

Quanto às estratégias elencadas por Hortêncio (2005), não identificamos incidências de repetição e uso de perguntas retóricas. Entendemos que manter um fluxo constante e natural é essencial na interpretação em contexto educacional, nesse sentido, a repetição pode interromper esse fluxo, dificultando a compreensão contínua e a manutenção do interesse dos alunos surdos. Acreditamos que o uso de perguntas retóricas foi evitado por questões relacionadas às características linguísticas da Libras e das necessidades comunicativas na comunidade surda. Na Libras, por exemplo, assim como em outras línguas de sinais, há a valorização da clareza e a eficiência na transmissão de informações, com isso perguntas retóricas podem causar confusão ou ambiguidade, especialmente se não forem acompanhadas de expressões faciais ou contextos adequados que deixem claro que a pergunta não requer uma resposta. A seguir, analisamos a entrevista com resgate estimulado do TILSP B.

4.3.2 Entrevista com o TILSP B

A entrevista durou aproximadamente uma hora, período no qual o pesquisador apresentou 41 vídeos, com uma média de duração entre 10 e 20 segundos cada. É relevante mencionar que, em determinados momentos, enquanto o TILSP B era questionado sobre o que estava pensando no momento de incerteza registrado em vídeo, ele descrevia o vídeo e não o que estava pensando. Como forma de facilitar o retorno ao processo cognitivo, repetíamos a pergunta: “e o que você estava pensando?”, conforme o protocolo de Diaz (2022).

Exluímos da análise as verbalizações que não descreviam os pensamentos durante a interpretação. O primeiro vídeo mostra um longo período de pausa do TILSP B durante a aula, perguntamos o que estava pensando naquele momento e ele respondeu que “*estava só pensando isso daí vai precisar copiar ou não? Eu pedi ao aluno para esperar antes de qualquer coisa, só isso mesmo. Eu estou gordinho aí na gravação (risos)*”. Nesse momento, a expressão de incerteza não estava relacionada a algum nível em específico, mas apenas a uma dúvida do TILSP na instrução a ser passada para o aluno surdo.

Em contrapartida, no segundo vídeo, é registrada uma expressão de dúvida e um olhar direcionado ao professor seguido de expressão de frustração. Podemos identificar, com base na

resposta do TILSP B, incerteza a nível de compreensão:

Como o professor estava lendo em inglês eu fiquei com a cara de tacho, sem saber como interpretar. Eu estava pensando que o professor bem que podia falar em português e depois em inglês. Assim, eu poderia pelo menos seguir o texto em inglês, porque ele falando primeiro em português eu já teria uma base do que ele estaria falando em inglês, mas como ele começa falando em inglês e eu não conheço nada de inglês eu fico sem saber. Digo só para o aluno que é difícil.

No trecho acima, o TILSP B expressa sua frustração diante da dificuldade de compreender o que o professor estava dizendo em inglês durante uma aula e ele gerencia essa incerteza com a estratégia de omissão. A expressão "cara de tacho" revela sua frustração diante da situação, enquanto ele reflete sobre a possibilidade de o docente alternar entre o português e o inglês para facilitar a compreensão. A sugestão surge como uma forma de permitir que o TILSP B acompanhe melhor o conteúdo em inglês, já que ele não possui conhecimento suficiente do idioma e a falta de compreensão integral torna a experiência desafiadora. Sobre essa situação, Monteiro, Vieira e Sousa (2023), afirmam que é importante que o professor e o intérprete estejam cientes de que, sempre que o professor se expressa em inglês e o intérprete traduz para a Libras, o *input* recebido pelos alunos surdos é em Libras, e não em inglês. Portanto, para garantir que os alunos surdos tenham acesso ao *input* em inglês, é necessário que o professor apresente o inglês por escrito, seja manualmente no quadro ou projetado a partir de um computador.

Uma sugestão seria que o TILSP tivesse proficiência em inglês, no entanto quem iria pagar por essa formação? A situação dos profissionais da educação é precarizada, sendo assim, exigir que um TILSP - que já é sobrecarregado com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares - precise pagar para uma formação extra, me parece irreal e injusto. Seria importante que existissem políticas públicas e linguísticas que discutissem essa questão e que garantisse a formação adequada desses profissionais. Conforme Tavares e Oliveira (2014):

nas aulas de inglês, por vezes, o professor acaba usando o português para viabilizar o trabalho do intérprete que desconhece essa língua estrangeira. Se, entretanto, o objetivo é oferecer aulas de inglês para turmas inclusivas, seria ideal que o intérprete dessas aulas também tivesse conhecimento de língua inglesa” (Tavares; Oliveira, 2014, p.1070)

Ao apresentar o terceiro vídeo, no qual TILSP B faz uma expressão facial de dúvida seguida de negação, perguntamos o que ele estava pensando naquele momento e ele pontuou que:

Novamente, eu pensei como vou interpretar? eu fiquei sem saber. Ai perguntei ao professor algumas coisas, confirmando se eu tinha entendido mesmo. Falei para o

aluno esperar e disse que o professor estava lendo em inglês. Quando ele começou a falar em português e explicar eu repassaria para o aluno surdo.

A resposta sugere que o TILSP B gerencia uma incerteza a nível de compreensão e emprega a estratégia de ratificação, ao confirmar e certificar-se da mensagem do professor no intuito de efetivar sua interpretação com mais propriedade. Segundo Moraes (2018), quando o tradutor e intérprete de Libras-português desconhece a língua inglesa, ele se limita nas opções durante a interpretação, restringindo seu trabalho ao que compreende. Isso faz com que ele deixe de interpretar o que surge na língua alvo, o que faz com que os alunos surdos fiquem sem informação e à margem do conhecimento.

O quarto vídeo, apresentava um longo período de pausa e expressão reflexiva com a mão posicionada no queixo, ao questionarmos o que ele estava pensando, o TILSP B responde:

Eu estava pensando ai, meu Deus do céu! Como interpretar? Porque ... assim ...As vezes eu tento encontrar um correspondente em Libras. As vezes até sei a palavra em inglês, mas tento ver como ficaria na Libras. Dentro do meu conceitual... tinha um professor de inglês da rede estadual que eu achava bem interessante a metodologia dele comigo. Eram três alunos surdos. Ele primeiro lia o texto em português para eu pegar uma síntese, para eu já ter uma noção do inglês. Eu achava muito mais interessante.

Nesse excerto, ele expressa sua ansiedade e frustração diante da tarefa de interpretar um texto em inglês. Identificamos nesse momento o gerenciamento de incerteza a nível de transferência e a estratégia de síntese, pois ele entende que ao sintetizar ele possibilitará que o aluno surdo tenha uma compreensão melhor. Ele também relembra uma experiência vivenciada, com um professor de inglês da rede estadual, que adotava uma metodologia mais acessível ao começar a leitura em português. Essa abordagem permitia que o ele captasse uma síntese e tivesse uma noção prévia do conteúdo em inglês, algo que ele considerava muito mais útil e interessante.

Essa comparação entre as duas experiências destaca a importância de estratégias pedagógicas que facilitem a compreensão de textos em inglês para alunos surdos, como no caso da estratégia de esperar o docente traduzir e fazer uma síntese, que foi bastante utilizada por TILSP B. Além disso, conforme mencionado no referencial teórico dessa tese, a incerteza a nível de transferência, segundo adaptação feita com base em Angelone (2010), surge quando o TILSP B não consegue encontrar correspondências entre as estruturas linguísticas na língua fonte e os equivalentes apropriados na língua alvo.

No quinto e sexto vídeo, o TILSP B apresenta um longo período de pausa, perguntamos o que ele estava pensando nesse momento e ele relata a mesma resposta:

Eu tive incerteza e tive que esperar o professor falar em português, pois eu não sei o que ele estava falando. Tem vezes que o professor fala em português e depois inglês, dessa forma fica mais facilitado. A lousa me ajuda muito como recurso visual, eu consigo apontar para algumas palavras em inglês e potencializar minha sinalização interessante.

A fala do TILSP B sugere a presença de incerteza a nível de compreensão, já que ele precisa esperar o professor falar em português por não compreender as informações em língua inglesa. Dessa forma, ele gerencia utilizando as estratégias de omissão e uso de recursos visuais.

Obtivemos as mesmas respostas no sétimo, oitavo, nono e décimo vídeos em que o profissional apresentou longo período de pausa, por vezes olhando para o professor e o quadro branco. Perguntamos o que ele estava pensando nesses momentos e ele relata:

No caso aí do vídeo, o docente já começa jogando o inglês ... e eu fico pegando palavras soltas, porque eu não tenho o conhecimento de inglês. Eu costumo resumir muito, as vezes adiciono informação, sintetizo o máximo possível para que fique mais compreensível para o aluno. Às vezes também explico coisas extras, tipo fazendo um plano de fundo para o surdo entender melhor.

A resposta do TILSP B sugere que ele gerencia incertezas a nível de compreensão e transferência, e a estratégia que ele recorre é a simplificação e síntese. Os dados demonstram que a falta de compreensão é fator recorrente durante as interpretações nas aulas de inglês por parte do TILSP B. Fatores externos também podem influenciar o gerenciamento de incertezas como, por exemplo, ruídos em sala de aula que dificultam a compreensão. Ao apresentarmos o vídeo onze, que registra uma expressão facial de dúvida e longo período de pausa, o TILSP B comenta: *“nesse momento eu não escutei direito, pois a sala de aula as vezes é muito barulhenta”*. Concluímos, assim, que além dos desafios de um ambiente trilingue na sala de aula inclusiva, fatores externos podem comprometer a interpretação.

Ao mostrarmos os vídeos doze, treze, quatorze e quinze, que apresentavam as mesmas expressões de dúvida e consulta com o professor de inglês, o TILSP B deu as mesmas respostas sobre o que ele estava pensando: *“não compreendi. Uma pessoa leiga em inglês como eu fica difícil entender textos. Eu fico perguntado ao professor. Perguntei ao professor direto, pois algumas coisas eu sabia, mas precisa checar se estava certo”*.

A resposta do TILSP B evidencia o uso da estratégia de ratificação ao gerenciar incertezas a nível de compreensão. Diante dessa dificuldade, o tradutor e intérprete sente a necessidade de perguntar ao professor afim de obter esclarecimentos e orientações sobre o texto. Essas perguntas podem incluir dúvidas sobre o significado de palavras específicas, a

interpretação de frases ou passagens complicadas ou, ainda, a compreensão geral do conteúdo.

Nos vídeos dezesseis, dezessete e dezoito, o TILSP B expressa dúvida seguida de expressão de frustração. Ao questionarmos sobre o que ele estava pensando nesses momentos, ele apresentou as mesmas respostas em cada vídeo:

Eu estava pensando no contexto completo para ver uma forma de como repassar para o aluno surdo de forma mais resumida. Ai olhei no smartphome. Eu olhei no google também porque eu não compreendo boa parte das frases em inglês. Eu também mostro algumas imagens no telefone para ele (o aluno) saber o que é em inglês.

A resposta sugere gerenciamentos de incertezas a nível de compreensão, transferência, e produção e as estratégias utilizadas foram uso de recursos visuais, uma vez que ele mostra aos alunos imagens da *internet* e a estratégia síntese está presente quando o TILSP B procura resumir para o aluno surdo alguns trechos da aula.

Longos períodos de pausa e expressões de dúvidas foram registradas nos vídeos dezoito, vinte e vinte e um, ao perguntamos o que ele estava pensando naqueles momentos, a resposta foi semelhante as anteriores:

Eu quase sempre espero o professor completar o pensamento e passar todo o contexto para eu ver como transferir para o aluno, porque se não fica mais difícil a compreensão. Eu fico ensaiando antes as palavras da lousa, uma espécie de planejamento. Eu fico tentando compreender, tento montar antes do professor falar alguma coisa, para eu já ter uma interpretação melhor para o aluno. Por mais que eu não saiba inglês, a gente vê algumas coisas no dia a dia, na internet e eu tento relacionar. Ai quando eu consigo entender o que está no quadro branco, as vezes acontece, eu consigo passar para o aluno algumas coisas antes mesmo do professor começar.

A fala demonstra que o TILSP B utiliza a estratégia interpretação prévia elencada por Monteiro (2018) ao gerenciar incertezas a nível de produção. Ele descreve uma de suas estratégias para interpretar o conteúdo em inglês durante as aulas, mesmo sem dominar completamente o idioma. O profissional menciona que tenta antecipar a compreensão do material antes mesmo do professor começar a explicar buscando, assim, uma interpretação mais precisa para repassar ao aluno surdo. Além disso, apesar de sua limitação no inglês, ele relata que consegue relacionar algumas informações do cotidiano e da internet ao conteúdo da aula, o que o auxilia na compreensão. Quando entende o que está no quadro branco, o TILSP B consegue transmitir algumas informações ao aluno surdo antes mesmo do início da explicação do professor.

Demonstrando respeito ao ritmo da aula, o TILSP B evita interromper o professor durante sua explicação, preferindo esperar até o final da aula para pedir esclarecimentos

adicionais. Ele reconhece a importância de permitir que o professor complete suas explicações sem interrupções, mostrando consciência sobre o papel do educador na sala de aula.

Registramos nos vídeos vinte e dois e vinte e três expressões faciais de dúvidas seguidas de frustração, como o TILSP B deu a mesma resposta nesses vídeos, as discutiremos em conjunto. Ao perguntarmos o que ele estava pensando, ele responde:

Eu realmente tenho que esperar pelo professor e pedir para ele explicar para mim para eu repassar para o aluno, as vezes gosto de adicionar palavras para melhorar o discurso. Claro que eu não faço isso no meio da aula dele, para que não venha prejudicar a explicação para os outros alunos. Quando o professor termina, aí eu pergunto. Eu não quero cortar o raciocínio do professor, nem as explicações dele, pois eu tenho essa noção.

A resposta sugere que o intérprete gerenciou incerteza a nível de produção utilizando a estratégia de explicitação, já que segundo Angelone (2010) um indicador dessa incerteza é a presença de estratégias relacionadas a adição, ratificação e explicitação.

Ao apresentarmos os vídeos vinte e três, vinte e quatro, vinte e cinco e vinte e seis, nos quais registramos longos períodos de pausa e expressões faciais de dúvidas, perguntamos ao TILSP B o que ele estava pensando naquele momento e ele relatou respostas quase idênticas:

Eu estava pensando numa tradução eu não sabia uma palavra do texto. Como o professor já tinha dado a explicação e feita algumas traduções de partes do texto, eu fiquei pensando como explicar para o aluno surdo, as vezes não consigo achar um sinal que exprimisse algumas palavras. Eu fiquei pensando como fazer a datilologia, quando eu conheço as palavras fica mais fácil. Quando eu não sei, eu espero. Quando eu sei eu adianto a tradução da palavra, o sinal dela em Libras.

A fala do TILSP B reflete as nuances e os desafios enfrentados no exercício da interpretação, destacando a necessidade de adaptação e criatividade na ausência de sinais específicos. O intérprete menciona a dificuldade de encontrar um sinal adequado para certas palavras no texto, especialmente quando não há uma tradução direta ou quando ele não conhece o sinal correspondente em Libras. Este relato evidencia duas estratégias utilizadas pelo intérprete: a datilologia (uso do alfabeto manual) e a antecipação da tradução. A datilologia é frequentemente utilizada como uma solução para palavras sem sinal correspondente ou quando o intérprete não conhece o sinal. Além disso, a fala do TILSP revela a importância da formação contínua e do desenvolvimento de vocabulário em Libras para áreas específicas. A autorreflexão do intérprete sobre suas dificuldades e estratégias adotadas mostra um comprometimento com a melhoria de sua prática profissional, buscando sempre oferecer uma interpretação de qualidade para os alunos surdos.

Com base no excerto anterior, o TILSP B gerenciou incerteza a nível de compreensão e

transferência, pois além de mencionar o desconhecimento de algumas palavras, ele estava procurando formas de passar a mensagem para o aluno surdo, bem como fazendo revisões da melhor forma de produzir a sinalização. Nesse sentido, identificamos que estratégias como simplificação, omissão e síntese foram utilizadas.

Nos vídeos vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove e trinta, registramos expressões faciais de dúvida e consulta com professor de inglês, nos quatro vídeos o TILSP B responde:

Eu já conhecia algumas palavras então pensei em como repassar, claro que tem vez que reviso algumas palavras, confundo, tento simplificar ao máximo, para melhorar para o lado do aluno também, essa é a verdade.

Na fala acima, é evidenciado o gerenciamento de incerteza a nível de transferência e produção, pois o TILSP reflete em como repassar a mensagem, bem como revisa alguns vocábulos. Logo, as estratégias utilizadas foram síntese e simplificação. No ato interpretativo, o gerenciamento de incertezas e a aplicação de estratégias específicas desempenham papel medular na promoção da comunicação eficaz e na transmissão de informações.

Os dez vídeos seguintes (do trinta e um ao quarenta e um) registraram pausas reflexivas e expressões faciais de dúvida, o TILSP B padronizou as respostas respondendo da mesma forma em todos os vídeos, assim sendo, analisamos de forma conjunta as reflexões sobre o que ele estava pensando naqueles momentos. Ele predominantemente respondeu: “*eu não entendi essa palavra/frase, fiquei frustrado e sem graça. Prefiro omitir, às vezes simplificar, ou até mesmo ratificar a informação com o professor para ver se eu fiz certo*”. Os dados demonstram que o TILSP B gerenciou incerteza a nível de compreensão utilizando das estratégias omissão e simplificação e ratificação.

Assim como na pesquisa de Barbosa (2019), ao entrevistar o TILSP B, registramos incidências de todos os níveis de incerteza conforme apresentados por Angelone (2010): compreensão, transferência e produção. Das estratégias de interpretação mencionadas por Novais (2002), não observamos o uso das estratégias de discurso indireto e padronização. Quanto às estratégias elencadas por Hortêncio (2005), não identificamos incidências de repetição e uso de perguntas retóricas. Na próxima seção, exploraremos a interseção entre o gerenciamento de incertezas dos TILSP A e B e as respectivas estratégias de interpretação.

4.3.3 O gerenciamento de incertezas e as respectivas estratégias dos TILSP A e B

Durante as interpretações observadas de ambos os TILSP, identificamos boa parte das estratégias de interpretação listadas por Novais (2002), Hortêncio (2005) e Monteiro (2018).

No entanto, para os objetivos desta tese, foram analisadas apenas as estratégias utilizadas pelos TILSP ao gerenciarem incertezas a nível de compreensão, transferência e produção, conforme Angelone (2010). Essa tese adota predominantemente uma abordagem qualitativa para explorar as incertezas e estratégias desses profissionais. No entanto, reconhecendo a importância de oferecer uma visão mais abrangente e quantitativa desses aspectos, apresentamos o Quadro 17 que complementa a análise qualitativa ao fornecer dados que auxiliam na interpretação e contextualização dos resultados apresentados.

Quadro 17- Quantitativo de gerenciamento de incertezas e estratégias de interpretação.

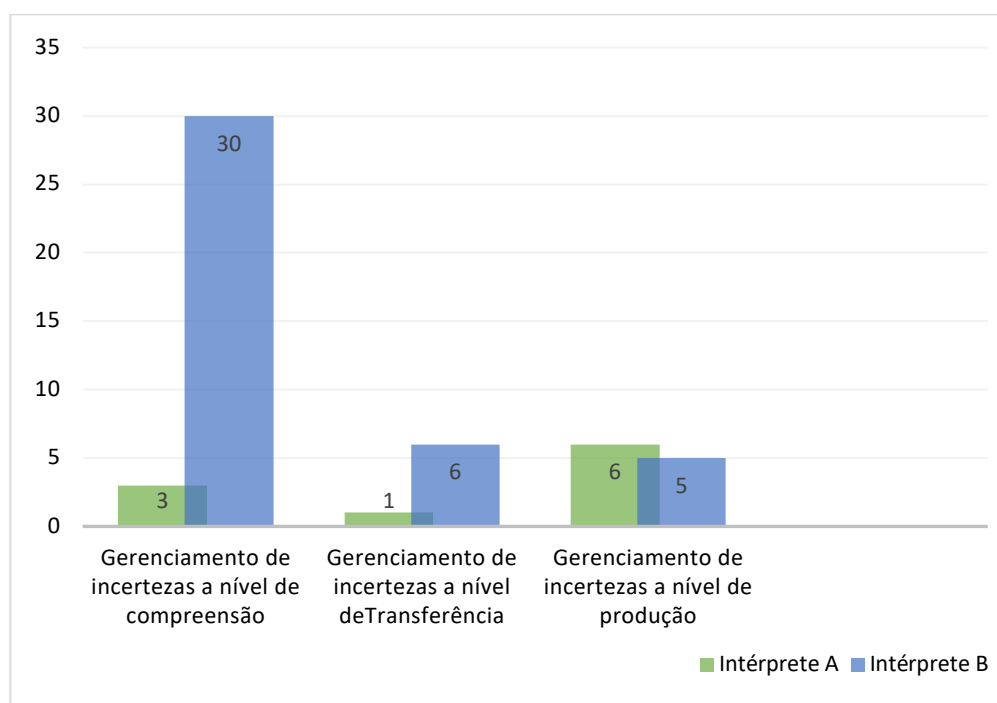
Gerenciamento de incertezas	TILSP A com proficiência intermediária em inglês.	TILSP B sem proficiência em inglês.
Incertezas nível de compreensão	3	30
Incertezas nível de transferência	1	6
Incertezas nível de produção	6	5
Total	10	41
Estratégias de interpretação	TILSP A com proficiência intermediária em inglês.	TILSP B sem proficiência em inglês.
Discurso indireto	0	0
Explicitação	4	2
Omissão	1	10
Padronização	0	0
Ratificação	1	8
Repetição	0	0
Simplificação	0	5
Síntese	1	11
Uso de perguntas retóricas	0	0
Uso de recursos visuais	2	3
Interpretação prévia	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que concerne ao gerenciamento de incertezas, o TILSP B gerencia quatro vezes mais incertezas (41) do que o TILSP A (10), essa diferença era esperada, uma vez que havia três línguas no contexto interpretativo e o primeiro não tem proficiência em uma delas, no caso, o inglês. É compreensível que o TILSP B tenha que lidar com mais incertezas, já que a falta do conhecimento completo da língua pode levar a dificuldades na compreensão e na transferência de informações aumentando, assim, o número de incertezas a serem gerenciadas.

Os dados também revelaram que todos os níveis de gerenciamento de incertezas foram identificados nos dois TILSP, diferindo apenas na quantidade, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Gerenciamento de incertezas dos TILSP A e B.

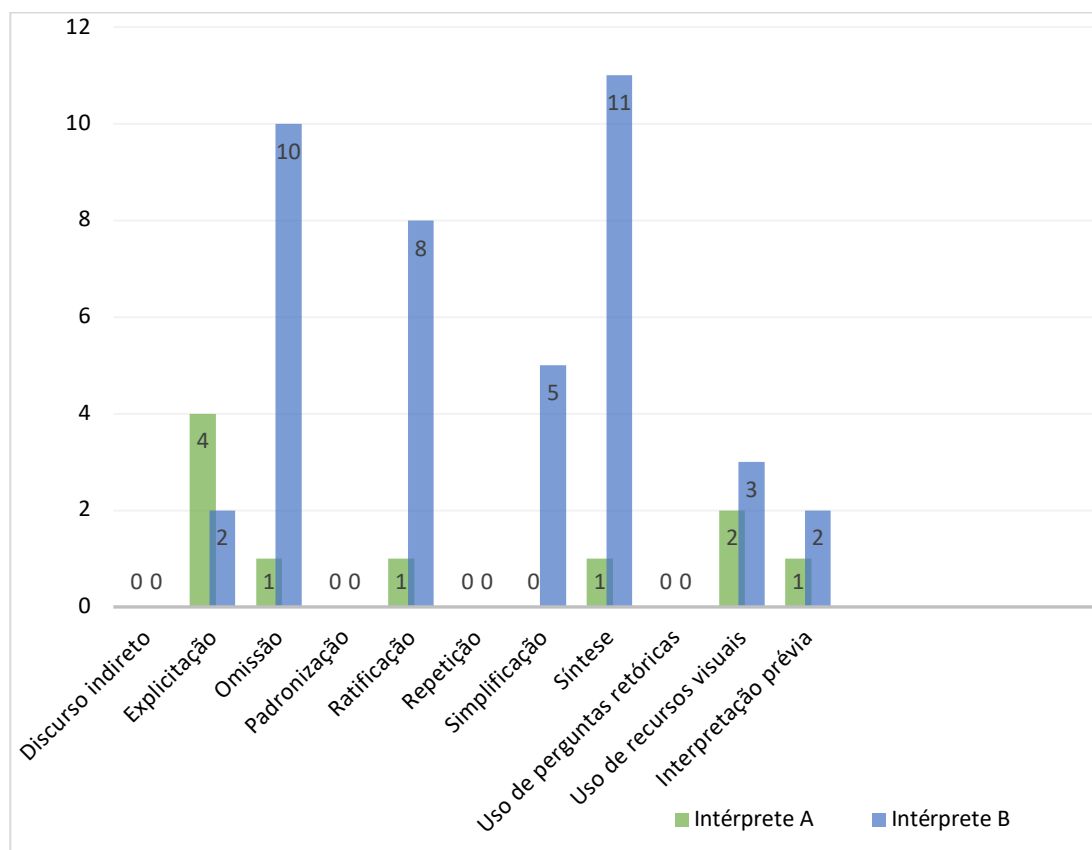


Fonte: Elaborado pelo autor.

De forma mais específica, o profissional sem proficiência em inglês gerencia incertezas a nível de compreensão dez vezes mais ao contrastarmos com o TILSP com conhecimentos intermediários de inglês, diferindo dos dados da pesquisa de Barbosa (2019), uma vez que os participantes apresentaram nível de incerteza de transferência e produção maiores do que compreensão. Ao analisarmos o gerenciamento a nível de transferência entre os dois TILSP essa diferença diminuiu para seis vezes. Algo que chama atenção é o quantitativo de incertezas a nível de produção, com a diferença apenas de uma ocorrência.

Foram registradas as estratégias de interpretação utilizadas pelos dois TILSP ao gerenciar incertezas durante as aulas de inglês. Para uma melhor visualização e contraste tanto em relação à quantidade quanto à tipologia, apresentamos o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Estratégias de interpretação dos TILSP.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diferentemente dos resultados de Monteiro (2018), o TILSP com proficiência em inglês não apresentou a estratégia simplificação. Durante o gerenciamento de incertezas, também não houve incidência das estratégias de discurso indireto, padronização, repetição e perguntas retóricas. No entanto, é importante ressaltar que essas estratégias estiveram presentes em outros momentos da aula, mas não no gerenciamento de incerteza. Um dado importante é que tanto o TILSP A quanto o B, utilizaram majoritariamente as mesmas estratégias, mas em níveis quantitativos diferentes.

O TILSP A, com proficiência intermediária em inglês, empregou predominantemente as estratégias de explicitação (4) e uso de recursos visuais (2), seguidas pelas estratégias de omissão (1), ratificação (1), síntese (1) e interpretação prévia (1). Além disso, ele demonstrou

uma preferência pela estratégia de explicitação, que foi utilizada em maior frequência. Isso sugere uma inclinação para esclarecer ou detalhar informações para uma melhor compreensão por parte dos receptores.

Apesar de o uso de recursos visuais ter sido empregado em menor medida, ainda assim desempenhou um papel importante na interpretação. Os dados apresentam semelhanças com o estudo de Monteiro (2018), pois as estratégias mais utilizadas pelo TILSP com conhecimento de inglês foram: explicitação, simplificação, omissão e ratificação.

As estratégias síntese (11), omissão (10) e ratificação (8) foram as mais utilizadas pelo TILSP B, sem proficiência em inglês, seguidas de simplificação (5), uso de recursos visuais (3), interpretação prévia (2) e explicitação (2). Não obstante, ele recorreu principalmente à estratégia de omissão, sendo esta a segunda mais utilizada, corroborando assim o estudo de Monteiro (2018). Isso sugere possíveis dificuldades em compreender e transferir o conteúdo de forma integral. Estratégias como síntese e ratificação também foram empregadas em maior escala, talvez como uma forma de simplificar e reafirmar informações a fim de facilitar a interpretação.

Enquanto o TILSP A, com proficiência intermediária em inglês, parece demonstrar uma variedade mais equilibrada de estratégias, com ênfase na explicitação e no uso de recursos visuais, o TILSP B, sem proficiência em inglês, tende a depender mais de estratégias como omissão, síntese e ratificação. A presença marcante da ratificação por meio das interações entre professor e TILSP sugerem o caráter colaborativo da interpretação em ambientes educacionais. A estratégia de síntese, por sua vez, indica uma tentativa de compensar a falta de domínio da língua inglesa através de abordagens mais simplificadas e diretas.

Depois de pontuarmos o quantitativo e tipologia dos níveis de incertezas, triangulamos os dados para compreendermos quais tipos de estratégias foram utilizadas em cada gerenciamento. Os dados são apresentados no Quadro 18 e as numerações ao lado de cada nível correspondem ao número de ocorrências de gerenciamento.

Quadro 18 - Triangulação dos dados.

	Nível de incerteza	Estratégia de interpretação
TILSP A	Compreensão (1)	Explicitação
	Compreensão (1)	Ratificação
	Compreensão (1)	Recursos Visuais

	Transferência (1)	Síntese e explicitação
	Produção (1)	Omissão
	Produção (2)	Recursos visuais
	Produção	Interpretação prévia
	Produção (2)	Explicitação
TILSP B	Nível de incerteza	Estratégia de interpretação
	Compreensão (10)	Omissão
	Compreensão (8)	Ratificação
	Compreensão (2)	Recursos visuais
	Compreensão (5)	Síntese
	Compreensão (5)	Simplificação
	Transferência (6)	Síntese
	Produção (2)	Interpretação prévia
	Produção (2)	Explicitação
	Produção (1)	Recursos visuais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao gerenciar incertezas a nível de compreensão, o TILSP A, com proficiência intermediária em inglês, utilizou as estratégias explicitação, ratificação e uso de recursos visuais. As estratégias de síntese e simplificação foram utilizadas ao gerenciar incertezas a nível de transferência. Ele usou duas vezes as estratégias explicitação e recursos visuais a nível de produção e uma vez a interpretação prévia, além disso, algo que também foi observado é a presença da estratégia explicitação em todos os níveis de gerenciamento.

Cinco estratégias foram utilizadas pelo TILSP B ao gerenciar incertezas a nível de compreensão, as maiores ocorrências foram omissão (10) e ratificação (08), seguidas de uso de recursos visuais (02), síntese (05) e simplificação (05). No que concerne o gerenciamento de incertezas a nível de transferência, houve apenas o uso da estratégia síntese. A estratégia de

interpretação prévia e explicitação foram utilizadas pelo TILSP B duas vezes seguidas da estratégia de uso de recursos visuais.

A análise dos dados demonstra áreas de interseções entre os dois TILSP, tendo em vista que as estratégias de ratificação e uso de recursos visuais estiveram presentes no gerenciamento de incertezas a nível de compreensão dos dois. Outra estratégia que ambos TILSP recorreram foi a síntese ao gerenciar incertezas a nível de transferência. Os dados apresentam uma congruência no uso das estratégias interpretação prévia, explicitação e uso de recursos visuais no gerenciamento de incertezas a nível de produção.

Nessa seção, analisamos as estratégias de interpretação utilizadas pelos TILSP ao gerenciarem incerteza. Na próxima, apresentamos os dados da entrevista semiestruturada feita logo após a investigação acerca do resgate estimulado, com o intuito de coletar dados sobre as percepções dos TILSP em relação a esse procedimento.

4.3.4 Percepções dos TILSP sobre o resgate estimulado: possíveis contribuições

Logo após o primeiro momento com o uso do resgate estimulado, fizemos uma entrevista semiestruturada (Apêndice C) retomando, assim, com o propósito de responder a quarta pergunta de pesquisa que está relacionada as percepções dos TILSP sobre o resgate estimulado em sua prática e as possíveis contribuições. Vale ressaltar que transcrevemos as respostas dos TILSP sem realizar edições ou correções ortográficas.

A primeira pergunta versava sobre a experiência dos profissionais ao terem sua prática observada pelo pesquisador. O TILSP A, com proficiência intermediária em inglês, não se incomodou ou se sentiu constrangido, segundo ele: “*para mim é tranquilo, eu passei ... o que eu faço na sala mesmo. É um pouco diferente, mas foi tranquilo de boa*”.

Diferentemente do TILSP A, o sem proficiência em inglês (TILSP B) se sentiu um pouco intimidado no começo, mas no decorrer da aula ele comenta que foi se adaptando:

No começo foi um pouco intimidante, aquele medo de julgamento, a verdade é essa, mas no decorrer eu fui ficando mais relaxado, tranquilo e foi interessante me ver através do vídeo e ver onde eu poderia ter feito melhor ou não. A verdade é que a gente acaba vendo, né? E realmente na parte de inglês é ... as vezes é difícil. Eu tenho que esperar realmente a iniciativa do professor, eu tenho poucas iniciativas. O que eu posso ter é só o senso crítico de não interromper o professor e continuar o trabalho da melhor maneira que eu posso, dentro da realidade ali proposta. Tanto, como eu disse, o professor sempre foi bastante solícito mesmo depois, como se viu aí no vídeo, ele sempre vem lá comigo para a gente explicar para o aluno surdo. Até porque é um direito do aluno surdo, ele ter essa explicação. Ainda estava no tempo de aula, o professor me explica e eu passo para o aluno.

No início, o TILSP B admite sentir certo receio de ser julgado, uma reação comum diante da avaliação externa. Contudo, ao longo do processo, ele relata sentir-se mais relaxado e tranquilo, encontrando benefícios na oportunidade de revisar seu próprio desempenho por meio dos vídeos gravados. Reconhece que, especialmente na parte do inglês, sua atuação pode ser desafiadora, pois depende da iniciativa do professor para prosseguir com a interpretação.

Apesar disso, ele destaca a importância de exercer o senso crítico e evitar interromper o professor durante suas explicações, comprometendo-se a desempenhar seu papel da melhor maneira possível dentro das circunstâncias da sala de aula. O intérprete também elogia a atitude do docente, que se mostra receptivo e disposto a esclarecer dúvidas mesmo após o término da aula, reconhecendo o direito do aluno surdo em receber uma explicação adequada.

A pergunta seguinte da entrevista semiestruturada questionava se os TILSP tiveram/têm oportunidade de observar sua prática seja em contexto acadêmico ou profissional, o TILSP A explica:

Aqui na escola não, não tem nada filmando, a não ser que seja um evento que seja gravado e a gente consegue ver depois, mas em outros contextos de forma mais pessoal as vezes eu gravo uma aula ou algum vídeo, de forma particular, eu gravo aí eu assisto aí digo: não, é melhor gravar essa parte de novo e vou lá fazendo algumas correções. Agora, como é na aula, tem que ser ali na hora, num dá para a gente fazer, mas é essa prática de ver como a gente está sinalizando é bom. A minha formação foi licenciatura, para ver a questão da tradução geralmente é do pessoal do Bacharelado, mas assim, praticamente todas as atividades do Letras Libras eram para gravar vídeos, né? Para ser filmado. Aí eu via e se não tivesse ficado bom eu fazia novamente.

O TILSP B também menciona que, em contextos mais pessoais, ele grava aulas ou vídeos para revisar posteriormente. Isso demonstra uma conscientização sobre a importância da autoavaliação e do aprimoramento contínuo do próprio desempenho profissional. Ele também reconhece a necessidade de fazer correções nas gravações, sugerindo uma habilidade de identificar áreas que podem ser aprimoradas em sua prática educacional. Percebe-se, então, que em contextos diferentes da sala de aula o gerenciamento de incerteza a nível de produção seria mais presente, uma vez que o TILSP teria a chance de revisar o que havia produzido e aprimorar de alguma forma. É destacada a diferença entre a prática de gravar aulas em contextos pessoais ou profissionais e interpretação simultânea durante as aulas de inglês

Ao ser questionado se tinha/tem muitas oportunidades de observar sua própria prática, TILSP B responde:

Não, tenho poucas. Às vezes, por exemplo, eu fiz interpretação em outros contextos pelo teatro ou conferências que as vezes são filmadas aí eu consigo ver depois. Mas é muito diferente pois eu tenho um script, um controle, bem diferente minha postura,

eu mostro uma segurança maior. Não fico tanto tempo com incertezas. Mas as coisas têm mudado, alguns professores, juntamente com os profissionais do AEE da escola, têm se adaptado e criado vídeo provas que ajuda muito os alunos surdos. Quando o aluno tem a possibilidade de apresentar na sua própria língua é muito diferente, a qualidade muito superior. Já vi dos alunos apresentações belíssimas em Libras nas gincanas e feiras culturais, ótima desenvoltura, a gente ensaia. Quando é escrita, os alunos são insuficientes, tipo uma redação. Infelizmente não, as vezes eu mesmo fazia vídeos no espelho também e via onde eu precisava melhorar, via a minha movimentação e coisas do tipo. Eu aprendi a compactar meu espaço, eu tinha que ter um controle de espaço. Aí fazia por conta própria. Numa aula eu tento resumir a informação para o aluno entender melhor, porque as vezes os alunos não entendem, por exemplo, o conceito de par ou ímpar. No inglês, eu fico totalmente dependente do professor. Nas outras matérias como estão em português eu consigo me sair melhor.

Neste relato, o TILSP B menciona ter poucas oportunidades de revisar sua interpretação em sala de aula, diferentemente de outros cenários, como o teatro ou conferências, onde ele tem acesso a vídeos de suas performances. Ele destaca a diferença de postura e segurança ao ter um roteiro e controle nessas situações, o que reduz suas incertezas. Ele também reconhece as mudanças positivas que estão ocorrendo, especialmente com professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE, que estão adaptando e criando recursos como vídeo provas, que auxiliam os alunos surdos. Ele enfatiza a importância dessas adaptações, indicando que quando os alunos podem se expressar em sua própria língua, a qualidade da comunicação é superior.

O TILSP A, com proficiência intermediária em inglês, comenta sobre a experiência de recordar através da prática de resgate estimulado e suas impressões:

Achei engraçado (risos) porque uma coisa é a gente está ali fazendo a interpretação, acha que está sendo de um jeito... e vê de um outro ângulo realmente, a gente vê que poderia fazer uma interpretação mais clara um pouquinho nisso ou naquilo outro ... mas o que eu vi assim ... é a realidade, é o que geralmente eu faço na sala de aula, então ... Achei sim, foi bem positivo e tranquilo.

O comentário reflete que o TILSP A reconhece que há diferença entre a percepção inicial de uma situação e a perspectiva que surge quando essa é vista de outro ângulo. Isso demonstra uma abertura para considerar diferentes pontos de vista e uma disposição para a autorreflexão. Ele também admite que a interpretação inicial pode ser aprimorada, indicando que há espaço para melhorias na compreensão ou na comunicação, o que indica uma atitude receptiva em relação ao feedback e ao desenvolvimento pessoal. O TILSP A concluiu que a experiência foi positiva e tranquila e isso sugere uma atitude otimista e uma capacidade de extrair aprendizados construtivos de sua prática. Essas percepções mostram o caráter positivo do uso do método de resgate estimulado no contexto de interpretação em Libras.

Ao ser questionado sobre a experiência e impressões de recordar/resgatar a prática registrada em vídeo o TILSP B, sem proficiência em inglês, comenta:

A minha primeira impressão foi, como eu disse, a gente fica um pouco trancado quando eu vejo o professor falando inglês... e eu fico sem saber o que fazer ... a verdade é essa. O professor falando inglês e eu não sei, eu digo para o aluno esperar para vê se ele fala português. É interessante eu ver e recordar minhas caras de paisagem (risos), eu não sei inglês e é isso. Tenho que esperar pelo professor. Acredito que seja positivo, pois eu tive a possibilidade de rever minha prática e melhorar na próxima.

A fala do TILSP B revela importantes aspectos da prática profissional e do desenvolvimento contínuo das habilidades interpretativas. A reflexão do intérprete sobre sua reação inicial ao ouvir o professor falando inglês evidencia um sentimento de inadequação e ansiedade, uma vez que ele não domina o idioma. Esta situação de vulnerabilidade é compartilhada de maneira franca, mostrando como o intérprete se sente "*trancado*" e sem ação imediata. A menção às "*caras de paisagem*" sugere uma autoconsciência sobre suas expressões faciais durante esses momentos de incerteza. Essa autorreflexão é importante, pois permite ao intérprete identificar áreas de melhoria em sua prática. Reconhecendo suas limitações linguísticas e a dependência do professor para a comunicação eficaz, o intérprete também destaca um aspecto positivo: a oportunidade de revisar e aprimorar sua prática profissional.

Retomamos nossa quarta pergunta de pesquisa que investigava as percepções dos TILSP sobre o resgate estimulado (*stimulated recall*) de sua prática e as possíveis contribuições. Corroboramos o pensamento de Fox-Turnbull (2019) que o resgate estimulado pode ser visto como um subconjunto de métodos de pesquisa introspectivos que ajudam os pesquisadores a acessar, examinar e compreender as reflexões dos participantes sobre os processos cognitivos.

Os dados revelaram que apesar do intérprete B, mencionar que inicialmente o resgate estimulado apresentou esse caráter desconfortante, à medida que o resgate estimulado foi evoluindo, esse caráter ameaçador parece ter se diluído, portanto, é algo que deve ser implementado em cursos de formação de tradutores e intérpretes, para que eles possam perceber a auto-observação como uma prática reflexiva de crescimento.

Ambos os TILSP indicaram ser benéfico resgatar os momentos de incertezas de suas práticas, possibilitando assim uma maior percepção de suas atuações e possíveis aprimoramentos. Assistindo aos vídeos de suas próprias práticas e refletindo sobre suas ações, os TILSP tiveram muitas oportunidades para identificar problemas específicos e se tornarem mais conscientes, o que, por sua vez, pode os ajudar a se tornarem mais eficazes em um curto período. Em outras palavras, o resgate estimulado possibilita uma reflexão metacognitiva.

Concluimos que essa ferramenta pode ser considerada profícua para TILSP em formação, pois auxilia no desenvolvimento de tomada de decisões (Mena *et al.*, 2016), planejamento (Erkmen, 2014) e aprimoramento de suas práticas. Além disso, os estudos com resgate estimulado podem contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento profissional e pedagógico, bem como os programas de formação continuada de professores e acadêmicos (Bennett, 1991, Mena *et al.*, 2016).

Refletindo sobre esses resultados, podemos revisitar as hipóteses propostas anteriormente nesta tese: 1) O TILSP com proficiência intermediária em língua inglesa adotará estratégias linguísticas mais elaboradas durante suas atividades interpretativas, em contraste com o TILSP sem proficiência, o qual possivelmente se apoiará preponderantemente em abordagens visuais e contextuais ao gerenciarem incertezas durante as aulas de inglês. Os resultados confirmaram essa hipótese, revelando que o TILSP com proficiência intermediária, de fato, utilizou predominantemente a estratégia de explicitação, mas também recorreu consistentemente ao uso de recursos visuais. Por outro lado, o TILSP sem proficiência em inglês, embora tenha usado recursos visuais, optou por empregar as estratégias de omissão e síntese com mais frequência; 2) O TILSP sem proficiência em inglês apresentará um número maior de ocorrência de incertezas em relação ao TILSP com proficiência intermediária. Os resultados corroboram essa hipótese, uma vez que o TILSP B empregou a estratégia de ratificação oito vezes ao compararmos com o TILSP A, que recorreu apenas uma vez ao professor.

Neste capítulo, discutimos os resultados do presente estudo. No próximo capítulo, apresentamos um resumo dos principais achados da pesquisa, apontamos suas limitações, fornecemos sugestões para pesquisas futuras que possam contribuir para os Estudos da Interpretação em Língua de Sinais e, ao final, fazemos algumas considerações pedagógicas.

5 CONCLUSÃO

No presente estudo, tivemos como objetivo geral investigar a atuação de TILSP ao gerenciar incertezas durante as aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino.

Respondendo a primeira pergunta de pesquisa desse estudo, com base nos resultados aqui obtidos, concluímos que, nesse contexto trilingue da sala de aula inclusiva, diversos são os desafios enfrentados pelos TILSP durante a interpretação nas aulas de inglês, a saber: falta de adaptação das aulas de inglês para a realidade dos alunos surdos, alternância entre as três línguas, desinteresse dos alunos surdos no aprendizado do inglês, desconhecimento dos vocábulos e expressões em inglês, momentos de atividades de compreensão oral (*listening*), dificuldade de compreender o professor falando língua inglesa e dificuldade nas atividades de interpretação textual em inglês.

Vale ressaltar que identificamos, também, desafios mencionados pelos TILSP que abrangem outras disciplinas do currículo escolar como, por exemplo, a falta de fluência dos alunos surdos em Libras, a escassez de recursos visuais durante as aulas e a não antecipação do assunto ou material abordado para a familiarização dos TILSP nas aulas.

Os resultados sugerem que a ausência de adaptação nas aulas de inglês para alunos surdos é um dos principais desafios enfrentados no contexto educacional. As metodologias de ensino frequentemente não são adequadas para atender às necessidades específicas desses alunos, resultando em barreiras significativas para o aprendizado. Sem essas adaptações, os alunos surdos são colocados em desvantagem, comprometendo seu desempenho acadêmico e seu engajamento com a língua inglesa. Sobre a alternância entre as três línguas mencionadas, seria interessante que os professores e os TILSP fossem proficientes em todas as três línguas e capazes de fazer transições fluidas e contextualmente apropriadas para facilitar a compreensão dos alunos, pois a falta de domínio em qualquer uma dessas línguas pode resultar em lacunas na comunicação e no aprendizado.

A segunda pergunta de pesquisa estava relacionada à identificação das incertezas que ocorrem durante a atuação dos TILSP com e sem proficiência em língua inglesa. Argumentamos, com base nos resultados, que ambos, TILSP A e B, gerenciam incertezas em todos os níveis elencados por Angelone (2010), embora tenham apresentado variações na frequência de ocorrências assim como ocorreu nos estudos de Angelone (2010), Khorasani e Yousefi (2016) e Barbosa (2019).

Os dados apontaram que o TILSP A com proficiência intermediária em inglês enfrentou incertezas em 60% dos casos durante o processo de produção, 30% relacionadas à

compreensão e 10% a nível de transferência. Esses dados corroboram Amirian e Baghiat (2013), tendo em vista que em sua pesquisa os profissionais mais experientes apresentaram alta porcentagem nas incertezas relacionadas a produção. Em contrapartida, o TILSP B sem proficiência em inglês gerenciou incertezas predominantemente na compreensão, representando 73,17% das ocorrências, seguida pela transferência com 14,63% e produção com 12,20%. Os resultados apresentados divergem do estudo de Amirian e Baghiat (2013), uma vez que os profissionais menos experientes gerenciaram incertezas predominantemente a nível de transferência.

O TILSP sem proficiência em inglês apresentou quatro vezes mais incertezas. Esta disparidade destaca a importância da proficiência na língua de origem, neste caso, o inglês, para a eficácia do processo de interpretação. Devido a falta do conhecimento da língua inglesa, o TILSP B apresentou dificuldades em compreender termos específicos, expressões idiomáticas e construções gramaticais, o que resultou em ocorrência mais frequentes de momentos de incerteza. Concluímos que esse quantitativo de incertezas pelos TILSP sem proficiência em inglês sublinha a necessidade de um treinamento mais abrangente e focado na língua estrangeira dentro dos programas de formação de intérpretes. Entendemos que melhorar a proficiência em inglês dos TILSP diminuirá as incertezas e elevará a qualidade e a precisão das interpretações, beneficiando diretamente os alunos surdos e promovendo uma comunicação mais eficaz e inclusiva.

A terceira pergunta de pesquisa versava sobre quais estratégias são frequentemente utilizadas pelos TILSP ao gerenciarem as incertezas ocorridas. Os resultados revelaram que o TILSP com proficiência intermediária em inglês empregou predominantemente as estratégias de explicitação (4) e uso de recursos visuais (2), seguidas pelas estratégias de omissão (1), ratificação (1), síntese (1) e interpretação prévia (1). Os dados evidenciaram que o TILSP com proficiência intermediária em inglês demonstrou uma preferência pela estratégia de explicitação, que foi utilizada em maior frequência. Isso sugere uma inclinação para esclarecer ou detalhar informações para uma melhor compreensão por parte dos receptores. Além disso, o uso de recursos visuais foi empregado em menor medida, mas ainda assim desempenhou um papel importante na interpretação. Os dados apresentam semelhanças com o estudo de Monteiro (2018), pois as estratégias mais utilizadas pelo TILSP com conhecimento de inglês foram: explicitação, simplificação, omissão e ratificação.

Quanto as estratégias do TILSP sem proficiência em inglês, concluímos que: síntese (11), omissão (10) e ratificação (8) foram as mais utilizadas, seguidas de simplificação (5), uso de recursos visuais (3), interpretação prévia (2) e explicitação (2). Não obstante, o TILSP sem

proficiência em inglês recorreu principalmente à estratégia de omissão, sendo esta a mais utilizada, corroborando assim o estudo de Monteiro (2018). Isso sugere possíveis dificuldades em compreender e transferir o conteúdo de forma integral. Estratégias como síntese e ratificação também foram empregadas em maior escala, talvez como uma forma de simplificar e reafirmar informações a fim de facilitar a interpretação.

Por fim, a última pergunta estava relacionada as percepções dos TILSP acerca do resgate estimulado (*stimulated recall*) de sua prática e as possíveis contribuições. Com base nas respostas dos dois profissionais entrevistados e nos dados colhidos através desse método, concluímos que o resgate estimulado é uma ferramenta com alto potencial (Meier; Vogt, 2015), corroboramos ainda Gass e Mackey (2017) que ela pode ser aplicada em diversos contextos, inclusive, no de interpretação em língua de sinais. Apesar de exigir um cuidadoso planejamento e aplicação, há uma ampla variação em sua implementação em estudos no campo de pesquisa (Diaz, 2022). Assim como a pesquisa de Saswati (2018), este estudo também mostrou que o uso de vídeo pode ser benéfico, para recordar as escolhas de estratégias dos TILSP durante as aulas. Acreditamos que, ao resgatar memórias do processo interpretativo, os intérpretes podem analisar suas decisões, estratégias e abordagens utilizadas durante as interpretações. Essa reflexão crítica permite que eles identifiquem pontos positivos e áreas de melhoria. Além disso, o resgate estimulado pode proporcionar uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas no processo de interpretação, incluindo desafios linguísticos.

Um aspecto positivo do uso do resgate estimulado é a autorreflexão, pois ela contribui para que TILSP reconheçam vieses que podem influenciar suas interpretações. Essa autoconsciência é fundamental para garantir a qualidade do trabalho, especialmente em ambientes educacionais ou profissionais nos quais é necessário transmitir informações precisas e objetivas.

Acreditamos que outro provável benefício do resgate estimulado é a possibilidade de aprendizado contínuo. Ao revisar suas interpretações, os TILSP podem identificar situações desafiadoras e buscar soluções mais eficazes para enfrentá-las. Isso contribui para o desenvolvimento profissional, aumentando a competência e a confiança deles ao lidarem com diversas situações de comunicação. Além disso, o uso da lembrança estimulada também pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar a formação e o treinamento de novos tradutores e intérpretes de Libras e português. Obviamente, os achados do presente estudo devem ser vistos como sugestivos, em vez de conclusivos, devido às suas limitações. As limitações do estudo são discutidas na próxima seção e seguidas pelas recomendações para pesquisas futuras e algumas implicações pedagógicas.

Hipotetizamos que TILSP com proficiência intermediária em inglês adotariam estratégias linguísticas mais complexas, enquanto aqueles sem proficiência em inglês se baseariam mais em abordagens visuais e contextuais para lidar com incertezas nas aulas de inglês. Os resultados confirmaram essa hipótese, mostrando que o intérprete com proficiência intermediária em inglês utilizou predominantemente a estratégia de explicitação. Em contraste, o intérprete sem proficiência em inglês, embora tenha utilizado recursos visuais, preferiu empregar com maior frequência as estratégias de omissão e síntese.

Nossa segunda hipótese previa que os TILSP sem proficiência em inglês tenderiam a buscar orientação ou recorrer ao professor com maior frequência ao gerenciar incertezas. Em outras palavras, essa previsão sugeria uma maior dependência desses profissionais de fontes externas, como o docente, para lidar eficazmente com momentos de incerteza durante a interpretação. Os dados também confirmaram essa hipótese, registrando que o TILSP B utilizou a estratégia de ratificação oito vezes, enquanto o TILSP A recorreu ao professor apenas uma vez.

5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Uma das limitações deste estudo está relacionada ao tamanho da amostra entrevistada, composta apenas por dois TILSP. Pesquisas que envolvem construtos cognitivos geralmente são conduzidas com um número significativamente maior de participantes. Portanto, sugerimos que pesquisas futuras considerem uma amostra mais ampla.

As seleções de vídeo para a entrevista com o resgate estimulado foram baseadas na percepção do pesquisador, identificada por meio de sinais comportamentais como pausas prolongadas, omissões, expressões de dúvida, substituições e correções de palavras, consultas ao professor de inglês ou uso de dispositivos online. No entanto, é possível que outras incertezas não tenham sido evidentes devido à natureza rápida da interpretação, o que caracteriza uma limitação do estudo. Sugerimos que pesquisas futuras possuam vídeos como base, complementados por protocolos adicionais como, por exemplo, questionários pós-aula sobre incertezas, além dos métodos empregados neste estudo.

Outra limitação está relacionada ao nível de proficiência dos alunos surdos, uma vez que o nível de proficiência em Libras não foi avaliado/testado de forma mais específica, apenas com base nas informações dadas pelos TILSP. Isso pode influenciar diretamente e enviesar as estratégias utilizadas pelos profissionais durante as aulas. Considerar a fluência em Libras dos

alunos surdos nos próximos estudos poderá trazer mais clareza à análise das estratégias e o gerenciamento de incertezas.

Além disso, é importante notar que alguns professores, embora ensinem a mesma disciplina e no mesmo nível escolar, podem ter abordagens pedagógicas diferentes, inclusive, em relação ao uso da língua inglesa durante as aulas. Portanto, se diferentes TILSP fossem analisados durante as aulas do mesmo professor, poderíamos obter resultados mais precisos de cada um.

A despeito das limitações aqui apontadas, acreditamos que o presente estudo seja uma semente importante em um campo que, apesar de frutífero, ainda necessita de mais investigações no que diz respeito à compreensão sobre os gerenciamentos de incertezas em atividades de interpretação simultânea. Afinal, significativa parte dos estudos de gerenciamento de incertezas investiga apenas atividades de tradução. Inclusive, no que diz respeito à interpretação no ambiente educacional na escola pública brasileira, até onde sabemos, o nosso estudo é pioneiro.

No que se refere a recomendações de pesquisas futuras, sugerimos pesquisas que investigam como os TILSP lidam com situações de incerteza durante aulas de inglês, incluindo decisões sobre traduções complexas e expressões idiomáticas. Uma outra recomendação seria investigar quais são as melhores práticas na formação de TILSP para atuarem em contextos educacionais específicos, como aulas de língua estrangeira. Isso pode incluir o desenvolvimento de currículos, estágios supervisionados e métodos de avaliação.

5.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ao abordar os desafios enfrentados pelos TILSP nas aulas de inglês na escola pública, percebemos que várias questões complexas emergem nesse contexto. A falta de adaptação na utilização de músicas e lousa pode criar barreiras significativas para a compreensão dos alunos surdos. Estratégias como legendas, material visual e gestos podem ser incorporadas para tornar o ambiente mais inclusivo. A fluência tanto na Libras quanto na terceira língua (inglês) é fundamental para uma comunicação efetiva, portanto, investir em capacitação contínua e recursos didáticos específicos é necessário para o desenvolvimento dessa habilidade.

A introdução de uma disciplina de pedagogia visual na formação de professores, que aborde as especificidades do aluno surdo, é urgente. Tal disciplina não apenas esclareceria e definiria o conceito de literatura surda e seu impacto na aprendizagem dos alunos surdos, mas

também serviria como um meio para desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas visuais que promovam a inclusão desses alunos.

Para Borges e Lima (2018), no que diz respeito à metodologia de ensino, os conteúdos de inglês para alunos surdos devem priorizar a modalidade escrita, seguindo o mesmo padrão adotado para o ensino do português. No entanto, nas escolas, não há adaptação de material didático e, ainda menos, disponibilidade de livros específicos para os alunos surdos, e isso é algo que precisa ser revisto com urgência. A constante alternância entre idiomas pode complicar a assimilação do conteúdo. Estabelecer estratégias claras para a transição entre línguas e facilitar o pedido de tradução pode melhorar a compreensão dos alunos surdos.

Na prática de TILSP, geralmente, observa-se que eles atuam em pares, entretanto, na maioria das instituições escolares, eles desempenham suas funções individualmente, sem revezamento. Para TILSP sem proficiência em inglês, essa situação implica em um esforço cognitivo significativamente maior, tornando a tarefa desafiadora. Ademais, a ausência de um colega para compartilhar a carga de trabalho pode resultar em uma maior fadiga mental e emocional ao longo do tempo, podendo impactar negativamente a qualidade da interpretação e, conseqüentemente, a experiência educacional dos alunos surdos.

Essa situação destaca a importância de políticas públicas e práticas inclusivas que considerem não apenas as necessidades dos alunos surdos, mas também as condições de trabalho dos TILSP. Ademais, estratégias que promovam o trabalho em equipe, a capacitação contínua e o apoio emocional são essenciais para garantir um ambiente de aprendizado acessível e de qualidade para todos os envolvidos.

A falta de compartilhamento antecipado de material cria obstáculos para a preparação adequada dos TILSP, por isso, é necessária uma comunicação aberta entre professores e esses profissionais para garantir o acesso antecipado aos materiais. Estimular o interesse dos alunos surdos na compreensão de outras línguas requer a criação de atividades envolventes e culturalmente relevantes e o uso de recursos visuais e práticos pode despertar o interesse pela aprendizagem de idiomas nesses estudantes. A dificuldade na ausência de recursos visuais destaca a importância de estratégias visuais para reforçar a compreensão e as adaptações no ensino podem minimizar os desafios relacionados à falta desses recursos e estratégias.

O desconhecimento de palavras pode ser superado por meio de estratégias de contextualização e repetição, além disso, o incentivo a utilização de dicionários e recursos *on-line* também pode ser útil para ampliar o vocabulário dos alunos surdos. Introduzir práticas que foquem no desenvolvimento da habilidade auditiva e de pronúncia é essencial e a utilização de recursos como legendas, visualizações e práticas interativas pode tornar esses momentos mais

acessíveis. Melhorar a compreensão oral requer a implementação de estratégias específicas, como o uso de recursos visuais, repetições e discussões claras sobre o conteúdo, assim como incentivar a participação ativa dos alunos surdos pode fortalecer essa habilidade.

A dificuldade na interpretação de textos em inglês pode ser superada com o apoio de recursos visuais, traduções antecipadas e discussões detalhadas. O uso de material adaptado e estratégias diferenciadas de ensino também pode ser benéfico. Em suma, lidar com esses desafios requer uma abordagem colaborativa entre professores, TILSP e a comunidade escolar. Investir em capacitação, promover a sensibilização e adotar práticas inclusivas são passos cruciais para garantir uma educação equitativa para todos os alunos, independentemente de suas necessidades linguísticas.

No contexto das salas de aula inclusivas, escolas não exigem que os TILSP tenham conhecimento específico dos conteúdos de inglês. No entanto, acreditamos que é fundamental que as escolas ofereçam cursos de inglês baseados no material didático utilizado nas aulas e proporcionem momentos de formação contínua para reduzir as dificuldades enfrentadas pelos TILSP. Acreditamos que cursos de inglês desenhados com base no material didático empregado nas aulas permitirão que esses profissionais se familiarizem com o conteúdo específico que será interpretado. Assim sendo, ao oferecer uma formação específica para eles, será possível melhorar a sua performance e contribuir para seu desenvolvimento profissional, aumentando sua confiança e competência no ambiente de sala de aula inclusiva.

As implicações pedagógicas apresentadas nesta tese devem ser vistas como sugestivas em vez de prescritivas e qualquer tentativa de implementar o planejamento, estratégias de interpretação ou até mesmo o gerenciamento de incertezas em sala de aula pode precisar passar por adaptações para se adequar aos contextos de ensino/aprendizagem específicos de cada instituição/sala de aula.

Esperamos que essa pesquisa contribua com os Estudos da Tradução, mais especificamente na área de interpretação em/para língua de sinais, e como construto em pesquisas que abordam as estratégias dos TILSP em contexto educacional multilíngue. Por fim, acreditamos que o uso de resgate estimulado em pesquisas pode contribuir com a autorreflexão e aprimoramento estratégico de tradutores e intérpretes de língua de sinais e português.

REFERÊNCIAS

- AIZAWA, A.; GIORDAN, M. e NETO, A. B. S. A Lembrança estimulada por vídeo como ferramenta de análise dos modos gestuais de licenciandos de química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XI, Florianópolis, 2017.
- ALBRES, N. A. As novas tendências metodológicas nos estudos da tradução/interpretação entre o par português/Libras. In: QUADROS, R. M.; WEININGER, M. J. (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2014. v. 3. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178906>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- ALBRES, N. A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. A.; LACERDA, C. B. F. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. **Cadernos de Tradução**, v. 1, p. 179-204, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2013v1n31p179>.
- ALBUQUERQUE, Maria Rêgo Tenório de. Alunos surdos na educação infantil: um olhar sobre o uso da metodologia bilíngue e pedagogia visual no processo de letramento. 2020. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
- ALMEIDA, M. L. **TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.
- ALMEIDA, M. L. **Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos**. Programa de pós-graduação em ciências da linguagem doutorado em ciências da linguagem, 2023.
- ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C.; PEDROSA, J. L. O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores? **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 4, 2021.
- ALMEIDA, S. H. S.; PADILHA, S. J. Leitura-Escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica. Linguagens em movimento. **Revista diálogos**, ano 1, n. 1, 2013.
- ANTONIO, L. C. O., Mota, P. R., & Kelman, C. A. (2015). A Formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 1032-1051.
- AL-SALMAN, S; AL-KHANJI, R. The Native Language Factor in Simultaneous Interpretation in an Arabic/English Context. **Meta: Translators' Journal**, v. 47, n. 4, p. 607-626, 2002.
- ALVES, C. M. J; RODRIGUES, M. V. L. S.; CRUZ, O. M. S. S; COUTO, R. M. Reflexões sobre o tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa (TILSP) e sua

identidade no contexto educacional. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 35, p. 79-93, jul. 2021.

ALVES, F. A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino. **Revista TradTerm**, v. 4, n. 2, p. 19-40, 1997.

ALVES, F. A Teoria da Relevância aplicada aos estudos tradutórios. In: VIEIRA, E. R. P. V. (Org.). **Teorizando e contextualizando a tradução**. Belo Horizonte: UFMG, 1996a. p.184-205.

ALVES, F. Lançando anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 2, n. 4, p. 77-90, 1996b.

ALVES, F. **Zwischen Schweigen und Sprechen**: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke? –eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen brasilianischen und portugiesischen Übersetzern. Hamburgo: Dr. Kovac, 1995.

ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. V. R. A relevance-theoretic oriented approach to the investigation of inferential processes in translation. In: ALVES, F. (Ed.). **Triangulating translation: perspectives in process oriented research**, Amsterdam: John Benjamins, v. 45, p. 3-24, 2003.

ALVES, L. H. F. **Surdez e língua inglesa**: o desafio da inclusão. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010.

ALVES, T. S. Ensino Da Língua Inglesa Voltado Ao Aluno Surdo: inclusão que integra valor à experiência do professor. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 149 - 160, jan./maio 2014.

AMIRIAN, Z; BAGHIAT, M. Uncertainty and Uncertainty Management: The Metacognitive State of Problem-Solving of Professional (experienced) Translators and Students of Translation Studies. **IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies**, 1(2), 223-242, 2013.

ANGELONE, E. Uncertainty, Uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In: SHREVE, Gregory M. (Ed.). **Translation and cognition**. Amsterdam: John Benjamins, p. 17-40, 2010.

ARAÚJO, C. C. M; LACERDA, C. B. F. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008.

ASADI, P; SÉGUINOT, C. Shortcuts, Strategies and General Patterns in a Process Study of Nine Professionals. **Meta: Journal des traducteurs**. 50. 522. 10.7202/010998ar, 2005.

AUBERT, F. H. (1998). Modalidades de tradução: teoria e resultados. *Tradterm*, 5(1), 99-128/129.

AVELAR, T. F. **Análise da Tradução Intermodal de Texto Acadêmico do Português Escrito para a Libras em Vídeo**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos

da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. The use of stimulated recall in Physical Education teacher training. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, n. 06, p. 251–254, 2015.

BARBOSA, J. C. **Gerenciamento de problemas durante as resoluções das tarefas de tradução do jogo Duolingo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BARBOSA-JUNIOR, J. A função do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras: âmbitos de atuação e o intérprete educacional. **PROFT em Revista**, São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2011.

BARTHOLAMEI, L. A.; VASCONCELLOS, M. L. Estudos da Tradução I. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Bacharelado em Letras-Libras na modalidade a Distância. Florianópolis, 2008.

BASSNETT, M. S. **Translation Studies** Londres: Methuen, 1980.

BASSO, I. M. S; STROBEL, K. L; MASUTTI, M. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BATISTA, C. A. **O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural de surdos aprendizes de Inglês: A internet como meio**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BATISTA, E. C; MATOS, L. A. L; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031.

BELÉM, L. J. M. A Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 37, p. 48-59, 2010.

BENNETT, C. The teacher as decision maker program. **Journal of Teacher Education**, 42(2), 119–130, 1991.

BERGSON, H. Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: **Editora WMF Martins Fontes**, 2010.

BIAZUS, M. O; ROSA, C. T. W. Estratégias metacognitivas: aprendizagem e ensino. In: ROSA, Cleci T. Werner da; DARROZ, Luiz Marcelo (Org.). **Cognição, linguagem e docência: aportes teóricos**. Cruz Alta: Ilustração, p. 238, 2022.

BIOTTO, F. **A aprendizagem da língua inglesa – L3 na educação básica por estudantes surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Libras). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.

BISPO, G. M. A *et al.*. **Acessibilidade comunicativa para surdos nos espaços escolares**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://186.227.201.58/artigo/visualizar/95709>>. Acesso em: 29/04/2024

BORGES, E. A; LIMA, L. R. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 68-86, jul./dez. 2018.

BORGES, F. A; NOGUEIRA, C. M. I. Um panorama da inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. (ORG.). **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: CRV, p. 43-70, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOWLES, M. Introspective verbal reports: think-alouds and stimulated recall. In: Phakiti A, De Costa P, Plonsky L et al. (eds.) **The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology**. Palgrave Macmillan, London, p 423-457, 2018.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.436**, de 24 de abril de 2002: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto Lei de Libras nº 5.626 de 22/12/2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

BRASIL. **Lei Nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. MEC realiza formação docente para educação bilíngue de surdos. Ministério da Educação. Julho de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-realiza-formacao-docente-para-educacao-bilingue-de-surdos#:~:text=Investimento%20%E2%80%93%20Em%202024%2C%20o%20MEC,o%20or%C3%A7ado%20no%20ano%20anterior.

BRITO, C. S.; CÓRDULA, E. B. Dificuldades no processo de aprendizagem de alunos surdos no Ensino Fundamental I. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 5, 2017.

BRITO, R. C. C. **Representações Do Professor De Língua Inglesa No Ensino Inclusivo Dos Alunos Surdos**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CABRAL, R. M.; CÓRDULA, E. B. L. **Os desafios no processo de alfabetização de surdos**. *Revista Educação Pública*, Cecierj, Rio de Janeiro, v. 17, n.º 5, 2017.

CALLIES, M. **Information highlighting in advanced learner English: The syntax-pragmatics interface in second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins Publications, 2009.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado de Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. e S. PEDAGOGIA VISUAL: uso de estratégias de ensino de inglês aplicáveis aos alunos surdos. **Communitas**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 152–161, 2023.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and Cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CARVALHO NETO, G. L. **Metarrepresentação em tradução: uma análise relevantista dos processos inferenciais de tradutores expertos na tradução de textos sensíveis (sagrados)**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, R. A. M. **Desafios E Possibilidades Do Ensino Da Língua Inglesa Para Surdos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, R.A.M. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. **Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras**, 2013.

CARVALHO, A. G. **O trabalho colaborativo do intérprete de libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica**. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, M. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CASTRO, B. T. **Letramento Crítico E Literaturas De Língua Inglesa No Ensino De Pessoas Com Surdez**. In: EAIC, 19., 28 a 30 de outubro de 2010, UNICENTRO, Guarapuava –PR. **Anais [...]**. Guarapuava: UNICENTRO, 2010.

CHAER, G; DINIZ, R. R. P; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COELHO, O.; KLEIN, M. Cartografias da surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia. Porto: Livpsic, 2013.

COGO, A. English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and Applications. In: BOWLES, H.; COGO, A. **International perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights**. London: Macmillan, 2015.

NOGUEIRA, Tiago & WEILER, Caroline. (2021). Interpretação simultânea da língua brasileira de sinais para o português brasileiro: estratégias utilizadas em uma conferência.

CORREA, L. N.; LESSA, A. B. C. T. Um panorama dos estudos sobre o ensino de inglês para Surdos no Brasil: uma revisão da literatura. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 454–466, 2021.

CORREA, L. N. **Políticas Educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para alunos Surdos**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CORREIA, P. da H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. *Revista Educação Especial*. [S. l.], v. 32, p. e10/ 1–19, 2019.

COURA, F. A. **Inglês Na Palma Da Mão: Letramento Crítico E Ensino De Inglês Para Alunos Surdos**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

COURA, F. A. Resistências E Conquistas Na Educação E No Ensino De Leitura E Escrita De Línguas Orais Para Alunos Surdos. **Interletras**, v. 6, ed. 24, out.-abr. 2017.

CRESWELL, J. W. *et al.* Qualitative research designs: Selection and implementation. **The Counseling Psychologist**, v. 35, n. 2, p. 236-264, 2007.

COUTINHO, W. J. V.; FIGUEIRÓ, C. S. A importância das identidades e cultura surda na prática de ensino de língua inglesa. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 16, n. 46, p. 541–558, 2023.

CRUZ, R. C. V. **Mercado de trabalho de interpretação e de tradução libras-português e suas implicações para a formação.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** New York: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. Two thousand million? **English Today**, [S.l.], v. 24 n. 1, p. 3-6, 2008.

DALACORTE, M. C. F.; GLERIA, T. A interação entre dois alunos surdos e uma intérprete durante uma aula de língua inglesa. **Revista Odisseia**, n. 5, jan./jun. 2010.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico** – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, p. 108-121, 2005.

DANTAS, W.; SANTOS, E. C. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin na base nacional comum curricular (BNCC). **Macabéa – Revista Eletrônica do Netli**, Crato, v. 9, n. 3, p. 287-303, 2020.

DE MOURA GONÇALVES-PENNA, M; DE JESUS PADILHA, S. Um olhar exotópico sobre as interações entre participantes visuais (surdos) e ouvintes em aula de inglês. **Trabalhos Completos ALED BRASIL**, v. 2, n. 3, 2016.

DEJICA, D.; DEJICA-CARȚIȘ, A. The multidimensional translator. Roles and responsibilities. In: DEJICA, D.; EUGENI, C.; DEJICA-CARȚIȘ, A. (Ed.). **Translation studies and information technology: new pathways for researchers, teachers and professionals.** Timișoara: Editura Politehnica, p. 45–57, 2020.

DEJICA, D; ȘIMON, S; FĂRCAȘIU, M; KILYENI, A. The background and training programs for E2R validators and facilitators in facts and figures. An European Perspective. In: DEJICA, D.; GARCÍA MUÑOZ, O.; ȘIMON, S.; FĂRCAȘIU, M.; KILYENI, A. (Ed.). **The Status of Training Programs for E2R Validators and Facilitators in Europe.** Lucca: Esedra, p. 138–152, 2022.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIAS, O. B.; SCHMIDT, A. P. C. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, número especial, jan./dez., 2018.

DÍAZ, S. Methodological strategies for using stimulated recall in interpreting research. **Onomázein**, [S. l.], p. 55–71, 2022. DOI: 10.7764/onomazein.ne10.03.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. **Learning and teaching strategies in English as a foreign language Classes for the Deaf and Hard-Of-Hearing students.** John Paul II Catholic University of Lublin, Institute of Pedagogy, Centre of Education of the Deaf and Hard-of-hearing, 2013.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

DRIGAS, A; MITSEA, E. The 8 pillars of metacognition. **Int. J. Emerg. Technol. Learn.** 15, 162–178, 2020. DOI: 10.3991/ijet.v15i21.14907

DRIGAS, A; MITSEA, E. 8 pillars X 8 layers model of metacognition: educational strategies, exercises and trainings. **Int. J. Online Biomed. Eng.** 17, 115–134, 2021. DOI: 10.3991/ijoe.v17i08.23563

ECHEVERRI, Á. About maps, versions and translations of Translation Studies: a look into the metaturn of translatology. **Perspectives**, v. 25, n. 4, p. 521-539, 2017.

ECHEVERRI, Á. Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ? **TTR : traduction, terminologie, rédaction**, v. 21, n. 1, p. 65-98, 2008a.

ECHEVERRI, Á. **Métacognition, apprentissage actif et traduction** : l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation. Tese (Doutorado em Tradução) – Universidade de Montreal, Montreal, Canadá, 2008b.

ECHEVERRI, Á. La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción. **Meta : journal des traducteurs**, v. 50, n. 4, 2005.

ENGLUND DIMITROVA, B; TISELIUS, E. Exploring Retrospection as a Research Method for Studying the Translation Process and the Interpreting Process. IN: Inger M. mees, Fabio Alves, and Susanne göpFerich (eds.): **Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research: A Tribute to Arnt Lykke Jakobsen**, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 109-134, 2009.

ERKMEN, B. Novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning, and their classroom practices. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. **H. U. Journal of Education**, 29(1), 99–113, 2014.

FÆRCH, C.; KASPER, G. From product to process: introspective methods in second language research. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Introspection in second language research**. Philadelphia: Multilingual Matters, p. 3-23, 1987.

FALCÃO, D.; GILBERT, J. Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 12, p. 93-115, 2005.

FARAHIAN M (2015) Assessing EFL learners' writing metacognitive awareness. *J Lang Linguist Stud* 11(2):39–51

FARIA, E. M. B. *et al.* Língua de sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: FARIA, E. M. B. de et al. **Estudos surdos – diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, p. 171-198, 2011

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **A luta da comunidade surda brasileira pelas escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional da Educação – PNE**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2013.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Nota à Imprensa**: redação do Enem 2017 aborda tema sobre educação para surdos no Brasil e abre portas para debate. 2017. Disponível em: <http://blog.feneis.org.br/nota-a-imprensa-redacao-do-enem2017-aborda-tema-sobre-educacao-para-surdos-no-brasil-e-abre-portas-para-debate/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FÉLIX, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 1, p. 119–131, jan. 2009.

FICCHI, V. Learning consecutive interpretation. An empirical study and an autonomous approach. **Interpreting**, v. 4, p. 199-218, 1999.

FINARDI, K; GUIMARÃES, F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, maio/ago. 2017.

FISCHER, S. R.; KIPPER, D. Estratégias e recursos visuais na aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos. **FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, v. 2, 2016.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, Lauren B. (Ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 231- 236, 1976.

FLEMING, Stephen M. Metacognition and confidence: a review and synthesis. **Annual Review of Neuroscience**, v. 75, p. 241-268, jan. 2024.

FLORENTINO, C. P. A.; MIRANDA JUNIOR, P. Adulteração do leite: uma proposta investigativa vivenciada por um grupo de estudantes surdos na perspectiva bilíngue. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 01–21, 2020. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p01.

FOX-TURNBULL, W. **Stimulated recall using auto photography** - A method for investigating technology education. University of Waikato, Hamilton, New Zealand: Centre for Science and Technology Education Research (CSTER) Graduate Conference (Conference - Other - Oral presentations), 2009.

FRANCO, K. A. M. D. **Relação entre o professor e o intérprete de libras no ensino de ciências para o aluno surdo**: uma relação pedagógica necessária. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2021.

FRASER, J. The translator investigated: Learning from translation process analysis. IN: **The Translator** 2/1. p.65-79. 1996.

FUJITA, M. S. L. *et al.* (Org.). **A indexação de livros**: a percepção de catalogadores e usuários de bibliotecas universitárias. Um estudo de observação do contexto sociocognitivo com protocolos verbais. São Paulo: Editora UNESP. 149 p. ISBN 978- 85-7983-015-0.

GALHARDI E., CARLETTI C., SOUZA R. A., ALVES G. H. V. S e PEREIRA G. R., (2021). Memórias e experiências de crianças em atividades de divulgação científica itinerante por meio da lembrança estimulada. *ACTIO: Docência em Ciências*. 6. 1. 10.3895/action. v6n2.14270.

GARCÍA, O; JOHNSON, S; SELTZER, K. **The Translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Caslon, 2017.

GARCÍA, O; KLEYN, T. (Ed.). **Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments**. New York: Routledge, 2016.

GASS, S.M; MACKEY, A. **Stimulated recall methodology in second language research**. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

GASS, S. M.; MACKEY, A. **Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research**. Routledge, 2016.

GAZDAG, E; NAGY, K; SZIVÁK, J. “I Spy with My Little Eyes...” The use of video stimulated recall methodology in teacher training–The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, v. 95, p. 60-75, 2019.

GERLOFF, P. Identifying the Unit of analysis in translation: some uses of think-aloud protocol data. In: CLAUS, F.; KASPER, G. (ed.). **Introspection in Second Language Research**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. p. 35-58.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GILAVERTE, R.; ÁVILA, P. M. D; SANTOS, L. D. **Tecnologias digitais para surdos: (im)possibilidades na apreensão de sentidos**. Educação, Ciência e Cultura, 2022.

GILE, D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. Revised edition. Amsterdam, Philadelphia: **John Benjamins Publishing Company**, 2009[1995]. 283 p. DOI: doi.org/10.1075/btl.8

GIMENEZ, T. et al. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas, Pontes, 2011.

GODOI, Jonas Bento de; MATTOS, Alan Marlon de; MARTINS FILHO, Lourival José. O intérprete de Libras como suporte ao trabalho docente: parceria de trabalho visando ao discente surdo. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 19, 4 de junho de 2024.

GONÇALVES, J. L. V. R. **O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, J. L. V. R. **Processos inferenciais relacionados à priorização de informações na tradução de legendas de filmes: o redundante e o relevante sob a ótica do**

princípio de relevância. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

GÖPFERICH, S.; RIITTA, J. Process research into the development of translation competence: Where are we, and where do we need to Go? **Across Languages and Cultures**, v. 10, n. 2, p. 169–191, 2009.

GOROVITZ, Sabine; DIAS CARNEIRO, Teresa; A. P. MARTINS, Marcia. A Interpretação Comunitária como garantia de direitos: qual formação para qual atuação no Brasil? **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 12, n. 1, p. 01–33, 2023.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche a universidade. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCATI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUARANY, A. L. A.; ARAGÃO, K. C.; COSTA, E. da S. A pessoa surda e a aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais: uma análise da prática. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 129–142, 2021. DOI: 10.36311/23588845.2021.v8n1.p129-142.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUPTA, Priyanka; BAMEL, Umesh. Need for metacognition and critical thinking in the e-learning ecosystem: the new normal in post Covid era. 26 fev. 2023

HAGUIARS-CERVELLINI, Nadir. A musicalidade do surdo: representação e estigma. São Paulo: **Plexus Editora**, 2003.

HALE, S.; NAPIER, J. Interpreting research methods: A practical resource. London: Bloomsbury. 2013.

HANSEN, G. (Ed.). **Empirical translation studies: process and product**. Copenhagen: Samfundslitteratur. 2002.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a língua e suas características. (Org.) Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 27 –36.

HENDERSON, L., TALLMAN, J. **Stimulated Recall and Mental Models**. The Scarecrow Press, Lanham, MD, 2006.

HILD, A. Discourse Comprehension in Simultaneous Interpreting: The Role of Expertise and Information Redundancy. In: Aline Ferreira and John W. schwieter (eds.): **Psy- cholinguistic and Cognitive Inquiries into Translation and Interpreting**, Amsterdam: John Benjamins, 99-112, 2015.

HOLMES, J. S. The Name and Nature of Translation Studies, 1972/ 1994. In: VENUTI, L. **The Translation studies reader**. Routledge, 2000.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HORTÊNCIO, G. F. H. **Um estudo descritivo sobre o papel dos intérpretes de LIBRAS no âmbito organizacional das Testemunhas de Jeová**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

JÄÄSKELÄINEN, R. Think-aloud Protocols. In: BAKER, M. **Routledge encyclopedia of translation studies**. New York: Routledge, p. 265-269, 1998.

JAKOBSEN, A. L. Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation. In: ALVES, F. (Ed.). **Triangulating translation: perspectives in process-oriented research**. Amsterdã: John Benjamins, p. 69-95, 2003.

JAKOBSEN, A. L. Logging target text production with Translog. In: HANSEN, G. (Ed.). **Probing the process in translation: methods and results**. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999.

JAKOBSEN, A. L. Translation drafting by professional translators and by translation students. In: HANSEN, G. (Ed.). **Empirical translation studies: process and product**. Copenhagen: Samfundslitteratur, p. 191-204, 2002.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and model for English as an International Language. **ELT journal**, 52.2: 119-126. Oxford University Press, 1998.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, 28.2: 200–207, 2009.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, 2.3:49-85, 2015.

JENKINS, J. Review of International Perspectives on English as a Lingua Franca: pedagogical insights, by H. Bowles and A. Cogo (Ed.). **ELT Journal**, pp. 1-16, 2016a.

JENKINS, J. 2016b. **An introduction to English as a Lingua Franca: ELFpron speaks to Professor Jennifer Jenkins. 6'16"**. Youtube, [S.l.], 20 dez 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZvWCqvXK9Hg>. Acesso em: 02 fev. 2024.

JESUS, Fernanda Bordini Manenti de. SANTOS NETO, José Félix dos. SOUZA, Sawana de Araújo Lopes de. A inclusão de estudantes surdos na escola de ensino regular: desafios e estratégias para comunicação em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 08, Ed. 12, Vol. 03, pp. 22-36. Dezembro de 2023.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 53-68, 2018.

KACHRU, B. B. (Ed.). **The other tongue: English across cultures**. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1982.

KACHRU, B. B. World Englishes: Approaches, issues and resources. **Language Teaching**, [S.l.], v. 25, p. 1-14, 1992.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2012

KELMAN, Celeste Azulay. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 307–324, 2014.

KENNEDY, S. Using stimulated recall to explore the use of communication strategies in English lingua franca interactions. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 6, n. 1, p. 1-27, 2017. <https://doi.org/10.1515/jelf-2017-0004>.

KHORASANI, S. R.; YOUSEFI, M. **Uncertainty and Uncertainty Management in EFL Translators**. Iran: Department of English, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, 2016.

KRINGS, H. P. **Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern**. Tübingen: Narr, 1986.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, São Paulo, n. 28, p. 109-120, jan./abr. 2018. DOI: 10.5585/Dialogia.n28.6722.

KUSSMAUL, P.; TIRKKONEN-CONDIT, S. Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. **TTR**, v. 8, n. 1, p. 177-199, 1995.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LACERDA, CBF de; POLETTI, J. E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, Caxambu, Minas Gerais, Brasil. 2004.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.

LAVASANI, G. S. I.; SHIRVAN, M. E; GHANIZADEH, A. A microanalysis of the sophomore and senior translation students' uncertainty management in the process of translation: a complex dynamic approach. **Asia Pacific Translation and Intercultural Studies**, v. 7, n. 1, p. 67-88, 2020. DOI: [10.1080/23306343.2020.1737900](https://doi.org/10.1080/23306343.2020.1737900).

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual esurdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p. 226- 251.

LEE C. A study of adolescent English learners' cognitive engagement in writing while using an automated content feedback system. **Comput Assist Lang. Learn** 33(1-2):26–57, 2020.

LEFEVERE, A. (1978) *Translation Studies: The Goal of the Discipline* J.S. HOLMES, J. LAMBERT e R. VAN DEN BROECK (orgs.), **Literature and Translation Louvain: Acco**.

LEITÃO, A. B. S. **Museus de ciência**: espaços não-formais da construção de aprendizagens. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LEITÃO, A. B. S.; TEIXEIRA, F. M. Lembrança estimulada: uma metodologia para investigar indícios de aprendizagem em museus de ciências. In: **Encontro Nacional De Pesquisa Em Ensino De Ciências**, 10, Águas de Lindóia. Anais Eletrônicos, 2015.

LEITÃO, C.; PRATES, R. O. A Aplicação de Métodos Qualitativos em Computação. In: DELICATO, F.; PIRES, P.; SILVEIRA, I. **Jornadas de Atualização em Informática 2017**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação – SBC, 2017.

LEOW, R. P.; MORGAN-SHORT, K. To Think Aloud or Not to Think Aloud: The Issue of Reactivity in SLA Research Methodology. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 26, n. 1, p. 35–57, 2004. <https://doi.org/10.1017/S0272263104261022>

LEWIS, M. P.; GARY F. S.; CHARLES D. F. (eds.). 2014. *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International.

LIMA, F. P. Pedagogia visuoespacial: jogos lúdicos adaptados para alunos surdos no ensino de química... In: **Anais do VIII Seminário de Iniciação Científica do IFNMG**. Anais...Pirapora (MG) IFNMG - Campus Pirapora, 2019.

LIMA, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: **Seminário De Pesquisa Em Ciências Humanas**, 7., Londrina, 2008.

LIMA, M. C. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

LIMA, S. G. **Crenças Sobre O Processo De Ensino-Aprendizagem De Língua Inglesa Para Surdo: Um Estudo Com Uma Aluna Surda E Dois Professores De Uma Escola Da Rede Pública Em Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

LODI, A C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>.

LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos**: possibilidades. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The Specialist**, [S. l.], v. 40, n. 2, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a2.

LÖRSCHER, W. A Model for the Analysis of Translation Processes within a Framework of Systemic Linguistics. **Cadernos de Tradução**, n. 10 v. 2, p. 97-112, 2002.

LÖRSCHER, W. Investigating the translation process. **Meta**, v. 3, n. 37, p. 426-439, 1992.

LÖRSCHER, W. **Translation performance, translation process and translation strategies**. Tübingen: Narr, 1991.

LYLE, John. Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research. **British Educational Research Journal**, v. 29, n. 6, p. 861–878, 2003. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1502138>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. cap. 3, p. 25-44.

MACHADO, A.; COSTA, D.; DANTAS, R. Experiências iniciais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: compreensões da atividade educacional. In: NASCIMENTO, K. B. P.; SILVEIRA, K. S. D. (Org). **Ensino de línguas e inclusão social**. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 31-50.

MACHADO, F. M. A. **Conceitos abstratos**: escolhas interpretativas de português para Libras. 2. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MADALENA, M. E. P. M. Desafios do Intérprete de Libras no Ensino Médio. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2018.

MAGALHÃES, S. R. G. P. **O ensino de inglês em contexto de globalização**: um recorte da realidade do ensino fundamental II em escolas de Caetité, Bahia. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Summus**, 2015.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, Bauru, v. 2, p. 10, 2004.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARINHEIRO, E. H.; LODI, A.C.B. Ensino De Inglês Para Surdos: Revisão Sistemática. In: **Congresso Brasileiro De Educação Especial (CBEE)**, 7., São Carlos, SP, 2016.

MARIOTTI, M.; MOTTER, R. B. O aprendizado de língua inglesa pelo aluno surdo. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 13, n. 24, 2020.

MARQUES, Rodrigo. Educação de Jovens e adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. p. 132 – 149.

MARTINS, Talita de Jesus da Silva; MELO, Maria Alice. Jovens egressos do Projovem: reflexões sobre significados atribuídos à experiência de escolarização em um programa de inclusão social. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, T. C. L.; REDIGOLO, F. M.; NEVES, D. A. de B.; FUJITA, M. S. L. Protocolo verbal: verbalizações concorrente e retrospectiva. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 49–66, 2017. DOI: 10.26512/rici.v10.n1.2017.2475.

MCGUIRK, P. M.; O'NEILL, P. Using questionnaires in qualitative human geography. In: HAY, I. (Org.). **Qualitative Research Methods in Human Geography**. Don Mills, Canada: Oxford University Press, p. 246-273, 2016.

MEDEIROS, T. G. **Concepções de Professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática do ensino de inglês para alunos surdos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

MEDEIROS, T. G.; DALACORTE, M. C. F. O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva vygotskiana. **Revista Educação Especial**, UFSM, v. 23, n. 36, p. 103-116, jan./abr. 2010.

MEIER, A; VOGT, F. The potential of stimulated recall for investigating self-regulation processes in inquiry learning with primary school students. **Perspectives in Science**, 2015. 10.1016/j.pisc.2015.08.001.

MEIERKORD, C. English as a Lingua Franca. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The encyclopedia of Applied Linguistics**. Oxford Blackwell/Wiley. Blackwell Publishing, 2013.

MELLO, S. N; PARAVISINE, A. V. P. Ensino de italiano no Brasil: uma reflexão à luz do ensino de língua estrangeira para alunos surdos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 1–21, 2024. DOI: 10.5007/2175-795X.2024.e95662.

MENA, J., GARCÍA, M., CLARKE, A., & BARKATSAS, A. An analysis of three different approaches to student teachermentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. **European journal of teacher education**, 39(1), 53–76, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>.

MENEGHINI, R; PACKER, A. Is there science beyond English? **EMBO reports**, Heidelberg, v. 8, n. 2, p. 112-116, 2007.

MICCOLI, L. S. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MONTEIRO, S. M. M.; VIEIRA, P. A.; SOUSA, A. N. de. A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: Uma proposta de atividade didática. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 79–99, 2023. DOI: 10.46230/2674-8266-15-10600.

MONTEIRO, Y. S. **As estratégias utilizadas pelos intérpretes de Libras nas aulas de inglês em escolas da rede pública**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MORAES, A. H. C. de; ALMEIDA, M. L. de. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e16402.

MORAES, A. H. C. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. Doutorado (Tese) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2018.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

MOSER-MERCER, B. The rocky road to expertise in interpreting: Eliciting knowledge from learners. In: KAINDL, K.; PÖCHHACKER, F. (Ed.). **Translations-wissenschaft**. Tübingen, Germany: Stauffenburg Verlag, 2000a. p. 339-352.

MOSER-MERCER, B.; FRAUENFELDER, U.H.; CASADO, B.; KÜNZLI, A. Searching to Define Expertise in Interpreting. In: DIMITROVA, B. Englund; HYLSTENSTAM, K. (Ed.). **Language Processing and Simultaneous Interpreting**. Amsterdam: John Benjamins, p. 287-300, 2000b

MUNDAY, Jeremy; HATIM, Basil. **Translation: An advanced resource book for students**. 2 ed. New York: Routledge, 2019.

MUTTÃO, M. D. R. **Formação de professores para a educação de surdos: Revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação**. Ribeirão Preto, 2017.

NAPIER, J. A Sociolinguistic Analysis of the Occurrence and Types of Omissions Produced by Australian Sign Language-English Interpreters. In: METZGER, M.; COLLINS, S.; DIVELY, V.; SHAW, R. (Ed.). **From Topic Boundaries to Omission**. New Research on Interpretation. Washington DC: Gallaudet University Press, p. 99-153, 2003.

NEHLS, L. F. **Um olhar sobre o intérprete de libras, o aluno surdo e o professor no contexto da sala de aula inclusiva**. Monografia (Graduação em Letras Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2019.

NGUYEN, N. T *et al.* Video-Stimulated Recall Interviews in Qualitative Research. **Australian Association for research in Education**, 2013.

NICHOL, Adam & HALL, Edward. (2024). Stimulated recall: problematising, challenging and extending conventional application. *Sports Coaching Review*. 13. 1-12. 10.1080/21640629.2024.2335053.

NICOLOSO, S. **Modalidades de tradução na interpretação simultânea da Língua Portuguesa para a Língua brasileira de sinais**: investigando questões de gênero. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NOVAIS, L. **O intérprete de tribunal, um mero intérprete?** um estudo descritivo sobre o papel do intérprete nos Fóruns de Boa Vista, RR e Fortaleza, CE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

OLIVEIRA, A. A. **A prática docente de língua inglesa para estudantes surdos e ouvintes usando o livro didático e o computador**: um estudo de caso sob a ótica da teoria da atividade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

OLIVEIRA, A. P. P. **Ensinar-Aprender Inglês Com Uso De Tecnologias Digitais Em Contexto De Inclusão De Surdos**: Um Estudo Sob A Perspectiva Da Teoria Da Atividade. Tese (Doutorado) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando o ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Hilka Cibelle da Cruz. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Editora Arara azul, setembro de 2014.

OLIVEIRA, L. M.; CARVALHO, D. F. O método da lembrança estimulada como uma ferramenta de investigação sobre a visita escolar no Museu de Biodiversidade do Cerrado. **Investigações Em Ensino De Ciências**, v. 20, n. 3, p. 151–163, 2015. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2016v20n3p151>.

OLIVEIRA, R. D. C. M. (Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

OLIVEIRA-SILVA, C. M. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

OLIVEIRA-SILVA, C. M. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ORIGUELA, D. A. (2020). Interpretação comunitária e migração no Brasil [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, Fabio (ed.). **Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, Aquisição ou participação. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 33-46, 2011.

PAIXÃO, G. C.; GUEDES, M. G. Ensino de Química e o surdo: o que diz a produção acadêmica e os professores? **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 91–104, 2021.

PARENTE JUNIOR, F. C. **Cognição e desempenho na interpretação simultânea da Libras**: um estudo sobre a memória de trabalho e a produção de semelhança interpretativa por intérpretes expertos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PEIXOTO, R. C. Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PEREIRA, G. R.; ALVES, G. H. V. S.; COUTINHO-SILVA, R. Educação Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da Feira de Ciências dos Pequenos Cientistas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

PEREIRA, K. A.; KLEIN, M. Práticas De Professores De Alunos Surdos E O Ensino De Língua Estrangeira Na Educação De Surdos. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 37., 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

PEREIRA, K. L.; FREITAS-REIS, I. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de libras/português. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023.

PINTO, F. M.; SILVA, D. Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros. **Ideação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 126–145, 2017. DOI: 10.48075/ri.v18i1.17235.

PÖCHHACKER, F. **Introducing interpreting studies**. London and New York: Routledge, 2016.

PÖCHHACKER, F. Conexões Fundamentais: Afinidade e Convergência nos Estudos da Interpretação. **Scientia Traductionis**, n. 7, p. 61-75, 2010.

POLIO, C.; GASS, S.; CHAPIN, L. Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interactions. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, n. 2, p. 237-267, 2006.

POSSETE, É. E. Ensino de ciências: o uso de imagens e desenhos científicos nas aulas de ciências. In: TULLIO, M. I. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2014. p.4-10 (Coleção Cadernos PDE).

PRATES, C. A.; LINO, C. C. T. S. Percepções de estudantes surdos sobre o processo de escolarização em escola comum e escola bilíngue. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 37, p.106-121, 2021.

PROUST, J. **The philosophy of metacognition: mental agency and self-awareness**. OUP Oxford, 2013.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP. R. **Revista Fórum linguístico**, v. 18, n. 4, 2006.

RABELO, J. A. A.; SILVA, J. F. S. As Comunidades Imaginadas Pelo Aluno Surdo Em Seu Contato Com A Língua Inglesa Nas Escolas. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 67, supl. Anais do IXI SINEFIL, jan./abr. 2017.

RAMADHANTI D, YANDA DP (2021) Students' metacognitive awareness and its impact on writing skill. *Int J Lang Educ* 5(3):193–206

RAMOS, D. M. **Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

REIS, E.; LÖBLER, M. L.; BOLZAN, L. M. Discussão e Aplicação do Método do Protocolo Verbal Think Aloud em Pesquisas sobre Processo Decisório. In: **ENADI**, 4., Bento Gonçalves, 2013.

REIS, F. M. e TAKAHASHI, E. K. A aprendizagem e o método da lembrança estimulada no contexto da visita ao Museu do Amanhã. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XI, Florianópolis, 2017.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de lingu@gem**, v. 12, p. 1784-1824, 2018.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**, Araxá, n. 4, maio 2008.

RIBEIRO, L. L. **O tradutor intérprete de libras: análise da legislação vigente – Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

ROBINSON, M. Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. In G. Kasper (Ed.), **Pragmatics of Japanese as native and target language** (pp. 27-82). Honolulu, HI:University of Hawaii Press, 1992.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, Silvana Aguiar dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, v. 24, p. 1-29, 2018.

RODRIGUES, C. H. O uso de Protocolos Verbais na investigação do processo de interpretação simultânea do Português para Libras. **Veredas**, v. 19, p. 48-70, 2015.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 17-45, jul.-dez. 2015.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, C. H.; CHRISTMANN, F. As pesquisas brasileiras sobre tradução e interpretação de línguas de sinais: os ETILS na pós-graduação em Estudos da Tradução. **Cadernos de Tradução**, v. 43, p. e94239, 2023.

RODRIGUES, C. H. A tradução não escrita envolvendo línguas de sinais: reflexões sobre sua especificidade e características. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 1–21, 2023. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v12.n1.2023.45612.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023.

ROSA, L. V. D. R. *et al.* Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 8., Curitiba-PR, 2008.

ROSIERS, A; EYCKMANS, J. Investigating tolerance of ambiguity in novice and expert translators and interpreters: An exploratory study. **Translation and Interpreting**. 9. 52-66, 2017. DOI: 10.12807/ti.109202. 2017.a04.

RUBIO, A. C. F. **Ensino de língua estrangeira e inclusão: Percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SANTOS, F. C. D. R. Adaptando materiais: um experimento a partir de textos de livro didático. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes Editoras, 2015.

SANTOS, G. C. F. S. **O Professor tradutor/intérprete de libras e o trabalho colaborativo com o professor regente no processo de ensino ao aluno surdo**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANTOS, I. C.; CAVALCANTI, W. M. A.; ALMEIDA, M. L. Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua. **Letra Magna**, v. 13, p. 1, 2017.

SANTOS, L.F. do; LACERDA, C.B.F.de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-533, jul.-dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505>.

SANTOS, S. A. dos. Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de pós-graduação em estudos da tradução. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 44, p. 375–394, 2018. DOI: 10.18309/anp.v1i44.1148.

SANTOS, RAT (2018) Ways of using musical knowledge to think about one's piano repertoire learning: three case studies. *Music Educ Res* 20(4):427–445 Dos Santos RAT, Hentschke L (2011) Praxis and poiesis in piano repertoire preparation. *Music Educ Res* 13(3):273–292

SARAIVA GOMES, G.; GIORDAN, M. A lembrança estimulada por vídeo na formação continuada de professores de química. **Teené, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. 55, p. 479–482, 2024.

SASWATI, R. Using stimulated recall method in understanding teacher interactive decision making. **Lingua: Jurnal Ilmiah**, v. 14, n. 2, p. 22–31, out. 2018. <http://dx.doi.org/10.35962/lingua.v14i2.43>.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEIDMAN, I. **Interviewing as Qualitative Research: a guide for researchers in education and social sciences**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2013.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.
SCHÄFFNER, Christina and Beverly ADAB (eds) (2000) Developing Translation Competence, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

SHAVELSON, R., Webb, N., & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In M. Wittrock (ed.), **Handbook of research on teaching** (pp. 50–91). New York: Macmillan.

SHEN, Mingxia, Qianxi LV and Junying LIANG. 2019. A corpus-driven analysis of uncertainty and uncertainty management in Chinese premier press conference interpreting. *Translation and Interpreting Studies* 14/1: 135–158.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, E. D. S; FARIAS, F. N. A. Teaching English Language to deaf students. **JOSSHE: Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education**. v. 4, n. 1, p. 23-30, jan./jun. 2021. <https://doi.org/10.46866/josshe.2021.v4.n1.98>.

SILVA, I. D. **Inglês como língua-ponte: um instrumento de integração, acolhimento e ensino do português para refugiados e migrantes no Brasil.** 2023.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, M. C. C.; HÜBNER, L. C. Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades. **Veredas on-line-atemática**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 34-47, 2015/2. Disponível em: www.ufjf.br/revista_veredas. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, M. C. C. da; HÜBNER, L. C. Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, 2021.

SIMON, S.; STOIAN, C. E. Developing interpreting skills in undergraduate students. In: GÓMEZ CHOVA, L.; LÓPEZ MARTÍNEZ, A.; CANDEL TORRES, I. (Ed.). **ICERI 2017 Proceedings**. IATED Academy, 2017. p. 6180–6184.

STOUGH, L. M. **Using Stimulated Recall in Classroom Observation and Professional Development.** 2001.

SOUSA, A. N. **Surdos Brasileiros Escrevendo Em inglês: Uma Experiência Com O Ensino Comunicativo De Línguas.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2008.

SOUSA, Marília Santos de. Gerenciamento de incertezas nas tarefas de interpretação simultânea de Libras para o Português. Dissertação (Mestrado) – POET- UFC, 2024.

SOUZA, S. X. **Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, J. R; COSTA, L. B; Costa, A. L. S; COSTA, I M. O ensino da língua inglesa para alunos surdos nas escolas de ensino médio da rede pública. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 5, e25341, 2021. ISSN 2675-6218. <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i5.341>.

SOUZA, S. A.; ALMEIDA, S. H. S. Leitura-Escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 140-148, jan./maio 2014.

SOUZA, A. Necessidades Formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/46230>

SPASIANI, M. V. **Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: Uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18-42, 2003. doi:10.1590/S0102-71822003000200003.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. spe., p. 70-77, 2008. doi:10.1590/S0102-71822008000400010.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016

TASSARA, V; HENRIQUE RODRIGUES, C; BARBOSA DE LIMA FONSECA, N. Efeitos De Modalidade Na Interpretação Intermodal De Fábulas No Par Linguístico Libras-Português: Recorte de uma pesquisa empírico-experimental. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 127–143, 2022. DOI: 10.47456/pl.v12i31.39042.

TAVARES, K. C. A.; OLIVEIRA, A. P. P. O. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, 2014.

TIRKKONEN-CONDIT, S. **Unique items** — over- or under-represented in translated language? 2004. DOI: 10.1075/btl.48.14tir.

TOMAZ, C. R. L. F. O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para Aprendizagem Bilíngue do Surdo. In: **CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL + E 2020)**, 5., 2018, João Pessoa. Educação do futuro: tecnologias e pessoas para transformar o mundo. João Pessoa, 2018.

TOURY, G. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: **John Benjamins Publishing**, 1995.

TRYUK, M. Strategies in Interpreting. Issues, Controversies, Solutions. *Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik*, 2, 181-194. 2010

TUXI, P. *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VANDERGRIFT, J. C; GOH, C. C. M. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. **Applied Linguistics**, v. 35, n. 2, p. 224–226, maio 2012. <https://doi.org/10.1093/applin/amu002>.

VAN DER KLEIJ F, Adie L, Cumming J (2017) Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *Br J Educ Technol* 48(5):1092–1105

VASCONCELLOS, M. L; JUNIOR, L. A. B. **Estudos da Tradução I**. Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

met

VAZ, A. M.; JULIO, J. M. Metodologia de entrevista estimulada: princípios para investigação das interações em sala de aula a partir da percepção dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Campinas, SP. **Atas**. Campinas: ENPEC, 2011.

VIANA, S.M.B. **Tarefas de tradução oral e o gerenciamento de incertezas de aprendizes de francês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2019.

VIEIRA, Maria Anunciada de Barros Lima; CASTRO, Renária Rodrigues de. **A subjetividade dos entraves na inclusão de alunos surdos no ensino regular**. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v.8, n. 2, p.27-37, jul. / dez. 2020.

VICTOR, C. F. S. **A Sala De Aula Inclusiva Na Rede Pública Com Alunos Surdos: Um Estudo De Caso De Um Professor De Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

WALKER, W. E.; Robert, J. L; KWAKKEL, J. H., “Deep Uncertainty”, in Gass, S. and M. Fu (eds.), **Encyclopedia of Operations Research and Management Science**, Third Edition, Springer, 2013

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009. DOI:10.1590/S010471832009000200007.

XAVIER, P. A. M. H. **A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

XAVIER, P. A. M. H.; JESUS, D. M.; JOSEPH, T. W. R. Desafios E Perspectivas Em Práticas De Letramento Por Alunos Surdos Em Curso A Distância De Língua Inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 254-274, jan.-jul. 2014.

XAVIER, Talyta Beatriz Martins. JUNIOR, Adival José Reinert. “O que ouve?”: a musicalização nas escolas e o aluno surdo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 07, Vol. 02, pp. 143-153. Julho de 2020.

WILLIAMS, J.; CHESTERMAN. A. **The Map: a beginner’s guide to doing research in translation studies**, Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

YANQUN, Z. The concept and instruction of metacognition in translation competence development. In: **International forum of teaching and studies**, 11- 1/2, 2015.

ZANCANARO JUNIOR, L. A.; ZANCANARO, T. M. L. A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 1, n. 1, p. 83–94, 2016. DOI: 10.5902/1984686X17734.

ZHAI, X., CHU, X., WANG, M. et al. A systematic review of Stimulated Recall (SR) in educational research from 2012 to 2022. **Humanit Soc Sci Commun** 11, 489 (2024)

ZHONG, Huimin. **Re-examining omission in simultaneous interpreting: a multi-method study involving student interpreters**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Manchester, Faculdade de Humanidades, 2020.

ZOHAR, A; BARZILAI, S. A review of research on metacognition in science education: current and future directions. **Studies in Science Education**, v. 49, n. 2, p. 121-169, 2013. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>.

ZUFFO, D. O aluno surdo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná: Secretaria da Educação, 2010.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro/a intérprete, você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa intitulada: **Estratégias de interpretação e gerenciamento de incertezas de intérpretes de Libras na aula de inglês da escola pública**, realizada pelo doutorando Yuri Santos Monteiro, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Luana Ferreira de Freitas e coorientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Guará Tavares. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Esta pesquisa objetiva analisar as estratégias utilizadas por intérpretes de Libras ao gerenciar problemas durante as aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino e os principais desafios enfrentados no processo de interpretação nas aulas de inglês. Ademais, analisar os benefícios que o resgate estimulado (*Stimulated Recall*) pode trazer ao processo de tradução e interpretação de língua de sinais. A principal justificativa para realizar essa pesquisa consiste na importância da compreensão do processo de interpretação de Língua de Sinais durante as aulas de inglês.

Você participará dessa pesquisa por meio da realização de observação/ gravação em sala de aula e uma entrevista semiestruturada sobre os desafios encontrados durante a interpretação da aula de inglês, bem como questões relacionadas ao gerenciamento de incertezas. Os dados, contudo, serão coletados apenas com a sua autorização, após a assinatura deste TCLE. A sua participação, através da realização destes instrumentos de pesquisa, ocorrerá em momento oportuno e adequado, de preferência nos estabelecimentos própria escola em que trabalha, em data e horário que já esteja na instituição, ou a combinar. O pesquisador se responsabiliza em levar o material necessário à sua participação, tal como notebook, câmera e materiais impressos. Durante os procedimentos de coleta de dados você estará sempre acompanhado pelo pesquisador, que lhe prestará toda a assistência necessária à sua participação. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto, você poderá entrar em contato como o pesquisador a qualquer momento pelo telefone ou e-mail presentes ao final desse documento. A sua participação será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos da investigação. Após a conclusão da pesquisa, você também poderá ter acesso completo à análise e as publicações finais que se originem dos dados gerados.

Ressaltamos que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, sem ter que apresentar qualquer justificativa, e as suas informações serão apagadas automaticamente, sem qualquer prejuízo ou diferença de tratamento. Caso aceite participar da pesquisa, os instrumentos utilizados ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome ou dados fornecidos não serão revelados no decorrer da análise ou publicação do estudo, aliás você poderá escolher um codinome para preencher o questionário e entrevista solicitados. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mas mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Com relação aos riscos deste estudo, o caráter metodológico não produz danos físicos, biológicos ou de qualquer outra índole, no entanto você poderá se sentir aborrecido ou desconfortável devido ao tempo dispersado com a entrevista ou observações em sala de aula. Você não terá benefício imediato por participar da pesquisa, no entanto, os resultados desta investigação poderão contribuir beneficentemente ao processo de interpretação em língua de sinais na esfera educacional.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua

participação em pesquisa, você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, mas caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Se houver algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a receber monetariamente o valor do prejuízo. Todas as despesas desta pesquisa serão pagas por mim, pesquisador, se você tiver qualquer despesa em decorrência de sua participação na pesquisa você receberá monetariamente o valor. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada, recebendo monetariamente o valor do prejuízo após decisão judicial.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de solicitar qualquer esclarecimento. O pesquisador envolvido compromete-se a cumprir a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, utilizando as informações da pesquisa somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ portador/a do RG _____, fui informado/a dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações, e poderei modificar a minha participação na pesquisa, se assim desejar. Diante do exposto, declaro que concordo em participar, de espontânea vontade, desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, numeradas e rubricadas, ficando uma em minha posse e a outra com o pesquisador. Se houver alguma dúvida quanto à ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFSC pelo endereço e contato: CEP: CEP/SH/UFSC Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Site: <http://cep.ufsc.br/>.

_____, de abril de 2023

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

Pesquisador responsável: Professor Me. Yuri Santos Monteiro.

APÊNDICE B – Questionário direcionado aos intérpretes

Data de nascimento: ____/____/____

Gênero: () F () M

1- Grau de escolaridade

- () Médio completo / Técnico
 () Superior incompleto
 () Superior Completo : _____
 () Pós-graduação : _____

2- Como você aprendeu a Libras?

- () Familiares () Amigos () Escola () Religião
 () Curso livre () Ensino superior () Outro: _____

3- Você possui certificado(s) de proficiência em Libras? Se sim, especifique.

4- Há quanto tempo você atua como intérprete/ tradutor de Libras?

5- Qual sua proficiência em língua inglesa? Você possui certificado de proficiência em língua inglesa? Se sim, especifique.

- () Nenhuma proficiência (sei apenas alguns vocábulos que aprendi durante o tempo de colégio, mas nunca me aprofundei)
 () Proficiência elementar (Tenho um certo conhecimento da língua, pois estudei por conta própria e/ou fiz cursos)
 () Proficiência plena. (Domino com fluência a língua inglesa)

6- Quais são os desafios e dificuldades ao interpretar nas aulas de inglês? Em quais momentos você encontra maior dificuldade?

7- Durante as aulas temos a presença de dois profissionais: o professor e o intérprete de Libras. Marque a(s) alternativa(s) que melhor descrevem essa parceria.

- Apenas faz a mediação da comunicação e do conteúdo em sala de aula.
- Participa das reuniões de equipe de professores apenas para se situar quanto aos trabalhos a serem desenvolvidos no bimestre, semestre ou anual sem se envolver.
- Apropria-se do planejamento feito pelo professor apenas para fazer adaptações das atividades propostas no mesmo para aquele período letivo.
- Planeja junto com os professores fazendo adaptação das atividades a serem promovidas em sala, cria estratégias para incentivar a participação e interação do aluno surdo nas aulas, colabora com o professor informando sobre recursos e mídias legendadas úteis ao desenvolvimento dos alunos surdos.

8- De modo geral, intérpretes precisam gerenciar incertezas durante a interpretação, principalmente nas aulas de inglês. Na sua opinião, quais estratégias você mais utiliza ao se deparar com incertezas na hora de interpretar?

- Explicitação (adiciona palavras ou enunciados para explicar melhor a mensagem passada)
- Simplificação (o intérprete adapta sua forma de expressão ao nível dos conteúdos apresentados, lançando mão de linguagem simples e termos conhecidos)
- Síntese (resume a mensagem ou discurso transmitido, extraindo as informações mais importantes para a compreensão)
- Uso de recursos visuais (utiliza recursos visuais no auxílio da compreensão da mensagem, como datilologia, imagens do livro e materiais extras em sala de aula)
- Omissão (as falas de partida são muito mais extensas do que as respectivas versões em Libras. Com isso, revela-se que os intérpretes omitem certos detalhes das falas de partida)

9- Quais sugestões você daria para que o processo de interpretação de Libras nas aulas de inglês alcançasse melhores resultados?

10- Você já ouviu falar da ferramenta resgate estimulado (*Stimulated Recall*)?

- Sim Não

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada

1- Como foi a experiência de ter sua prática observada por mim, observador?

2- Após a aula, você pensou nas dificuldades que teve durante a interpretação? Houve momentos de dúvida? Se sim, quais foram?

3- Como foi a experiência de recordar momentos de sua prática? O que você achou? Foi bom? Quais suas impressões? Gostaria de comentar?

4- Você tem muitas oportunidades de observar sua própria prática, se sim, quais?

APÊNDICE D – Transcrição em glossas Intérprete de Libras fluente em inglês

Legenda: **I** = intérprete
P = Professor de inglês
A = Aluno surdo

I: HOJE APRENDER VERBO CAN VER:

I: VERBO CAN USAR VÁRIOS...VERBO D-E-F-E-C-T-I-V-O O QUE É? EXPLICA. CONJUGAÇÃO NÃO, SEMPRE MESMO. NÃO TER 1. IMPERATIVO, 2. FUTURO CONJUGAÇÃO NÃO TER. ESCRITA-NA-LOUSA, NÃO TER 1. IMPERATIVO, 2. FUTURO. NÃO TER.

I: MAIS PODE USAR SITUAÇÕES VARIADAS. PRIMEIRO: PODER/CAPACIDADE. EU POSSO, CAPAZ CONSEGUIR. EXEMPLO: AH ESQUECI, NÃO TER TERCEIRA PESSOA ELE/ELA CONJUGAR NÃO, SE REPETE, C-A-N C-A-N IGUALMENTE. PALAVRA ADICIONAR “S” NÃO. C-A-N CONTINUA. “S” ADICIONAR NÃO. NORMAL, PODER/CAPACIDADE. SITUAÇÕES, C-A-N REPETIR IGUALMENTE. EXEMPLO: ELE PODE CORRER, ELE PODE PULAR. SITUAÇÕES. ELE MENTE CAPAZ. ELA PENSAMENTO CAPAZ. ELE/ELA PENSAMENTO CAPAZ. SITUAÇÃO TERCEIRA: MORAL. EXEMPLO, ELE/ELA PODE AMAR, ELE/ELA ÉTICO CAPAZ. MORAL.

I: SITUAÇÕES VER, TERCEIRA PESSOA ELE OU ELA ADICIONAR “S” NÃO PRECISA. NORMAL C-A-N, “S” ADICIONAR NÃO PRECISA, C-A-N SOMENTE. MAIS, MORAL EXEMPLO: ELE AMAR. ELE INIMIGO CONTRA, TANTO FAZ PODE AMAR ELE CAPAZ.

I: SITUAÇÕES OUTRAS: POSSIBILIDADES. EXEMPLO VEJA. TRANSFORMAR CAN PASSADO (PRETÉRITO) “ERA POSSÍVEL” DEVERIA FAZER. EXEMPLO: ELA VEM ESCOLA. C-A-N MUDAR C-A-M-E. COLOCAR C-O-L-D DEVERIA VIR ESCOLA DEVERIA. VEJA PALAVRA C-O-U-L-D. PODE MUDAR C-O-L-D. ELA DEVE VIR ESCOLA.

P: TÁ RAPIDO MARCOS?

I: NORMAL. RÁPIDO NÃO

A: FALA RÁPIDO

I: MAIS, C-A-N PODE USAR COMO (AQUI FALTOU USAR A PALAVRA MAY) “AUTORIZAÇÃO” POSSO? PERGUNTAR “EU POSSO”? QUARTO IR POSSO? “BANHEIRO IR POSSO?”. “POSSO IR” BANHEIRO? VOCÊS TREINAR PASSADO “PEDIR EU POSSO IR BANHEIRO”.

A: M-A-Y. YES

I: SIM. “PODE IR BANHEIRO?”

A: SINAL INCOMPREENSÍVEL.

I: SINAL “NÃO”.

I: PODE OU NÃO PODE. VEJA VERBO C-A-N.

A: D-O-N-T

I: SIGNIFICA NÃO. VEJA. EU POSSO IR BANHEIRO. SIM PODE. ESSE LADO (LOUSA) PERGUNTA “POSSO?” OUTRO LADO RESPOSTA “PODE”. VOLTAR, C-O-L-D EXEMPLO “EU IR FUTEBOL ONTEM DEVERIA ONTEM” FALTA “DEVERIA”. C-O-L-D TAMBÉM PEDIR. VEJA: C-O-U-L-D DESCULPE, SITUAÇÃO SOLICITAÇÃO. EXEMPLO: PEDIR HORA QUAL? OUTRO EXEMPLO: “PODE CHAMAR ELA.”

A: E-I-P-O-D-E (?)

I: EU IR NÃO POSSO, VOCÊ CHAMAR PODE?”

A: E-I-D P-O-D-E (?)

I: “PODE IR PODE?” POSSO IR.

A: PALAVRA E-I D-E P-O-D-E-R V-O-U. INGLÊS MAIS OU MENOS. E-I

I: E-I É PORTUGUÊS.

I: “PODE CHAMAR ELA? “EI, PEDIR PEGAR CANETA ME ENTREGAR PODE”. PEDIR PODE, EDUCAÇÃO PEDIR. EXEMPLO: FILA PESSOA FRENTE VOCÊ PEDIR LICENÇA QUERO VER.

I: USAR C-A-N SITUAÇÕES: 1 CAPACIDADE VÁRIOS CONTEXTO. AGORA PRATICAR ATIVIDADE VER USO C-A-N OU COULD, AGORA APRENDER SITUAÇÕES. LEMBRA PASSADO PEDIR IR BANHEIRO, PODE ÁGUA, PEDIR, USA C-A-N. PASSADO EXPLIQUEI JÁ 1 M-A-Y 2 C-A-N “PEDIR PODE IR” USA C-O-U-L-D. VOCÊS COPIAR

A: (SINAL DE ALGUÉM) ELE SABE. (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: ENTENDI. DIFÍCIL.

A: POUCO. (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: VEJA CÓPIA.

A: (ELE VAI ATÉ A LOUSA E APONTA PARA UMA PALAVRA)

I: “J” NÃO, “F”. F-I-S-I-C-A.

A: “E” (LETRA)

I: CÓPIA DEPOIS ATIVIDADE

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: PERDER 3X

I: PALAVRA C-A-N PODE TROCAR M-A-Y. PALAVRA C-A-N “PODE” USAR CAPACIDADE. COLOCAR.

I: PODE COPIAR ATIVIDADE.

A: (MOSTRA INDIGNAÇÃO POR AINDA NÃO TER TERMINADO DE COPIAR)

I: PROFESSORA INFORMAÇÃO PARA ELES, ADVERTIR ELES FALAR NÃO, COPIAR

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: CÓPIA. VAI ELA ESPERAR.

I: “C-A-N” SUBSTITUIR “C-O-U-L-D”

I: SEGUNDO: C-A-N CAPACIDADE TROCAR POSSIBILIDADE. C-A-N EXCLUIR SUBSTITUIR C-O-U-L-D. COMO CAPACIDADE TROCAR POSSIBILIDADE. FALAR PERGUNTA “PODE?”.

A: SOLETRAÇÃO NÃO VISÍVEL

TERCEIRO USAR: SOLICITAÇÃO. PRIMEIRO (APONTANDO PRA LOUSA) POSSIBILIDADE, SEGUNDO (APONTANDO PRA LOUSA) SOLICITAÇÃO. TERCEIRO SOLICITAÇÃO/PEDIR PODE IR OU NÃO.

A: (O ALUNO SE DIRIGE AO INTÉRPRETE COM SEU CADERNO)

I: VER LER.

I: TERCEIRO, PEDIR/SOLICITAR. SINAL PEDIR

I: PIORAR (?)

A: FRACO.

I: NÃO ENTENDI. BEM, DE REPENTE DOENTE.

A: VOCÊ FRACO. FARMÁCIA REMÉDIO VACINA.

I: SAÚDE BEM NÃO.

I: PRIMEIRA (APONTANDO PARA A LOUSA): C-A-N TROCAR SUBSTITUIR MAY. FRASE SENTIDO TROCAR SOLICITAÇÃO PEDIR. EXEMPLO, “LIVRO LER PODE?”. “LIVRO LER PODE?” VIU, PEDIR/SOLICITAÇÃO. TROCAR SUBSTITUIR. C-A-N EXCLUIR TROCA MAY. EXEMPLO: “AJUDAR POSSO?” EXEMPLO, “SALA ENTRAR PODE? SOLICITAÇÃO “PODE”?”

A: SALA.

A: M-A-Y

I: SEGUNDO POSSIBILIDADE. C-A-N TROCAR C-O-U-L-D. EXEMPLO, “VOCÊ PODERIA CHEGAR ANTES CEDO”. POSSIBILIDADE/DEVERIA.

A: APLICA IGUAL.

I: EXEMPLO, ELE “PODERIA” DINHEIRO GANHAR “PODERIA”. C-O-U-L-D PODERIA

I: (FALANDO PARA O ALUNO SORRINDO) VOCÊ DEVERIA APRENDER MELHORAR, DEVERIA.

A: POUQUINHO.

I: TERCEIRO, SOLICITAÇÃO. (ALUNO OUVINTE PERGUNTA) “É C-O-U-L-D?”. NÃO, TROCAR OUTRO M-A-Y. SOLICITAÇÃO. C-A-N TROCAR QUAL?

A: M-A-Y

I: M-A-Y CERTO.

I: SUBSTITUIR. AGORA RESPONDA.

I: PALAVRA PEDIR C-A-N TROCA OUTRA M-A-Y

I: (INTÉRPRETE FALANDO PRO ALUNO) PRIMEIRO, TERCEIRO IGUAL. TROCAR M-A-Y.

I: COPIAR ATIVIDADE CASA. CASA RESPONDER.

A: ALUNO LEVANTAR PARA MOSTRAR O CADERNO A PROFESSORA.

I: ESPERAR. FOLGADO!

A: VONTADE SAIR.

I: DÁ TEMPO RESPONDER VOCÊS CORRIGIR.

I: VAI SUBSTITUI NORMAL.

I: ESPERA. OLHA LÁ (APONTANDO PRA LOUSA)

I: C-A-N NORMAL, NEGATIVA (APONTANDO PRA LOUSA) C-A-N-T. C-A-N N-O-T JUNTA C-A-N-T. “NÃO, PROIBIDO, NÃO PODE, NÃO CONSEGUE.” EXEMPLO, “ELE CORRER CONSEGUE?” “NÃO CONSEGUE, FRACO.

A: T-O (2X)

I: NÃO. (INTERPRETE OLHA O CADERNO DO ALUNO)

A: SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL.

I: NORMAL CONTINUA.

I: (APONTANDO PRA LOUSA) COMEÇO PERGUNTA. “ELE NÃO SABER CANTAR BEM.” C-A-N-T.

I: PERGUNTA, COLOCAR C-A-N. “IR JOGAR-TÊNIS.”

I: ELE DANÇAR CONSEGUE MAS NÃO PODE ATUAR PROIBIDO. ELE DANÇAR CAPAZ MAS ATUAR NÃO-CONSEGUE. DANÇAR, ATUAR DIFERENTES.

A: ALUNO MOSTRA CADERNO PRO INTÉRPRETE.

I: PEDIR, EXEMPLO: “PEDIR ÁGUA PODE?”

I: PODE OU NÃO PODE, CONSEGUE OU NÃO CONSEGUE.

I: PRIMEIRO FRASE ORGANIZAR ESTRUTURA CERTA. SEGUNDO RESPONDER. PODE (POSITIVO) OU NEGATIVO

I: (PROFESSORA ADVERTE OS ALUNOS) VOCÊS ATENÇÃO, SILÊNCIO.

A: SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL.

I: VOCÊ TAMBÉM.

A: EU NÃO.

I: OLHA, MAIS DIFÍCIL. FRASE COLOCAR CAN, OU SEGUNDO RESPOSTA. RESPONDER OS DOIS.

I: COLOCAR PODE (POSITIVO) C-A-N OU PROIBIDO (NEGATIVO) C-A-N-O-T DEPOIS RESPONDER SIM OU NÃO.

I: ELE ANDAR-BICICLETA PODE.

I: ITEM B, AMIGO ELE CANTAR TOCAR (INSTRUMENTO) PODE, RESPONDER SIM OU NÃO. ORGANIZAR ESTRUTURA MAIS RESPOSTA.

I: SUA MÃE DANÇAR BEM? FRASE C-A-N MÃE PODE DANÇAR BEM. ESTRUTURA ORGANIZAR.

I: RESPOSTA DUAS, PRIMEIRO ORGANIZAR ESTRUTURA/ORDEM, SEGUNDO RESPOSTA.

A: BOM FERIADO/FOLGA. MÃE PERGUNTAR.

(CONVERSA ALEATÓRIO DO ALUNO COM O INTÉRPRETE FORA DO CONTEXTO DE AULA)

APÊNDICE E – Transcrição em glossas Intérprete de Libras não fluente em inglês

Legenda: **I** = intérprete
P = Professor de inglês
A = Aluno surdo

I: VAMOS SALA ARRUMAR SAIR, VOLTAR SALA FILA NÃO-PODE SAIR TROCAR MISTURAR. ACABAR, ESPERAR 10:10 CHEGAR ALGUNS CEDO, CHEGAR ANTES COMPROMISSO CHEGAR HORÁRIO CERTO. COMBINADO?! UM COORDENADORA RECLAMAR PROFESSOR VIGIAR HORA CHEGADA ALUNO. TODOS SABE HORA 1 COMEÇAR. AS VEZES PROFESSOR ATRASAR POUCO, ATENTO CUIDADO VER COMPROMISSO IMPORTANTE. FILAS (MAPEAMENTO) LUGARES REGRA ESCOLA NÃO-PODE MUDAR. DEPOIS NÍVEA COORDENADORA IR-SALAS FALAR IMPORTANTE COMPROMISSO TODOS HORÁRIO CERTO IMPORTANTE.

I: HOJE FAZER ATIVIDADE REVISÃO BÁSICA. LEMBRAR PRIMEIRA SEMANA OUTUBRO AVALIAÇÃO PROVA. TAMBÉM TER OUTRO PROVA CRITÉRIO, DEPOIS NÍVEA EXPLICAR TODOS VOCÊS BEM CADA UM. ENTÃO NÓS COMPROMISSO ORGANIZAR PODE VIDA BOA, EMOÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM.

I: AQUI SALA YURI, INTÉRPRETE DE LIBRAS OBSERVAR AQUI SALA. ELE FALA INGLÊS. ALEGRIA TER AQUI.

I: ACHO PRECISA COPIAR. ESPERA. PRECISA COPIAR ATIVIDADE TRABALHO. PREGUIÇAÇÃO NÃO. OLHANDO-PRO-TETO, FAZER NADA. DORMIR CASA.

I: FICAR DIA-TODO CERTO?! LEMBRA AEE CERTO?!

A: SEGUNDA E QUINTA. SABIA NÃO?

I: NÃO-LEMBRO.

A: (SOLETRAÇÃO NÃO-COMPREENSÍVEL. SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL.)

I: SIM LEMBRO. FAZER REFORÇO? SALA AEE.

I: CERTO.

I: VI. ACHO CHEGOU ONTEM. ONTEM NOITE ACHO CHEGOU.

I: VER MANHÃ? CHEGOU NOITE ONTEM. “CHEGOU HOJE” NÃO TER COMO!

ENTENDEU? VEIO HOJE MANHÃ TRABALHO NORMAL, ENTÃO CHEGOU ONTEM NOITE.

A: PENSEI TROCOU.

I: PORQUE?

A: VALHA! ESQUECI.

I: TROCAR EU NÃO-IR. JÁ TERMINOU TRABALHO APRESENTAR? TUDO ORGANIZAR APRESENTAR

I: PASSADO MÊS. TU LEMBRAS , DIA FALTAR. LEMBRA?

A: NÃO

I: TAMBÉM FALTAR QUARTA, QUINTA E SEXTA. LEMBRO MAIS OU MENOS. PAI LIGOU EXPLICOU RUIM DOENTE GARGANTA. POIS É, FALEI. ELE FALOU BOM.

A: PORQUE ME AJUDA

I: PROFESSOR PEDIR SILÊNCIO, CONVERSAR.

A: MUITO

I: NÃO ENTENDI.

A: MUITOS ALUNOS PRECISA VIR COMER (?)

I: FILA RUIM.

A: NORMAL (?)

I: TOMAR BANHO AQUI?

A: LOCAL (?) LÁ.

I: LÁ.

A: COMER, DEPOIS.

I: AH TODOS LÁ. ENTENDI.

A: TOMAR BANHO. TROCA DE 2 EM

I: PORQUE FALAR 1 SÓ.

A: NÃO

I: COMPLICADO.

I: SINAL DE UMA PESSOA) CRIANÇAS. RUIM, TU GRANDE JOVEM ADULTO.
PROBLEMA GRANDE

I: CRIANÇA? IDADE?

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL) (SINAL DE UMA PESSOA) 12.

I: ACHEI 13 OU 14.

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: (SINAL DE UMA PESSOA)

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: 16? ACHO 16.

A: ELE (APONTANDO PARA UM COLEGA AO LADO) 16.

I: (FALANDO PARA O COLEGA AO LADO) TU 16? TER 17? ESQUECEU?

A: PROBLEMA ESQUECIMENTO.

I: (SINAL DE ALGUÉM) PARECE VELHO, VERDADE.

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: SABE INTÉRPRETE IGUAIS NÃO TER

I: COLOCAR ACIMA PRIMEIRO, SEGUNDO. ALUNOS MARANGUAPE R-O-S-A-N-A (?) GOSTA DORMIR (SINAL DE ALGUÉM). 3 ALUNOS PREGUIÇOSO ELE PRIMEIRO.

I: ACABAR ATIVIDADE, CERTO, BÁSICO, TRABALHO TODO-DIA SIMPLES.
AGORA COMER FILA CERTO. FILA PRIMEIRO.

I: DESLIGAR VENTILADOR, OUVIR MELHOR. PROFESSOR JÁ FALOU ANTES IGUALDADE FALAR AQUI SALA, NÃO PRECISA FALAR DE NOVO. CHAMADA LANCAR PERGUNTAR QUANTOS (?)

I: (SINAL DE ALGUÉM) SAIR?

A: SURDO?

I: ELE COPIANDO.

I: COMEÇAR COPIAR

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL) PALAVRA, HOMEM, PESADO

I: NÃO ENTENDI. PESADO? CONTEXTO.

I: PALAVRA RUIM OU “EMPURRAR”. TREINAR-ACADEMIA. CONTEXTO.

NÃO SEI.

I: APRENDER MENTIR SEMPRE. EU ENSINAR NADA NÃO. APRENDER SOZINHO.

A: ATÉ (?) TENTAR (?) ME ENSINAR (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

A: SONO.

I: AGORA (COMER?) NÃO TER SONO. FELIZ DESPERTAR. BRINCAR CORRER DESPERTAR.

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL) FREQUENTAR.

A: QUINTA-FEIRA

I: BOM.

A: EU QUERO ASSISTIR.

I: GOSTAR.

A: MENTIRA NÃO (?)

I: VIOLÊNCIA.

I: FEIO. VER CELULAR VOCÊ.

A: MULHER MENSAGEM. (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL) CABELO ENCARACOLADO OUVINTE.

I: COMEÇO AMIZADE.

A: MAS TENTAR...

I: COMEÇA AMIZADE CONVERSANDO PAPEANDO.

A: TRÊS SEMANAS (?)

I: CONVERSANDO PEDIR SAIR SORVETE, CINEMA, ALGUNS SHOPPING. COMEÇAR FICAR (NAMORAR). MAIS OU MENOS DOIS MESES FICANDO, PEDIR NAMORAR.

I: PERGUNTAR ALUNOS GOSTAR LER TEXTO INGLÊS. VALHA CHEGOU MUITO ATRASADO. ADMIRADO PODE ENTRAR.

A: 14H JÁ.

I: VERDADE. 14H JÁ. MUITO ATRASADO. DIRETORIA VAI CONVERSAR. NÃO PODE ENTRAR. QUASE INTERVALO TEMPO CHEGAR. PROFESSOR SURPRESO.

A: CHATO.

I: SILÊNCIO FALAR NADA.

A: (SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL)

I: CUIDADO FILMAGEM. VOCÊ NÃO PODE PALAVRA FEIA.

A: (OLHANDO PRA PESSOA QUE TÁ FILMANDO) CORTA!

I: CURIOSO.

A: DOR.

I: O QUE? VISH PÉ DOENDO. AGORA CURATIVO ENTRAR SUJEIRA. BONITO MELHOR.

A: SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL.

I: CURATIVO MELHOR.

A: SINALIZAÇÃO NÃO VISÍVEL.

I: COMPRAR FARMÁCIA.

I: TEXTO O QUE USA TEXTO. PERGUNTAR. ESPERAR. LER INGLÊS DIFÍCIL.

A: (ALUNA CHEGANDO ATRASADA) BEM-FEITO!

I: SINAL BEM-FEITO.

I: RUIM LER INGLÊS. ESPERAR PORTUGUÊS.

I: LER INGLÊS ESPERAR. COMEÇAR FALAR PORTUGUÊS ESPERAR.

I: D-O-R-Y (?) MEU CHAMAR AMIGO ALTO MAGRO FALSO

A: (APONTANDO PARA O ALUNO PASSANDO)

I: NÃO SEI O QUE. DIRETORIA.

A: ALTO MAGRO (É ELE).

I: PROBLEMA DELE. RESPONSABILIDADE DELE.

I: BONITO (?) R-S-A (?) COMO VOCÊ? EU BEM. M-I-A (?) EU BEM. TORRES CORES AZUL AMARELO VERDE. TORRES BONITAS. D-R-T-H-A (?) MINHA NOVA AMIGA. ALTA MAGRA. ELA AMERICANA. FALA CORES GOSTA MAIS ROSA. MEU COR ROSA NÃO GOSTA. EU GOSTO MUITO ROXO, AMO. CARTA ESCREVER QUEM ENVIAR QUEM. PERGUNTAR B-I-A-N-C-A

I: ENVIAR R-A (?). COMEÇAR FALAR BONITA R-A (?) LOCAL BIANCA ONDE É MIAMI LÁ EUA. CIDADE MIAMI VER TEXTO PENSAR CONTEXTO PORTUGUES CONVITE. PERGUNTAS ATENÇÃO FRASES TEXTO SIMPLES ATENÇÃO TEXTO. PERGUNTA 1 USAR PRONOME H-E S-H-E, I-T VER FRASE PODE PALAVRA PRONOME CERTO. COLOCAR PALAVRAS PRONOME CERTO. VER FRASE PESSOA REGRA USA PRONOME COLOCAR. QUESTÃO 3 USAR **I:** VERBO TO BE: A-M, I-S, A-R-E TRÊS. FRASES VER FRASES VER. PRONOME USAR PESSOAS...DESCULPA, VERBO USAR. ORGANIZAR PALAVRAS COLOCAR VERBO PRONOME ESTRUTURA. EXEMPLO: PALAVRA COMO ORGANIZAR FRASE. COMO COMEÇAR FRASE. MINHA IRMÃ (M-Y S-I-S-T-E-R). MINHA IRMÃ TER 12 IDADE. FRASE B ORGANIZAR PALAVRA INGLÊS CADA UM PORTUGUÊS. KATTY TOMAR

LARANJA. EU FRASE ORGANIZAR QUEM PESSOA COLOCAR FRASE COMEÇAR COLOCAR PESSOA NOME MULHER KATTY NOME CERTO. 10 MIN ORGANIZAR, CORREÇÃO.

A: SINAL ELE?

I: VOCÊ TER SINAL?

OBSERVADOR: MEU SINAL ESSE.

A: PERGUNTA ELE YURI TE AJUDAR.

I: VOCÊ AJUDAR ELE INGLÊS.

A: EU NÃO. AJUDAR VOCÊ.

I: PERGUNTAR PROFESSOR. CHAMAR PROFESSOR CONVERSAR POUQUINHO ORGANIZAR.

A: (RINDO) P-I...(?)

I: NORMAL GORDO. FLEXIBILIDADE. MULHER JÁ.

A: (SINAL DE UMA PESSOA) JÁ.

I: (CONVERSANDO COM OUTRO ALUNO) ELE PROFESSOR FAZER TRABALHO MESTRADO BÁSICO LIBRAS. OUVINTE.

I: ESSE ALUNO ESPECIAL TER AUTISMO

A: LEVE

I: MODERADO.

A: LEVE.

I: DESCULPA. MESTRADO. CONFUSO. DOUTORADO. PENSEI MESTRADO. ERRADO. OBRIGADO. PENSEI MESTRADO. VOCÊ IDADE? DESCULPA PERGUNTAR. NOVO. EU PÓS.

A: MELHOR.

I: ELE DOUTORADO. JÁ MESTRADO TER. PRÓXIMO ANO FAZER DOUTORADO.

A: VOCÊ DEZEMBRO.

I: EU MAIS VELHO 34. SD — DIRETOR

I: ACHO 47 NÃO SEI. SD — MÃE TER 5

I: CONVERSAR.

I: (O INTÉRPRETE QUESTIONA ALGUMA COISA PARA O PROFESSOR MOSTRANDO O CADERNO DO ALUNO)

I: TER USAR LETRA MAIÚSCULA NOME PESSOA. NÃO PODE PEQUENA. “B” LETRA MAIÚSCULA. APAGA.

I: GUARDAR, NÃO PROBLEMA.

I: (O INTÉRPRETE ORIENTA ALGO AO ALUNO) LOCAL CIDADE. PROCURA COR INGLÊS

I: (O INTÉRPRETE VAI ATÉ A LOUSA APONTAR ALGO AO ALUNO E FALA PRA ELE COPIAR) PULA PRÓXIMO. ESCREVE. PREGUIÇA TRABALHA DOBRADO.

I: COMPLICADO LER TEXTO INGLÊS.

I: (O INTÉRPRETE SEGUE PRÓXIMO AO ALUNO ACOMPANHANDO ELE ESCREVER) “T” MAIÚSCULO. O MAIÚSCULO TAMBÉM. ESQUECEU PONTO.

I: LEMBREI HAHAAAAHA BOA!

I: (O INTÉRPRETE SEGUE PRÓXIMO AO ALUNO ACOMPANHANDO ELE ESCREVER) PROCURA COR ROSA PROCURA TEXTO. SABE ENCONTRAR. CIDADE NOME CIDADE VER TEXTO.

A: (O ALUNO SOLETRA ALGO QUE NÃO DÁ PRA VER)

I: NÃO. PAÍS, CIDADE.

A: (O ALUNO SOLETRA ALGO QUE NÃO DÁ PRA VER)

I: NÃO. PAÍS. QUERO CIDADE.

A: (O ALUNO SOLETRA ALGO QUE NÃO DÁ PRA ENTENDER)

I: ISSO, CERTO! COPIAR.

I: ENTENDEU PERGUNTA PROCURAR FALOU CONVERSAR VER COMO

PROCURAR TEXTO PORTUGUÊS PALAVRA. ALGUNS CONHECE FÁCIL. MAS SURDOS NADA DIFÍCIL. ELE VÍDEO-GAME GTA.

I: (O INTÉRPRETE CONVERSA COM OUTRO SURDO QUE CHEGOU NA PORTA DA SALA) ELE PROFESSOR YURI. ELE FAZER DOUTORADO LIBRAS. GRAVAR APRESENTAR.

I: (O OUTRO SURDO ENTRA NA SALA E FICA PAPEANDO COM O INTÉRPRETE E O OUTRO SURDO) ELE SABE LIBRAS. VOCÊ RINDO.

I: (O PROFESSOR SE APROXIMA E QUESTIONA O QUE O SURDO ESTÁ FAZENDO NA SALA) VOCÊ AQUI FAZER O QUE?

A: ELE FALOU

I: HAHAHA CULPA SUA.

I: ELE CONTRATURNO. ESTUDA MANHÃ, TARDE REFORÇO DISCIPLINA LIBRAS. ELE PASSEAR SALAS OLHAR CONVERSAR. ELE CASA AS VEZES NÃO TER CONVERSAR. CHEGAR ESCOLA INTÉRPRETE AMIGO SURDO VER QUER CONVERSAR.

I: HISTÓRIA (?)

A: W-H-I-T-E (?) (DATILOLOGIA NÃO COMPREENDIDA)

I: AVISO: PROFESSOR NOME PESSOA LETRA MAIÚSCULA COMEÇA PORTUGUÊS OU INGLÊS COMEÇA FRASE LETRA MAIÚSCULA CONTEXTO COMO FRASE ESTRUTURA CERTA. LETRA MAIÚSCULA NORMAL PESSOA OU CIDADE, PAÍS. NOME PESSOA TER LETRA MAIÚSCULA PRIMEIRA LETRA. EXEMPLO: M-I-A-M-I LETRA “M” MAIÚSCULA. ENTENDEU?!
IMPORTANTE. COPIAR.

A: (SOLETRAÇÃO NÃO COMPREENDIDA)

I: TEMPO COPIAR LOGO CASA MOSTRAR.

I: ELE FALAR ERRADO FALAR ROSA ERRADO ROXA (RISOS). COPIAR DEPOIS APRESENTAR.

A: EU EMBORA (?)

I: SALA? AEE?

A: ALI. EU CONVERSAR CARRO ESPERAR 1 HORA.

I: MANHÃ?

A: TARDE. QUARTA QUINTA.

I: HORÁRIO AULA?

A: MANHÃ AULA ME BUSCAR, VOLTOU QUINTA SEXTA EMBORA (?) 1 HORA.

I: VIXI.

A: FILHO CAVALO (?)

I: NÃO TER INTÉRPRETE AQUI FALAR?

A: MOTORISTA...

I: RECLAMAR JUNTO SURDO SEU DIREITO. SEU DIREITO NÃO PODE SAIR (?). HORÁRIO AULA CERTO. RUAN AULA ENTRA PROFESSOR ACHO RUIM EXPLICAR, NORMAL. MAS NÃO TER AULA HORÁRIO NÃO TER PROBLEMA.

A: VICTORIA É BONITA.

I: NÃO LEMBRO QUEM

A: 6º LEMBRA SENTAR LADO. LOIRA.

I: NÃO SEI. ESQUECI. NÃO LEMBRO PESSOA. TU JÁ SABES POR QUE ACOSTUMADO. 6º EU UMA VEZ.

A: VOCÊ ESQUECEU VELHO. MEU DEUS.

A: RUAN POUCO TRISTE PRIMO CRIANÇA MORREU, FALTOU TRISTE. CUIDADO BRINCADEIRA.

I: AMANHÃ TU TRAZ CANELA PÓ.

A: CERTO.

I: ESQUECER NÃO. AMANHÃ TU TRAZER O QUE?

A: CANELA.

I: CANELA PÓ. TU PEDE TEU PAI COMPRAR ELE TRABALHA. ELE TE AJUDAR.

A: ELE TRABALHA LONGE.

I: ELE CHEGAR NOITE COMPRAR MERCADO.

I: QUINTA-FEIRA APRESENTAÇÃO DIA FEIRA PAÍS APRESENTAR LANCHE (COMIDA) ... CUIDADO. HOJE FAZER ATIVIDADE SIMPLES NADA DIFÍCIL, BÁSICA. FAZER SÓ ATIVIDADE ACABAR SIMPLES. AGORA FEIRA PAÍS QUINTA-FEIRA APRESENTAR ... (SINAL DESCONHECIDO) VOCÊ COMER NÃO PODE. MOSTRAR PESSOAS VER COMER POUQUINHO

A: COMER UM SÓ.

I: COMER TRÊS, MENTIRA.

A: EU FOME MANHÃ.

I: QUASE SEMPRE COMER TRÊS VEZES.

A: ACHO DIA VOCÊ COMER QUATRO VEZES. PASSOU-MAL EU LEMBRO VOMITAR VONTADE. QUATRO VEZES MUITO

UM ALUNO CONVERSA COM O INTÉRPRETE)

A: FESTA EU VOU CASAR (FALANDO PARA O YURI). ELE (INTÉRPRETE) NÃO TER NAMORADA. SÓ FICA E SAIR-FORA.

I: VOCÊS-DOIS FOFOCANDO. SE VOCÊ MULHER FOFOCA MAIOR.

A: EU FOFOQUEIRO.

I: EU SEI.

A: FOFOQUEIRO VOCÊ.

I: EU CALADO FALAR NADA. SÓ OBSERVO. QUANDO FALA TELEFONE PAI TU MEDO FAZER ATIVIDADE, FOFOCAR. AVISO SEU PAI ME LIGAR PERGUNTAR AÍ EU FALO. EU PROCURAR NÃO

A: EMPURRAR.

I: NÃO GOSTO BRIGA. INVENTA CONFUSÃO. “LONGE ATRAPALHAR NÃO VER”. NÃO VER COMO?!

I: PROFESSOR TEMPO COPIAR DEPOIS EXPLICAR.

I: EXPLICAR...SUBSTANTIVO SUBSTITUIR PRONOME PESSOAL SUBSTITUIR, ACABAR QUESTÃO 2. ESTRUTURA PRESENTE PRECISA VERBO TO BE VERBO IMPORTANTE ACRESCENTAR I-N-G NÃO PRECISA USAR T-O, SOMENTE I-N-G. SUBSTITUIR TROCAR. EXEMPLO (APONTANDO PRA LOUSA) I-N-G. (APONTANDO PRA LOUSA) PALAVRA SUBSTITUIR, COMPARAR FRASE “PEDIR” SUBSTITUIR. QUESTÃO 4 TRADUÇÃO VER PALAVRA INGLÊS PALAVRA PORTUGUÊS TRADUÇÃO. TER CORPO VESTUÁRIO USA DIA-A-DIA. BÁSICO FÁCIL. QUALQUER PERGUNTA CORRIGIR RETER MELHOR

A: CHORAR (?) (SOLETRAÇÃO INCOMPREENDIDA) UM MÊS EU FESTA (?)

I: VIXI! PAI FALOU?

A: EU PENSEI AMANHÃ.

I: FÉRIAS.

A: RECEBER MÊS JANEIRO COMPRAR. EU TRABALHAR COMPRAR NOVO.
CONHECE P-A-T-H O-F H-U-N-T-E-R.

I: CONFUSO NÃO ENTENDI INGLÊS. JOGO?

A: É.

I: NÃO CONHEÇO.

A: EU GOSTO MUITO.

I: PS1, PS2

A: QUALQUER.

I: CELULAR?

A: COMPUTADOR, XBOX.

I: PC?

A: TAMBÉM. MOSTRA SEU CELULAR.

I: TER?

A: MOSTRAR.

I: ONDE? NÃO CONHEÇO.

A: EU GOSTO MUITO. BAIXAR CELULAR. DEMORA. RÁPIDO. DIA 22 FÉRIAS.

I: VAI VIAJAR?

A: NÃO.

I: DEZEMBRO OU ANO NOVO VIAJAR?

A: NÃO.

I: FICAR MARACANAÚ

A: SIM, CASA. MEU AMIGO VEM MINHA CASA DORMIR ATÉ FÉRIAS DELE.

NESSE MOMENTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRA NA SALA PARA DAR AVISOS.

I: LICENÇA AVISO. ALUNO MIGUEL.

I: AVISO RÁPIDO. TORNEIO... (ELA GRITAR, CALMA) EXPLICAR QUALQUER PROBLEMA... SEXTA-FEIRA, SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA. COMO SEXTA COMO SEGUNDA COMO TERÇA. SEXTA-FEIRA AGORA DIA 15 ABERTURA COMO CRIAR? IR QUADRA HINO BRASIL CANTAR COMEÇAR ORGANIZAÇÃO HINO ACABAR TRÊS BÁSICO COMPETIÇÃO PREMIAÇÃO NÃO, SÓ BRINCAR. FUTSAL FUTEBOL FEMININO SE QUER, VOLEI HOMEM MULHER INCLUSÃO. TRÊS SÓ BRINCAR, DISPUTA MEDALHA NÃO. INCLUSÃO 8º E 9º. POR QUE COMO? BRINCADEIRA NORMAL PODE INCLUSÃO. HORÁRIO 13H - 15H 6º 7º, 15H - 17H 8º 9º INTERVALO VOCÊ COMER BRINCAR. ELES COMO? DENTRO SALA. VOCÊS IR, ELES VOLTAR SALA 6º 7º. TROCA. DIA ACONTECER SEXTA-FEIRA SEGUNDA-FEIRA E TERÇA-FEIRA. SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA DISPUTA VERDADE CARIMBA FUTSAL MASCULINO. FICHA INTERVALO EU PEGAR. FICHA FUTSAL, FICHA CARIMBA. FUTSAL CARIMBA TREINAR. ELE PESSOA RESPONSÁVEL FICHA CARIMBA. ELA RESPONSÁVEL FICHA FUTSAL. SEXTA-FEIRA FUTSAL FEMININO, MAS NÃO TER PREMIAÇÃO SÓ BRINCAR. EU MEDALHA TODOS NÃO. SÓ MEDALHA SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA. SEXTA-FEIRA SÓ BRINCADEIRA.

SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA DISPUTA MEDALHA PREMIAÇÃO. BLUSA TROCAR, ESQUECER NÃO. TRAZER BLUSA SEGUNDA-FEIRA. HORÁRIO ENTENDER? BLUSA SÓ SEGUNDA-FEIRA. SE QUER SEXTA-FEIRA PODE TRAZER USAR MAS BRINCADEIRA. TER SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA BLUSA. SEXTA SÓ BRINCADEIRA MOSTRAR FOTO PODE. PROFESSOR FALOU NIXON QUEM QUER BRINCAR SALA LEITURA PODE XADREZ, BRINCADEIRA VÁRIAS. OH LEMBREI AVISAR DIA LIMITE, DIA 20 FESTA 22 TAMBÉM NÃO TER COMO DEPOIS. AMANHÃ TER FEIRA NAÇÕES PODE FAZER TUDO.

PROFESSOR QUE DEU O AVISO SAI DE SALA E ELES CONTINUAM A AULA

A: VOU COPIAR.

I: SUBSTITUIR SUBSTANTIVO PRONOME COMPARAR RESPEITA REGRA. TER PALAVRA JULY OUTRO PALAVRA PRONOME SUBSTITUIR. S-H-E I-S COPIAR SUBSTITUIR PALAVRA. M-Y C-A-R MEU CARRO SUBSTITUIR I-T I-S. ESSE IGUALMENTE. H-E ELE ENTENDEU? ESSE IGUALMENTE. T-H-E-Y PESSOAS DUAS USAR. ABAIXO COLOCAR. M-Y D-O-G MEU CACHORRO. I-T O QUE? É COISAS OU ANIMAIS. ESPERA EU EXPLICAR ACABAR. AGORA USAR PRESENTE CONTÍNUO. COLOCAR H-E... I-N-G ENTENDEU? I-N-G ACRÉSCIMO. Y-O-U QUEM? A-R-E. ESSE ACRESCENTAR I-N-G. I-A-M (APONTANDO PARA A LOUSA). ESSE I-N-G ENTENDEU? NOME MULHER. AGORA COMPLETAR FRASE. QUANDO PROVA? (APONTAÇÕES NA LOUSA). VIU? FRASES COMPLETAR CERTO.

I: ESSE TRADUÇÃO NÚMEROS ORGANIZAR CERTO COLUNA. VESTIDO, CAMISETA, MEIA, CINTO, CASACO, SAPATO, CHAPÉU, RELÓGIO, CAMISA. CONFUSO, FALTOU PALAVRA SAIA NÃO TER.

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista do Intérprete de Libras com proficiência em inglês

Legenda: **I** = intérprete
P = Pesquisador

P: Vamos lá, deixa eu te mostrar aqui. Primeiramente temos alguns vídeos. Esse é o primeiro vídeo. (Pesquisador mostra o primeiro vídeo). Nesse momento, o que você pensou?

I: Na hora eu fiquei procurando o que era *thoughtful* e... é tanto que quando ela falou em português foi que eu fiz a sinalização.

P: Entendi, ok.

P: Vamos assistir ao próximo momento. (pesquisador mostra o segundo vídeo)

I: Só não entendi o que ela (professora) falou, pode repetir?

I: É para interpretar o que ela falou, mas às vezes, assim ... como eu sou muito metido (risos), geralmente eu corrijo algum erro, por exemplo nesse caso aí era a palavra pencil que significa lápis foi dito que era caneta.

(Pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: O que você estava pensando nesse momento?

I: Aí ela (docente) falou uma coisa e deu exemplo de outra (risos) ela falou de *may / can* e também, eu ia fazer a datilologia de *may* eu ia fazer com a letra e no final e depois lembrei que era com y. Questão da pronúncia para soletrar eu me confundi.

P: Entendi, ok.

(Pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: O que você pensou nesse momento, você recorda?

I: Nesse momento eu tive uma incerteza e fui pesquisar uma frase, um termo ou alguma palavra. Nossa! eu fico todo torto (risos)

P: (risos) Vamos comentar posteriormente sobre como você se sentiu sendo observado.

P: Vamos lá, nesse momento (Pesquisador mostra o vídeo seguinte), o que você estava pensando?

I: Eu estava pensando e tentando fazer a tradução, porque geralmente, assim, eu aproveito quando os professores escrevem lá (quadro branco) para vê logo como eu vou passar, como traduzir, mesmo antes deles estarem falando eu já vou tendo a ideia. Às vezes, embora não seja minha função, eu já vou dando um toque, olha alí está falando sobre isso e isso para o aluno surdo.

P: Entendi.

I: É bom que estimula ele a perguntar alguma coisa que ele venha a ter curiosidade.

P: Certo, perfeito.

(Pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: Vou repetir essa parte.

(Pesquisador mostra o vídeo novamente)

P: Quais eram seus pensamentos nesse momento?

I: Eu não interpretei a frase sem si, eu só disse da possibilidade, qual a função da palavra. Até esperei ela falar, tipo traduzir e.... não foi. Ela não tinha traduzido e daí não foi a frase em si. Foi isso na hora eu esperei e ela só disse depois.

P: Está ok.

(Pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: Nesse momento o que você estava pensando?

I: Na verdade, ela estava escrevendo lá e eu já fiquei pensando como ia interpretar aquilo e logo em seguida fui interpretando.

P: Então, concluímos a primeira etapa desta entrevista, tá? Realmente queríamos saber o que você estava pensando em cada momento de incerteza, nessa primeira etapa eu não comentei muito para não interromper o processo cognitivo, pois eu queria saber o que você estava pensando, então não queria enviesar nada.

I: sim, sim.

P: Então vamos lá, primeira coisa, você acabou de assistir aos vídeos, você teve sua interpretação observada, e como foi essa experiência de ter a sua prática observada por mim, pesquisador? Pode ser sincero.

I: Para mim é tranquilo, eu passei ... o que eu faço na sala mesmo

P: Você ficou de boa, ficou constrangido? Não ficou acuado um pouco? Foi tranquilo?

I: É um pouco diferente, mas foi tranquilo de boa.

P: Tá certo, ok. Outra coisa, depois da aula né ... assim ... você pensou nas dificuldades de alguma interpretação, se houve ou há sempre momento de incertezas/dúvidas.

I: É, depende as vezes do dia, né? Tem alguns termos lá que , normalmente eu olho assim e digo eu não conheço. Aí as vezes eu recorro, dou uma procurada aqui no google mesmo.

P: Uhum

I: Assim, a gente deveria ter, receber o planejamento do professor para prever, mas geralmente não ocorre, um desafio.

P: Essas incertezas sempre ocorrem?

I: De vez em quando, por exemplo, no nono ano as vezes tem mais. Neste ano, estou com oitavo também e é mais tranquilo, mas dependendo da série e da turma vão passando conteúdos diferentes.

P: Entendi.

P: A gente fez aqui uma prática de resgate estimulado, é...eu queria que você me contasse como foi essa experiência de recordar, de ver a sua prática, o que você achou, se foi bom ou não (risos), enfim quais suas impressões sobre.

I: Achei engraçado (risos) porque uma coisa é a gente está ali fazendo a interpretação, acha que está sendo de um jeito... e vê de um outro ângulo realmente, a gente vê que poderia fazer uma interpretação mais clara um pouquinho nisso ou naquilo outro ... más o que eu vi assim ... é a realidade, é o que geralmente eu faço na sala de aula, então ...

P: Mas você achou positivo?

I: Achei sim, foi bem positivo e tranquilo.

P: Vamos para a nossa próxima pergunta. Você, geralmente, no seu contexto ou também a gente pode recordar também nos momentos de quando você estava na faculdade, você tem/teve muitas oportunidades de observar sua própria prática, se sim, quais?

I: Aqui na escola não, não tem nada filmando, a não ser que seja um evento que seja gravado e a gente consegue ver depois, mas em outros contextos de forma mais pessoal as vezes eu gravo uma aula ou algum vídeo, de forma particular, eu gravo aí eu assisto aí digo: não, é melhor gravar essa parte de novo e vou lá fazendo algumas correções. Agora, como é na aula, tem que ser ali na hora, num dá para a gente fazer, mas é essa prática de ver como a gente está sinalizando é bom.

P: ok, ótimo.

P: E na faculdade você teve muitas possibilidades de ver a sua prática? Por que você deve ter tido algumas disciplinas práticas, né? Teve essa possibilidade ou o currículo não contemplou?

I: A minha foi licenciatura, para ver a questão da tradução geralmente é do pessoal do Bacharelado, mas assim, praticamente todas as atividades do Letras Libras eram pra gravar vídeos, ne? Para ser filmado. Aí eu via e se não tivesse ficado bom eu fazia novamente.

P: Então tinha né de uma maneira ou de outra essa prática de observar a própria prática?

I: Tinha.

P: A gente pode agora falar um pouco mais sobre os vídeos. Achei muito interessante! Fui analisando, porque eu analiso em três perspectivas o gerenciamento de incertezas, tanto na produção que é quando você tem a incerteza de como vai produzir a mensagem seja optando diferentes estratégias, o gerenciamento de incertezas na transferência que é lidar como repassar ou transferir, ou seja muita das vezes, você sabe o que é aquela palavra ou frase, mas tem uma incerteza de como reproduzir na língua alvo, e tem um outro nível que é o de compreensão que é quando você não entende ou compreender os vocábulos, então são esses 3 pilares esses 3 níveis gerenciamento de incertezas.

P: Algo que me chamou atenção foi que o aluno surdo pergunta muito a você, tira muitas dúvidas. Não sei se acontece só com esse aluno em si, ou se é uma prática constante dos alunos.

I: É depende também dos alunos. Tem alunos que demonstram mais interesse e fazem essas perguntas aí... e outros não, ou seja, só aquilo que foi passado tá bom. Nesses casos, o ruim é não temos o feedback se ele entendeu ou não, já que não pergunta. Quando os alunos surdos fazem perguntas, eu percebo que eles estão compreendendo. Até nas atividades eles conseguem fazer direitinho.

P: Acredito que quando os alunos sentem a segurança no intérprete, que possui uma certa proficiência também em inglês, eles se sentem mais à vontade pra perguntar.

I: Isso, geralmente eles perguntam para a gente ao invés do professor. Quando eu sei do conteúdo eu sei responder, mas geralmente quando não dá para saber mesmo, eu recorro ao professor.

P: Algo que você fez você fez a datilologia da palavra *could* dessa forma C-O-L-D, mas no decorrer da aula você mesmo corrigiu para C-O-U-L-D.

I: A questão da datilologia do *could*, talvez para o aluno surdo não tenha sido tão ... uma coisa tão marcante porque ele vai estar vendo lá e é mais uma questão de sinais, uma datilologia ele não vai conseguir decorar ali direitinho, aí... porque a gente consegue pegar mais ou menos a escrita com que mais ou menos a gente vai escutando, os fonemas, mas os surdos não, como não há questões de som eles vão querer saber qual o sinal, aí quando a gente dá o sinal ele foca mais no sinal do que na palavra em si, não na datilologia em si.

P: Ok, um foco no sinal. Eu fiquei pensando até que ponto o intérprete de Libras estaria dando as respostas aos alunos ao traduzir, só que é muito comum no ensino básico, os professores também traduzirem para os alunos ouvintes.

I: O professor precisa repassar em português para que os intérpretes repassem em Libras, por isso que é muito mais fácil os alunos surdos entenderem tópicos gramaticais que tem que trocar ordem, por exemplo numa interrogativa do que compreender textos e etc...

P: Algo que me chamou atenção é durante as aulas você pediu cerca de 40 vezes para o aluno direcionar o olhar para o quadro.

I: Isso! para ele pegar a referência da palavra, o aparato visual. Eu também me direciono ao quadro para também eu não soletrar as palavras de forma errada. (risos)

APÊNDICE G – Transcrição da entrevista do Intérprete de Libras sem proficiência em inglês

Legenda: **I** = intérprete
P = Pesquisador

P: Nesse primeiro momento eu vou te mostrar alguns vídeos, certo? E aí eu queria saber o que você estava pensando em cada um desses momentos.

(pesquisador mostra o vídeo)

P: Está bom o volume?

P: O que você estava pensando?

I: Eu estava só pensando isso daí vai precisar copiar ou não? Eu pedi ao aluno para esperar antes de qualquer coisa, só isso mesmo.

P: Certo.

I: Eu estou gordinho aí na gravação (risos)

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: O que veio na sua mente nesse momento?

I: Como o professor estava lendo em inglês eu fiquei com a cara de tacho, sem saber como interpretar. Eu estava pensando que o professor bem que podia falar em português e depois em inglês. Assim, eu poderia pelo menos seguir o texto em inglês, porque ele falando primeiro em português eu já teria uma base do que ele estaria falando em inglês, mas como ele começa falando em inglês e eu não conheço nada de inglês eu fico sem saber. Digo só para o aluno que é difícil.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: Quais os seus pensamentos nesse momento?

I: Novamente, eu fiquei sem saber. Falei para o aluno esperar e disse que o professor estava lendo em inglês. Quando ele começar a falar em inglês e explicar eu repassaria para o aluno surdo.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

I: (Intérprete foi descrevendo a cena).

P: O que você estava pensando?

I: Eu estava pensando ai, meu Deus do céu! Como vou interpretar? Porque ... assim ... dentro do meu conceitual... tinha um professor de inglês da rede estadual que eu achava bem interessante a metodologia dele comigo. Eram três alunos surdos. Ele primeiro lia o texto em português para eu pegar uma síntese, para eu já ter uma noção do inglês. Eu achava muito mais interessante. No caso aí do vídeo, o docente já começa jogando o inglês ... e eu fico pegando palavras soltas, porque eu não tenho o conhecimento de inglês.

P: Certo.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: Quais são os seus pensamentos?

I: Eu tive incerteza e tive que esperar o professor falar em português. Tem vezes que o professor fala em português e depois inglês, dessa forma fica mais facilitado.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

I: Nesse momento eu não escutei direito, pois a sala de aula as vezes é muito barulhenta.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: O que você estava pensando? O que veio na sua mente?

I: Não compreendi. Uma pessoa leiga em inglês como eu fica difícil entender textos. Eu fico perguntado ao professor.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: O que você estava pensando?

I: Eu estava pensando no contexto completo para ver uma forma de como repassar para o aluno surdo.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: O que você estava pensando?

I: Eu quase sempre espero o professor completar o pensamento e passar todo o contexto pra eu ver como transferir para o aluno, porque se não fica mais difícil a compreensão.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: Nesse momento, o que veio na sua mente?

I: Eu fico tentando compreender, tento montar antes do professor falar alguma coisa, para eu já ter uma interpretação melhor para o aluno. Por mais que eu não saiba inglês, a gente ver algumas coisas no dia a dia, na internet e eu tento relacionar. Aí quando eu consigo entender o que está no quadro branco, as vezes acontece, eu consigo passar para o aluno algumas coisas antes

mesmo do professor começar. Se não, realmente eu tenho que esperar pelo professor e pedir para ele explicar para mim para eu repassar para o aluno. Claro que eu não faço isso no meio da aula dele, para que não venha prejudicar a explicação para os outros alunos. Quando o professor termina, aí eu pergunto. Eu não quero cortar o raciocínio do professor, nem as explicações dele, pois eu tenho essa noção.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

I: Nossa como eu tenho uma papada! (risos)

P: O que você estava pensando?

I: (Intérprete descreve a cena)

P: O que você estava pensando?

I: Eu estava pensando numa tradução.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

I: Aqui, como o professor já tinha dado a explicação e feita a tradução do texto, eu fiquei pensando como explicar para o aluno surdo.

P: Estamos quase acabando, o que você pensou nesse momento?

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

I: Eu fiquei pensando como fazer a datilologia, quando eu conheço as palavras fica mais fácil. Quando eu não sei, eu espero. Quando eu sei eu adianto a tradução da palavra, o sinal dela em Libras.

(pesquisador mostra o vídeo seguinte)

P: O que você estava pensando?

I: Eu já conhecia algumas palavras então pensei em como repassar, pois me confundi tinha a palavra camisa e camiseta.

P: Entendi. Obrigado.

P: Concluimos com a parte dos vídeos. Gostaria de fazer outras perguntas. Seja bem sincero. Como foi essa experiência de ter sua prática sendo observada por mim?

I: No começo foi um pouco intimidante aquele medo de julgamento, a verdade é essa, mas no decorrer eu fui ficando mais relaxado, tranquilo e foi interessante me ver através do vídeo e ver onde eu poderia ter feito melhor ou não. A verdade é que a gente acaba vendo, né? E realmente na parte de inglês é ... as vezes é difícil. Eu tenho que esperar realmente a iniciativa do professor, eu tenho poucas iniciativas. O que eu posso ter é só o senso crítico de não interromper o professor e continuar o trabalho da melhor maneira que eu posso, dentro da realidade ali proposta. Tanto, como eu disse, o professor sempre foi bastante solícito mesmo depois, como

se viu aí no vídeo, ele sempre vem lá comigo para a gente explicar pro aluno surdo. Até porque é um direito do aluno surdo, ele ter essa explicação. Ainda estava no tempo de aula, o professor me explica e eu passo para o aluno.

P: E após a aula? Você pensa/pensou nas dificuldades que teve durante a interpretação? Houve momentos de dúvida? Se sim, quais foram?

I: Na verdade, é ... durante a interpretação os meus momentos de dúvidas são geralmente quando eu fico pensando como é que dá para fazer certas terminologias do inglês, como eu posso deixar o aluno mais atento, os alunos ficam dispersos porque eles ficam olhando e muitos já não tem uma base boa do português, ainda tem que olhar a palavra em inglês? Aí eles ficam dispersos. Eu acho que fica cansativo aquilo ali, exaustivo para os surdos. Eu tento sempre fazer a interpretação, de acordo com o professor, chamando para o português fazendo pouca datilologia. Faço o sinal logo, eu penso nessas pequenas coisas mesmo.

P: Mas você percebe sempre essas dificuldades depois de uma aula de inglês? Sempre aparecem desafios?

I: É aparece, principalmente quando tem algum trabalho para apresentar, tem que apresentar em inglês, aí o aluno já fica meio constrangido. Aí eu digo que a gente vai fazer a apresentação em Libras e faço a oralização em português. No mais... a dificuldade é mais na língua mesmo... boa parte em inglês. Acredito que o professor está se esforçando por ser um polo surdo ele está se adaptando, esse ano ele está fazendo atividades mais direcionadas aos alunos surdos, ele tem esse olhar, esse cuidado. Eu sei que é meu papel fazer a mediação, mas também é uma responsabilidade compartilhada.

P: O que a gente acabou de fazer mostrando os vídeos foi um resgate estimulado, ou seja, a gente utiliza alguns materiais sejam eles áudios, vídeos ou textos (no nosso caso foram vídeos) para lembrar alguns momentos. Eu queria saber como foi a tua experiência de se ver /recordar ali na sua prática, você achou bom ou não? Quais foram tuas impressões?

I: A minha primeira impressão foi, como eu disse, a gente fica um pouco trancado quando eu vejo o professor falando inglês... e eu fico sem saber o que fazer ... a verdade é essa. O professor falando inglês e eu não sei, eu digo para o aluno esperar pra vê se ele fala português.

P: E a experiência de ser ver? De relembrar? Como foi para ti?

I: É interessante, eu ver minhas caras de paisagem (risos) eu não sei inglês e é isso. Tenho que esperar pelo professor.

P: Você tem muitas oportunidades de ver sua própria prática?

I: Não, tenho poucas. Às vezes, por exemplo, eu fiz interpretação em outros contextos pelo teatro ou conferências que as vezes são filmadas aí eu consigo ver depois. Mas é muito diferente pois eu tenho um script, um controle, bem diferente minha postura, eu mostro uma segurança maior. Não fico tanto tempo com incertezas.

P: Entendi.

I: Mas as coisas têm mudado, alguns professores, juntamente com os profissionais do AEE da

escola, têm se adaptado e criado vídeo provas que ajuda muito os alunos surdos. Quando o aluno tem a possibilidade de apresentar na sua própria língua é muito diferente a qualidade muito superior. Já vi dos alunos apresentações belíssimas em Libras nas gincanas e feiras culturais, ótima desenvoltura a gente ensaia. Quando é escrita os alunos são insuficientes, tipo uma redação.

P: E no período da tua formação você chegou ter oportunidade de observar sua prática?

I: Infelizmente não, as vezes eu mesmo fazia vídeos no espelho também e via onde eu precisava melhorar, via a minha movimentação e coisas do tipo. Eu aprendi a compactar meu espaço, eu tinha que ter um controle de espaço. Aí fazia por conta própria. Numa aula eu tento resumir a informação para o aluno entender melhor, porque as vezes os alunos não entendem, por exemplo o conceito de par ou ímpar. No inglês, eu fico totalmente dependente do professor. Nas outras matérias como estão em português eu consigo me sair melhor. Um outro problema é o contexto das palavras, a mesma palavra pra diferentes contextos.

P: Muito obrigado pelo seu tempo.

I: Espero ter contribuído de alguma forma.

ANEXO A– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias de interpretação e gerenciamento de incertezas de intérpretes de Libras na aula de inglês da escola pública.

Pesquisador: YURI SANTOS MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69080523.9.0000.0121

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.140.794

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese de doutorado de Yuri Monteiro, orientando de Luana Ferreira de Freitas, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC.

Visa a investigar as estratégias utilizadas por intérpretes de Libras ao gerenciarem incertezas durante as aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino do município de Maracanaú (CE). Busca também analisar os benefícios que a Lembrança Estimulada (Stimulated Recall) pode trazer ao processo de tradução e interpretação de língua de sinais.

Serão convidados a participar da pesquisa os intérpretes de Libras de uma escola pública do município de Maracanaú para responderem a um questionário. Serão selecionados dois intérpretes de Libras: um com conhecimentos básicos ou proficiência em língua inglesa e outro sem proficiência em língua inglesa, para participarem de uma entrevista e observações em sala de aula de suas interpretações.

Objetivo da Pesquisa:

Apresentados nos pareceres anteriores (6.054.675. e 6.071.882).

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.140.794

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados nos pareceres anteriores (6.054.675. e 6.071.882).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tese de doutorado

Pesquisa qualitativa

N=2

Início da coleta de dados: 29/06/23

Termino da coleta de dados: 09/08/23

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram resolvidas adequadamente. Não há impedimentos éticos para a realização da pesquisa.

Lembramos que a presente aprovação refere-se apenas aos aspectos éticos do projeto. Qualquer alteração nos documentos aprovados deve ser encaminhada para avaliação do CEP/SH. Informamos que, obrigatoriamente, a versão do TCLE a ser utilizada deverá corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2125519.pdf	24/05/2023 15:09:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	24/05/2023 15:07:47	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	24/05/2023 15:00:06	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito
Outros	Carta_de_resposta_nova.pdf	24/05/2023 14:59:45	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.140.794

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_anuencia.pdf	25/04/2023 17:11:40	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	25/04/2023 17:09:56	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	20/04/2023 23:23:49	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	20/04/2023 23:21:42	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/04/2023 23:21:06	YURI SANTOS MONTEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 25 de Junho de 2023

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br