



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

MAIRLA PEREIRA PIRES COSTA

**INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL (LIBRAS-PORTUGUÊS): SUBJETIVIDADES
A PARTIR DOS DISCURSOS DOS INTÉRPRETES**

Florianópolis

2020

MAIRLA PEREIRA PIRES COSTA

**INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL (LIBRAS-PORTUGUÊS): SUBJETIVIDADES
A PARTIR DOS DISCURSOS DOS INTÉRPRETES**

Dissertação apresentada à banca pela Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção de título de Mestrado em Estudos da Tradução.

Orientadora: Dra. Neiva de Aquino Albres

Florianópolis

2020

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

Costa, Mairla Pereira Pires

Interpretação educacional (Libras-Português) :
subjetividades a partir dos discursos dos intérpretes /
Mairla Pereira Pires Costa ; orientadora, Neiva de Aquino
Albres, 2020.

161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Subjetividade. 3. Política
educacional. 4. Educação de surdos. 5. Inclusão escolar. I.
Albres, Neiva de Aquino. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.
III. Título.

MAIRLA PEREIRA PIRES COSTA

**INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL (LIBRAS-PORTUGUÊS): SUBJETIVIDADES
A PARTIR DOS DISCURSOS DOS INTÉRPRETES**

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

Prof.^a Silvana Aguiar dos Santos, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ivani Cristina Voos, Dra.
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.^a Aline Nunes de Sousa, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Andreia
Guerini:63897946904
Prof.^a Andreia Guerini, Dra.
Coordenação do Programa de Pós-graduação

Assinado de forma digital por
Andreia Guerini:63897946904
Dados: 2020.04.28 20:18:26 -03'00'



Documento assinado digitalmente
Neiva de Aquino Albres
Data: 28/04/2020 14:05:19-0300
CPF: 695.481.371-00

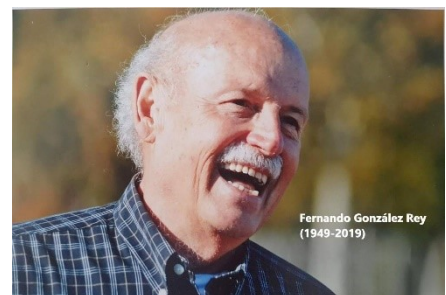
Prof.^a Neiva de Aquino Albres, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2020



INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL (LIBRAS-PORTUGUÊS): SUBJETIVIDADES A PARTIR DOS DISCURSOS DOS INTÉRPRETES

Dedico ao professor *Fernando González Rey*, que lamentavelmente faleceu este ano (1949-2019)¹.



¹ Fonte: <https://www.fernandogonzalezrey.com/>.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Neiva de Aquino Albres pelos diálogos, orientações e escutas, pelos momentos de aprendizado que me compelem sempre à reflexão.

Agradeço aos intérpretes que aceitaram participar dessa pesquisa, compartilhando suas experiências, percepções e sentimentos, conversas que compuseram este trabalho e que me enriqueceram acadêmica, profissional e subjetivamente.

Agradeço aos professores que contribuíram para minha formação na Pós-graduação, principalmente à professora Maria Lúcia Vasconcellos e ao professor Carlos Rodrigues.

Agradeço às professoras Silvana Aguiar dos Santos, Vanessa Martins, Lara Ferreira dos Santos e Aline Sousa pelo aceite em participar da banca de qualificação. Agradeço também à professora Ivani Cristina Voos que participou na banca de defesa, juntamente com a Professora Silvana e Aline.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa InterTrads (UFSC), em especial Ana Paula Jung, Elaine Aparecida, Giliard Kelm e Silvio Tavares, irmãos de caminhada, não apenas acadêmica, pelos quais tenho um enorme apreço.

Agradeço aos colegas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Fernanda Christmann, Willian Moura, Tobias Nunes, Márcia Carvalho e aos colegas Bruno Coriolano, Ana Paula Tomaz, que são de outros programas da Universidade Federal de Santa Catarina, mas que muito colaboraram durante meu percurso acadêmico.

Agradeço às colegas surdas e aos colegas surdos que me oportunizaram interagir com o mundo da língua de sinais nesse período, especialmente Karolyne Quarti, Dodora Araújo e Sinésio Filho.

Agradeço aos amigos de todas as horas, Thiago Rossi, Amanda Severino e a tantos outros que partilharam comigo momentos de reciprocidade.

Agradeço ao Alexandre, meu companheiro, à minha mãe Maria Noeli e ao meu irmão Ramon, apoiadores do meu crescimento em qualquer circunstância e em qualquer hora.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida que possibilitou dedicar-me integralmente à pesquisa.

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan

A presença textual do tradutor [e do intérprete] não pode ser neutra, localizada em nenhum lugar em particular. A maneira como uma tradução substitui seu original pode ser deliberada e calculada por parte do tradutor, mas, na maioria das vezes, ela é inconsciente ou quase inconsciente, ditada por valores, preferências, pressupostos e percepções construídos no ser individual e social que nós somos.

Theo Hermans

Notas sobre a Ciência pela qual lutamos

A ciência que queremos
É a da práxis que se despiu da arrogância
De crer-se o único saber valioso
Para a compreensão do mundo
Que olha de frente seu passado, seus acertos e fracassos;
E, sem se tornar refém da nostalgia aprisionante,
O utiliza para recriar o presente e desenhar o futuro
Que aposta na capacidade humana de revisão,
De superação e de invenção.

A ciência que buscamos
É a que expurgou o fundamentalismo de mercado de suas práticas,
A que se cansou do jogo performático a das vaidades,
A que se questiona corajosamente em relação a quem e para que serve
E se assume como lugar de trabalho artesanal, inventivo,
De descoberta e de intervenção construtiva no mundo
Para o bem de todos os seres.

A ciência que desejamos
É um espaço habitado e habitável
Pela multiplicidade e multidimensionalidade humana
Sem desigualdades, diferenças, exclusões ou opressões
Onde os seres humanos podem ser genuinamente sujeitos
Realizando-se no ser e obrar com os outros

Na ciência pela qual lutamos,
Sabedorias, culturas e habilidades diversas
Aceitam o desafio do encontro genuíno,
Aquele capaz de provocar, desestabilizar, nutrir e irrigar
A práxis de espíritos e mãos e constante mobilização solidária

A ciência que almejamos
É aquela que recupera o sentido do bom, do belo e do sensível
Como parte de suas práticas cotidianas
É a que aceita como parte de seu fazer a luta pela criação de outros mundos possíveis
A que se coloca a serviço e potencializa a existência humana no mundo,
A que redescobre, promove e cuida da vida
Em todas as duas dimensões, facetas e formas.

Jiani Boni

RESUMO

As políticas públicas para educação de surdos no Brasil estabeleceram diretrizes para o ingresso de pessoas com deficiência ou altas habilidades/superdotação nas salas de aula. Dentre as ações para garantir o acesso e a permanência dos alunos surdos e surdocegos em escolas inclusivas está a contratação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua portuguesa (intérprete educacional). Na ação interpretativa, o profissional participa ativamente do processo de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo, em colaboração com os professores das disciplinas, sendo a mediação pedagógica o seu cerne. Libras e português são línguas que coabitam os espaços escolares em que a interação entre surdos e ouvintes é possível devido a interpretação. A linguagem que emerge dos sujeitos impacta na atuação do intérprete, bem como sua relação com os professores e alunos surdos, de forma que influenciam os sentidos subjetivos do profissional. Nesta pesquisa analisamos a constituição subjetiva dos intérpretes educacionais a partir dos seus discursos e quais as implicações para a interpretação considerando o par linguístico Libras e português. Tomando por base a abordagem histórico-cultural e por meio de análise qualitativa, entrevistamos nove intérpretes que atuam no contexto educacional com o objetivo de investigar as interações entre eles e o aluno surdo e entre eles e os professores regentes. Os resultados demonstram a pluralidade de situações vivenciadas pelos intérpretes, seja em relação ao espaço e condições de atuação e do perfil dos alunos surdos para quem interpretam, explicitando a singularidade vivida por cada um. Além disso, os relatos evidenciam as ações ativas motivadas pelas subjetividades dos intérpretes que atuam em prol de uma educação que reconheça a diferença linguística dos sujeitos surdos.

Palavras-chave: Interpretação educacional. Subjetividade. Política educacional. Educação de surdos. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The public policies for education of the deaf in Brazil have established guidelines for the entry of people with disabilities or high skills/gifted students in the classrooms. To guarantee the access and permanence of deaf and deafblind students in inclusive schools, one of the actions is focused on hiring Brazilian Sign Language interpreters - Libras and Portuguese language (educational interpreter). In the interpretative action, the professional participates actively in the teaching and learning process of the deaf student, collaborating with the teachers of the disciplines. So, pedagogical mediation is its core. Libras and Portuguese are languages that coexist in school spaces, in which the interaction between deaf and listeners is possible due to interpretation. The language that emerges from the students impacts the interpreter's performance, as well as their relationship with teachers and deaf students in a way that influences the professional's subjective senses. In this research we analyzed the subjective constitution of educational interpreters, focusing on their speeches and their implications for interpretation, considering the linguistic pair Libras and Portuguese. We interviewed nine interpreters who work in the educational context to investigate the interactions between the interpreters and the deaf students and between the interpreters and the conducting teachers through qualitative analysis and historical-cultural approach. The results demonstrate the plurality of situations experienced by the interpreters, about space and the performance conditions. Furthermore, it also showed the profile of deaf students and that each interpreter has a unique experience. Finally, the reports present the active actions motivated by the interpreters' subjectivities who work in favor of an educational practice that will recognize the deaf students' linguistic difference.

Keywords: Educational interpretation. Subjectivity. Educational politics. Deaf education. School inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interpretação Educacional.....	25
Figura 2 - Mapa de Holmes (1972).....	27
Figura 3 - Interação humana na perspectiva de Vygotsky (2000, 2007).	30
Figura 4 - Mapa da interface disciplinar com os Estudos da Tradução	32
Figura 5 - Conceitos de tradução e interpretação	35
Figura 6 - Mediação do intérprete na situação de interação.....	40
Figura 7 - Três dimensões da (interpretação como) mediação.....	42
Figura 8 - Configurações subjetivas	52
Figura 9 - Esquema analítico de Educação bilíngue abordado na Política Nacional e no Decreto 5.626/2005.....	61
Figura 10 - Serviços de Educação especial – Turmas bilíngues.....	75
Figura 11 - Serviços de Educação Especial – atendimento em classe mista.....	76
Figura 12 – Espaços de educação de surdos.....	91

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Áreas das Produções Acadêmicas sobre ETILS	45
Tabela 2 - Número de espaços escolares para educação de surdos	92
Quadro 1 - Dissertações sobre interpretação educacional com base em Santos (2018)	46
Quadro 2 - Documentos analisados por Moraes (2015)	63
Quadro 3 - Definição e atribuições dos cargos para atendimento em classe de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos do Programa Pedagógico	78
Quadro 4 – Atribuições conforme o Edital 1.997/2018/SED.....	80
Quadro 5 – Levantamento de publicações sobre ILS	89
Quadro 6 – Intérpretes por Unidade e nível de ensino.....	102
Quadro 7 - Perfil dos intérpretes educacionais.....	103
Quadro 8 - Intérpretes e alunos surdos.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atendimento em Classe
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento à deficiência visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEC	Centro de Educação Continuada
DGE	Departamento de Gestão Escolar
EI	Estudos da Interpretação
ET	Estudos da Tradução
ETILS	Estudos da Tradução e Interpretação em Língua de Sinais
IE	Intérprete educacional
ILS	Interpretação de Língua de Sinais
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas no Rio Grande do Sul
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GERED	Gerência Regional de Educação
GEREI	Gerências Regionais de Educação e Inovação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
POET	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (UFC)
POSTRAD	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (UnB)
PPGET	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (UFSC)
SAEDE	Serviços de Atendimento Educacional Especializado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado do Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SC	Santa Catarina
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TILS	Tradução e Interpretação de Língua de Sinais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO: SUBJETIVIDADE EM FOCO	25
2.1 INTRODUÇÃO	25
2.2 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E SUA INTERDISCIPLINARIDADE	26
2.3 INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA NOS ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO.....	38
2.4 A INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL E A SUBJETIVIDADE DO INTÉRPRETE ..	47
2.4.1 Sentido subjetivo na interpretação educacional	51
2.4.2 Subjetividade individual e subjetividade social	52
2.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	54
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A EMERGÊNCIA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL	57
3.1 INTRODUÇÃO	57
3.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	58
3.2.1 Educação de surdos em Santa Catarina	66
3.2.2 Educação de surdos no município de Florianópolis	83
3.2.2.1 Formação continuada da Rede Municipal	86
3.3 INTÉRPRETE EDUCACIONAL E AS INTERFACES NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E EDUCAÇÃO	88
3.4 EMBATES SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	91
3.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	95
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	97
4.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	97
4.2 COMITÊ DE ÉTICA	98
4.3 LOCAL DE PESQUISA	99
4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	99
4.5 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO DAS ENTREVISTAS	100
4.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA	101
4.6.1 Caracterização dos intérpretes educacionais	102
4.6.2 Caracterização dos(das) intérpretes e alunos(as) surdos(as)	104
4.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	106
5 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS	108
5.1 AS SUBJETIVIDADES DOS INTÉRPRETES	109
5.1.1 A mediação pedagógica pela interpretação educacional	109
5.1.2 Relações entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica	119
5.1.3 Discursos dos intérpretes sobre <i>linguagem e língua</i>	131
5.2 CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	156

1

INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a educação é algo que me fascina. Sempre devorava livros sobre o tema e buscava fontes diversas, como vídeos de palestras e notícias. Ficava horas refletindo como a educação pode melhorar as pessoas e suas vidas. Minha trajetória acadêmica se constitui de bifurcações e caracteriza-se como multifacetada. Quando morava em Fortaleza/CE, cidade onde nasci, cursei Gestão de Recursos Humanos, já em 2000 mudei para Florianópolis/SC logo após me formar. Depois de quatro anos trabalhando na área, voltei a estudar e escolhi o curso de Biblioteconomia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), principalmente pelo encantamento que tenho por livros. Trabalhava numa biblioteca universitária e tive contato com um surdo que visitava o espaço para ler jornais e acessar internet. Sentia-me muito intrigada por não conseguir me comunicar com ele em língua de sinais, dessa forma, percebi que deveria aprender o quanto antes para que pudesse atendê-lo melhor.

Nesse momento inicia meu contato efetivo com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em 2012 me inscrevi num curso básico de Libras na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) em São José/SC. No ano seguinte comecei o curso de bacharelado em Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), circunstância que me possibilitou iniciar meus estudos sobre Linguística, Tradução e Interpretação, literatura surda, educação de surdos, além da oportunidade de me comunicar cotidianamente em língua de sinais.

Em meio aos diferentes e aos semelhantes, essa convivência me incentivou a desenvolver alteridade e me compeliu a compreender as relações, muitas vezes, conflituosas entre esses universos humanos. A realidade experienciada por mim em sala de aula já me dava um panorama, mesmo que representativo, da atmosfera heterogênea da inclusão escolar² na educação contemporânea.

Em 2016 comecei a trabalhar como intérprete educacional em São José/SC, percebi que a interpretação educacional é uma atividade desafiadora e pujante. Não estou supervalorizando o trabalho. Refiro-me sim, ao olhar que o profissional tem da profissão e não apenas a profissão por si mesma. Durante dois anos atuei em séries dos ensinos fundamental e médio, deparando-me com situações das mais variadas que me instigavam. Aprendi muito e me defrontei com muitas questões de pesquisa na cabeça! Registrava muito

² O termo **inclusão escolar** dito aqui refere-se ao “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal” (BRASIL, 2008, p. 1). Por conta da polissemia, não foi possível identificar, na maioria das citações, qual a concepção defendida pelos autores referenciados.

do que acontecia no dia-a-dia da escola, de como eu resolvia as questões mais simples e anotava as reflexões quanto aos dilemas que surgiam.

Desses registros elaborei um projeto de pesquisa que contemplasse um recorte das problemáticas que me chamavam atenção para investigar e, após refinamento sob orientação da Profa. Dra. Neiva de Aquino Albres, apresento, nesse texto, os resultados da investigação realizada. Procurei, neste percurso científico do curso de mestrado, aprofundar a partir da metodologia escolhida, refletir sobre as teorias e conceitos discutidos, buscando ressignificá-los quando necessário, sempre com o apoio da minha orientadora.

Ademais, preocupei-me com os intérpretes educacionais que participaram da pesquisa, não somente em cumprir as exigências do comitê de ética, mas em escutá-los (diferentemente de apenas ouvi-los) durante as entrevistas. Foram aproximadamente 21 horas de conversa, isto é, 1.260 minutos de diálogo e busca por acolhimento dessas narrativas, de vivências singulares, temporal e historicamente falando.

Foi nesse movimento que entrevistei nove intérpretes educacionais que atuaram em escolas municipais de Florianópolis³, durante o segundo semestre de 2018. As entrevistas transcorreram concomitantemente ao período eleitoral e considero importante pontuar esse momento de forte polarização política no Brasil, fato relevante a ser mencionado. Constantemente presenciamos discussões, assim, foi inconcebível para mim fazer pesquisa nessas condições e não associar a tudo que eu estava investigando. Além do receio de, no decorrer do ano de 2019, serem reduzidas ou canceladas as bolsas de pesquisa, o que talvez inviabilizasse a conclusão desse estudo. Com o intuito de provocar uma inquietação intelectual que é natural e necessária ao pensar científico, apresentamos um trecho do texto escrito pelo historiador Dr. Leandro Karnal, publicado em sua rede social⁴:

A neutralidade é um desejo e uma meta, jamais realizável na sua integridade. Todo cientista, todo saber, todo profissional deveriam buscar a maior isenção pessoal possível e eliminar a maior quantidade da sua **subjetividade** possível. Neutralidade é uma meta. Todo ser humano nasce em uma inserção histórica, tem uma renda específica, uma orientação religiosa, uma identidade étnica, uma orientação sexual, uma visão de mundo e uma língua materna. Ele sempre expressará algo a partir de tal realidade. A língua não é neutra e o conhecimento não é neutro. Dentro da nossa subjetividade impossível de ser superada, devemos ter por objeto a busca de verdades claras e demonstráveis. Dentro da ciência, tais verdades serão superadas por outras um pouco menos erradas em breve. Se pensarmos em verdade como a parte cognoscível do real, entre mim e o real existe um sujeito e toda mediação implicará um sujeito que é mutável e histórico (KARNAL, 2018, grifo nosso).

³ No capítulo 4 descrevo com mais detalhes sobre os participantes da pesquisa.

⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/prof.leandrokarnal/posts/2240393919536301>.

Justamente por meditar sobre as questões versadas no texto acima e tantas outras que me atravessam enquanto pesquisadora, me sinto entusiasmada em investigar a interpretação educacional, buscando olhar para essa atividade a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, trazendo esses sujeitos e suas *subjetividades*⁵ para o centro.

Pelo caráter interdisciplinar, esta pesquisa está associada à perspectiva histórico-cultural, isto é, adota a concepção de que a neutralidade do pesquisador é impossível e, por isso, a análise dos fenômenos investigados objetivam as possíveis relações entre o individual e o social, procurando compreender os indivíduos como sujeitos históricos e culturais (FREITAS, 2002).

Um ponto que nos trouxe reflexões foi como articular as áreas de conhecimento presentes nesta pesquisa, não apenas a respeito da afiliação teórica, mas na busca pelos encadeamentos conceituais. Portanto, o “caráter nômade dos Estudos da Tradução, que motiva a diversidade na afiliação de trabalhos acadêmicos sobre tradução a diferentes áreas e subáreas do conhecimento” é próprio dos Estudos da Tradução (PAGANO; VASCONCELLOS, 2003, p. 7).

É na interface entre *interpretar em língua de sinais* no lócus do *educar surdos* que nos colocamos, com o propósito de compreender as expressões subjetivas dos profissionais que desempenham esse trabalho. O fenômeno da interpretação isoladamente não está no escopo desta pesquisa, pois consideramos que qualquer fenômeno enquanto objeto de pesquisa existe porque é realizado por alguém, e esse alguém (em nosso contexto, o intérprete educacional) é um sujeito histórico, sujeito cultural e ideológico, ativo e constituído por subjetividade.

Sabemos que a educação brasileira possui uma gama de problemáticas que necessitam ser debatidas. Quando nos concentramos na educação de surdos, temos um cenário bastante controverso. Examinando essa conjuntura em Florianópolis, apresento esta pesquisa, como pesquisadora apoiada pela CAPES⁶ e intérprete educacional interessada nos discursos de outros colegas intérpretes. Ressaltamos que essa pesquisa é inédita, pois no catálogo de teses e dissertações da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis não há publicações que tenham a interpretação educacional como objeto de pesquisa.

Partimos do seguinte problema de pesquisa: **como o intérprete educacional concebe subjetivamente o aluno surdo para quem interpreta e os professores com quem atua, além disso, de que modo as subjetividades deles influenciam nos modos de interpretar?**

⁵ Abordaremos esse conceito de forma aprofundada no capítulo 2.

⁶ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, do Programa de Excelência Acadêmica, disponibilizado durante o curso de Mestrado Acadêmico (2018-2019) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET/UFSC).

Nosso objetivo geral é analisar os discursos dos intérpretes educacionais na atuação em escolas públicas municipais com alunos surdos, considerando a constituição de suas subjetividades e, a partir disso, que implicações podem decorrer para a realização da interpretação neste espaço.

São objetivos específicos:

- Descrever os modos de interpretar a partir da leitura que o intérprete faz dos sujeitos envolvidos na mediação pedagógica;
- Analisar os discursos dos intérpretes educacionais sobre sua relação com os professores regentes e com o aluno surdo;
- Identificar a concepção de língua e de linguagem nos discursos dos profissionais.

A dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo que, no capítulo 1 buscamos apresentar as motivações para realização desse estudo, o problema e os objetivos da pesquisa. No capítulo 2 adentramos no campo dos Estudos da Tradução, dissertando sobre os subcampos dos Estudos da Interpretação (EI), bem como dos Estudos da Tradução e Interpretação em Língua de Sinais (ETILS), perpassando sobre a interpretação comunitária e especificamente a interpretação educacional. Igualmente, procuramos fazer uma interseção com a Psicologia, evidenciando os conceitos de subjetividade e mediação.

No capítulo 3 discorremos sobre a educação de surdos e temáticas correlatas, citando literaturas que abordem as políticas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal, além de apresentar pesquisas relevantes que problematizam os serviços educacionais. Apresentamos também um breve debate sobre os embates sociais imbricados na educação de surdos. No capítulo 4, apresentamos os percursos metodológicos utilizados na pesquisa, descrevendo os procedimentos para geração e análise dos dados, apoiados pela abordagem histórico-cultural.

No capítulo 5, analisamos os discursos dos intérpretes entrevistados, valorizando as singularidades que emergem sob o viés qualitativo e apontando as subjetividades desses profissionais. No último capítulo, compilamos as conclusões, objetivando arrematar o texto com o que constatamos e expectativas para futuras pesquisas. Esperamos que este trabalho contribua com reflexões sobre a atividade de interpretação educacional, colocando o intérprete em evidência, destacando as constituições subjetivas desses sujeitos em sua singularidade.

2

ESTUDOS DA TRADUÇÃO E ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO: SUBJETIVIDADE EM FOCO



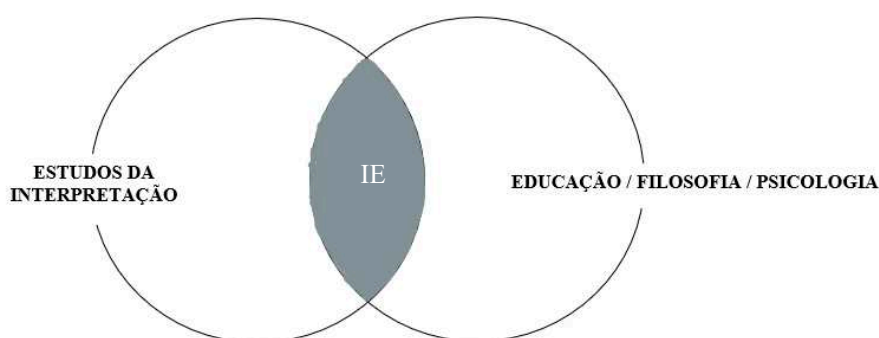
2 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO: SUBJETIVIDADE EM FOCO

Nas seções que compõem o capítulo, procuramos abarcar algumas interseções teóricas que emergem da associação desses campos, procurando alinhar pontos que dialoguem com a *interpretação educacional*⁷. Motivada por dúvidas que surgiram em situações reais e por reflexões de cunho pragmático, pretendemos levantar pontos de vistas que seguramente só existem quando ocorrem diálogos entre teorias, discussões conceituais, interação entre pesquisadores, pontos de vista ressignificados, num processo contínuo de rever concepções e posicionamentos. Até o ponto de amadurecimento para apresentação para apreciação da banca e a retomada dos argumentos com base nas provocações (necessárias) advindos dessa etapa e recomeçando o ciclo de revisão da pesquisa.

2.1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem caráter interdisciplinar, visto que se respalda nos Estudos da Tradução (ET) como grande área, além disso, está focado na Interpretação de/para Língua de Sinais em contexto educacional. Relaciona-se com conceitos da Filosofia, Psicologia, Educação de Surdos, campos teóricos que tratam sobre fenômenos humanos, como por exemplo, comportamentos e expressões comunicativas. Nesse sentido, nosso intuito é apresentar uma interlocução entre esses campos, tendo a escola como plano de fundo e o intérprete como sujeito do discurso a ser analisado e protagonista de uma atividade singular.

Figura 1 - Interpretação Educacional



Fonte: Elaborado pela autora.

⁷ Na figura 1 usamos a sigla IE para nos referirmos a *interpretação educacional*, porém no decorrer do trabalho, IE indica *intérprete educacional*.

Por isso, afirmamos que os Estudos da Tradução é efetivamente um ramo interdisciplinar, se relacionando com diversas outras áreas como: Estudos Culturais, Linguística, Literatura Comparada e Filosofia, por exemplo, ou áreas como Matemática, Lógica e Teoria da Informação (MUNDAY, 2016). Do mesmo modo, essa característica também está presente nos Estudos da Interpretação, no qual “uma tendência visível nos últimos anos de pesquisa do campo é a interdisciplinaridade, com contribuições dos campos da Psicologia cognitiva, Psicolinguística, Linguística e Neuropsicologia, dentre outros (GILE, 2017). Portanto,

As interfaces e conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural apontam para um paradigma do conhecimento que emerge de redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações. As fronteiras das disciplinas estão se rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos (MANTOAN, 2004, p. 38).

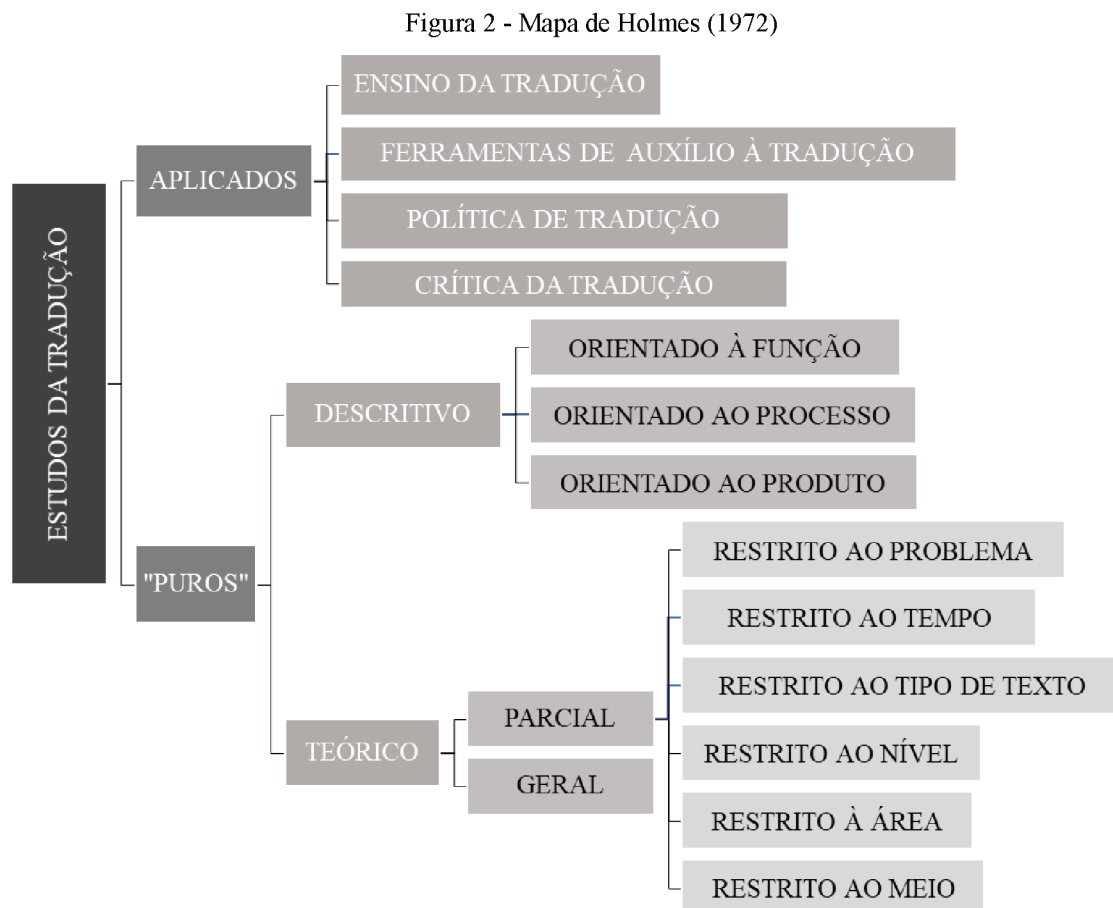
Nessa zona que delimitamos, há de se considerar a rede relacional que há entre sujeito enquanto ser individual e ser social, pois não podemos dissociar o singular do coletivo, o eu do outro, tanto aqueles presentes no ato da interpretação, quanto de outros momentos vivenciados por esse sujeito, que acabam por o constituir, num movimento dinâmico de mobilização de si. Assim, sob o ponto de vista da delimitação epistemológica, a interdisciplinaridade produz uma série de efeitos nas produções acadêmicas, implicando em diversos “arcabouços teóricos e metodológicos a informar a pesquisa, gerando as diferentes interfaces” (VASCONCELLOS, 2013, p. 45).

2.2 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E SUA INTERDISCIPLINARIDADE

A Tradutologia (ou Estudos da Tradução - ET) “é por excelência interdisciplinar, precisamente porque se situa entre disciplinas diversas, frequentemente afastadas umas das outras” (BERMAN, 2002, p. 327). Ao considerarmos a tradução como uma atividade humana, que acontece inseparável da comunicação e que se dá pela transposição de signos, conseguimos vislumbrar saberes em contato, áreas de conhecimento que ora se aproximam, ora se distanciam, em movimento de influência. Por isso, “[...] é muito importante para entendermos que o campo dos ET *transcende* em muito os outros campos neles envolvidos mais “sistemizados”, “situáveis” e “mapeáveis” (BERMAN, 2002, p. 327).

O Mapa de Holmes (figura 2), proposto em 1972, trouxe uma visão geral da área e assinalou o potencial das subdisciplinas e tem sido utilizado como ponto de partida para debater que outros ramos estão ou não contemplados. Como desdobramento, ocorreram inúmeros outros movimentos teóricos que se associam a vieses epistemológicos, agregando disciplinas e objetos de estudos.

O trabalho apresentado pelo autor em evento acadêmico foi posteriormente considerado um texto fundacional dos ET. No mapeamento do novo campo, denominado por ele de Estudos da Tradução, Holmes discorreu atividades acadêmicas da área e as vertentes tradicionais de pesquisa, já admitindo a dinamicidade dos subcampos e a inter-relação entre suas ramificações, dividindo-os em Estudos puros (direcionado aos estudos teóricos e descritivos) e Estudos aplicados (direcionados para a prática). A Figura 2 ilustra o Mapa de Holmes.



Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2010).

Essa proposta teve um papel seminal na área, pois mostrou uma estrutura geral do campo. Os Estudos puros estão orientados a examinar os seguintes fenômenos: a) as traduções como produto, descrevendo-as ou analisando-as, seja de apenas um par ou a análise comparativa de vários textos; b) a função da tradução, isto é, a descrição e relações dessa tradução em determinado contexto sociocultural e as influências que sofreram e; c) o processo de tradução, que envolve a psicologia da tradução, numa perspectiva cognitivista.

Holmes (1971) argumenta que, além de não haver unanimidade para denominar a disciplina, também não havia, nesse momento, um consenso de qual seria o seu escopo. Para Koller (1971, p. 4), “Os Estudos da Tradução devem ser entendidos como uma designação coletiva e inclusiva para todas as atividades de investigação que tenham como base ou foco os fenômenos de traduzir [processo] e da tradução [produto] (*apud* HOLMES, 1972, p. 71, tradução nossa)⁸.

Embora tenha elaborado essa proposta por meio da categorização de teorias e fenômenos, Holmes estava ciente de que haviam limitações. Demarcar pressupõe determinar fronteiras, o que é complexo de fazer numa área com as características dos Estudos da Tradução.

Embora possa ter datado, o papel crucial desempenhado pelo artigo de Holmes está na delimitação do potencial dos estudos de tradução. O mapa ainda é frequentemente empregado como ponto de partida, mesmo que discussões teóricas subsequentes tenham tentado reescrever partes dele (por exemplo, Pym 1998, Hatim e Munday 2004, Snell-Hornby 2006, van Doorslaer 2007 [...]) (MUNDAY, 2016, p. 20, tradução nossa)⁹.

Os mapas são representações que necessitam de revisão periodicamente, visto que qualquer campo do conhecimento passa por atualizações por conta das mudanças históricas e sociais. As características do campo possibilitam convergir temas, na medida em que oportunizam o uso de metodologias de pesquisas variadas em e sobre tradução.

Os Estudos da Tradução como disciplina acadêmica começaram só na segunda metade do século XX, quando haviam “novas preocupações na disciplina, sua crescente multidisciplinaridade e seu compromisso de romper com suas origens exclusivamente eurocêtricas” (MUNDAY, 2016, p. 11). Até esse período, a tradução estava vinculada

⁸ *Translation studies is to be understood as a collective and inclusive designation for all research activities taking the phenomena of translating and translation as their basis or focus.*

⁹ *Although it may have dated, the crucial role played by Holmes's paper is in the delineation of the potential of translation studies. The map is still often employed as a point of departure, even if subsequent theoretical discussions have attempted to rewrite parts of it (e.g. Pym 1998, Hatim and Munday 2004, Snell-Hornby 2006, van Doorslaer 2007 [...]).*

principalmente ao ensino de línguas, ou seja, traduzir era um meio de aprendizado de uma nova língua.

Com o intuito de apresentar brevemente algumas vertentes teóricas sobre tradução, citaremos algumas delas a seguir. Por um lado, as teorias vão se atualizando constantemente, sem que outras prescrevam, pois “uma teoria representa uma cena em que os processos de geração e seleção acontecem. Os tradutores e/ou pesquisadores estão, desse modo, não apenas constantemente teorizando, mas também fazendo-o em vários tipos de cenas conceituais”. Nesse sentido, realizam esse movimento de levantar hipóteses sobre o traduzir, que podem se tornar modelos de tradução que “nunca são neutros” (PYM, 2018, p. 18.).

A vertente proveniente da Hermenêutica trouxe a ideia de que o texto traduzido representa o texto de partida de modo completo e que a forma como o tradutor compreende o texto original implicará em como será traduzido (PYM, 2017). Nesse sentido, Oustinoff afirma que

a tradução não é simplesmente uma operação literária ou uma operação linguística, mas também uma operação conceitual: o tradutor não é um mero executor, um simples técnico da linguagem. As operações nas quais ele se empenha são da ordem do *conceito*. A tradução é antes de tudo, uma operação “cognitiva”, no sentido piagetiano (OUSTINOFF, 2011, p. 103, grifo do autor).

O tradutor é um intérprete¹⁰ de textos, ou seja, o tradutor é primeiramente um leitor especializado, que compreende o texto para que, em seguida, produza a tradução, sendo que esse processo não ocorre de maneira passiva, visto que “qualquer processo interpretativo é, assim, uma interação constante entre o objeto (o mundo para além da pessoa) e o subjetivo¹¹ (as próprias estruturas mentais daquela pessoa)”, criando ativamente o texto traduzido (PYM, 2017, p. 201). O aspecto subjetivo mencionado está atrelado à individualidade do tradutor que, ao interpretar um texto, exerce uma atividade criativa de tradução, contrária a ideia de tradução como um tipo de transmissão.

Para interpretar¹², o tradutor faz uso da linguagem, manejando as expressões produzidas por outros sujeitos. Entendemos a linguagem como um sistema mediador com a função de apoiar o desenvolvimento das atividades psicológicas humanas. Estruturada por

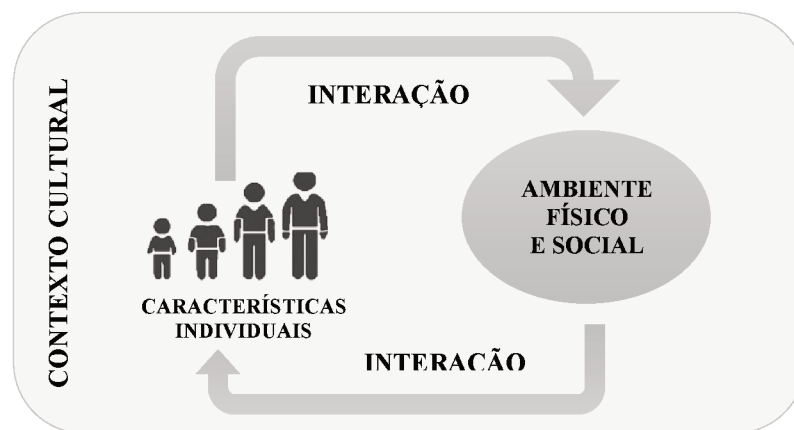
¹⁰ Intérprete refere-se àquele que compreende o texto.

¹¹ A palavra *subjetivo*, nesse contexto, é descrita por Hans Georg Gadamer como um tipo necessário de “preconceito”, no qual os tradutores “buscariam reconhecer de que maneira estão pessoalmente posicionados a respeito do texto e quais as aspirações e objetivos específicos que eles têm ao realizarem sua tarefa. O preconceito subjetivo não será necessariamente algo ruim; aqui, ele torna-se uma fonte de motivação e envolvimento, com implicações sobre as quais o tradutor deve estar o mais consciente possível” (PYM, 2017, p. 198-199).

signos, a linguagem é indissociável do pensamento e, na sua dimensão individual, promove a regulação e autoregulação nos processos de aprendizagem, e na dimensão social, possibilita a interação entre indivíduos, vivenciada num dado contexto histórico e cultural (VYGOTSKY, 2007). A linguagem é um recurso essencial, de forma que “é adquirida na interação social e transforma o comportamento da criança. Através da linguagem, as crianças podem cada vez mais orientar seu próprio comportamento e resolver problemas complexos” (VEER, 2007, p. 63, tradução nossa)¹².

A linguagem é um instrumento fundamental no desenvolvimento humano. No ambiente social, os sujeitos interagem por meio da linguagem, logo, afetam e são afetados, influenciando a constituição subjetiva uns nos outros, seus comportamentos e suas características individuais (Figura 3), os “modos de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.” (REGO, 1997, p. 58).

Figura 3 - Interação humana na perspectiva de Vygotsky (2000, 2007).



Fonte: Elaborada pela autora com base em Rego (1997, p. 57-58).

A interação dos sujeitos com o ambiente acontece num processo contínuo e mútuo que impacta as configurações psicológicas do indivíduo, de modo que o contexto cultural está diretamente associado ao desenvolvimento desses indivíduos.

Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas no grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 1997, p. 61).

¹² “Language is acquired in social interaction and transforms the child’s behavior. Through language, children can increasingly steer their own behavior and solve complex problems”.

O tradutor serve-se da linguagem para transladar textos, manuseia enunciados que foram produzidos em meio a uma cultura, versa discursos entre indivíduos que não conseguem interagir na mesma língua e necessitam estabelecer comunicação. Pensemos no contexto educacional nas escolas apoiadas na perspectiva inclusiva¹³, com aulas ministradas em português para alunos surdos, o que necessariamente requer a presença de tradutores e intérpretes em condições de programas de educação inclusiva. Porém, “Em muitas escolas – e mesmo na universidade – não há tradutores/intérpretes de libras/língua portuguesa em número suficiente para mediar a interação entre os surdos e as demais pessoas nas atividades acadêmicas, nem para traduzir os textos acadêmicos para libras” (FIGUEIREDO, 2019, p. 35).

Apesar de a educação inclusiva ser juridicamente respaldada, os alunos surdos permanecem privados do acesso à educação ofertada aos alunos ouvintes, justamente por não lhes ser assegurada a garantia de comunicação e interação com as demais pessoas no contexto escolar [...]. A escola por sua vez contribui enormemente para esse desenvolvimento, por ser um local que possibilita a interação entre os alunos e entre eles e o professor (FIGUEIREDO, 2019, p. 35-36).

Retomando a contextualização histórica dos Estudos da Tradução, nos anos 1960, a tradução literária foi difundida academicamente com as oficinas de tradução, ao passo que a Linguística Contrastiva fez uso das traduções como objetivo de pesquisa. Paralelamente, nesse período, iniciou-se a sistematização dos ET e demarcação de seu “território” de investigação científica.

No âmbito acadêmico, quatro formas se tornaram proeminentes, demonstrando a tensão entre a prática profissional e a atividade de pesquisa: i) a demanda por tradução disparou, assim como a vasta expansão em programas especializados de tradução e interpretação; ii) a profusão de eventos, livros e periódicos sobre tradução publicados em diversos idiomas; iii) com o aumento das publicações, também cresceu a demanda por instrumentos de apoio aos estudos sobre a tradução e; iv) organizações internacionais representativas de pesquisadores também prosperaram (MUNDAY, 2016). Sobre o movimento de delimitação a fim de identificação do campo iniciado nos anos 1980, Vasconcellos comenta que,

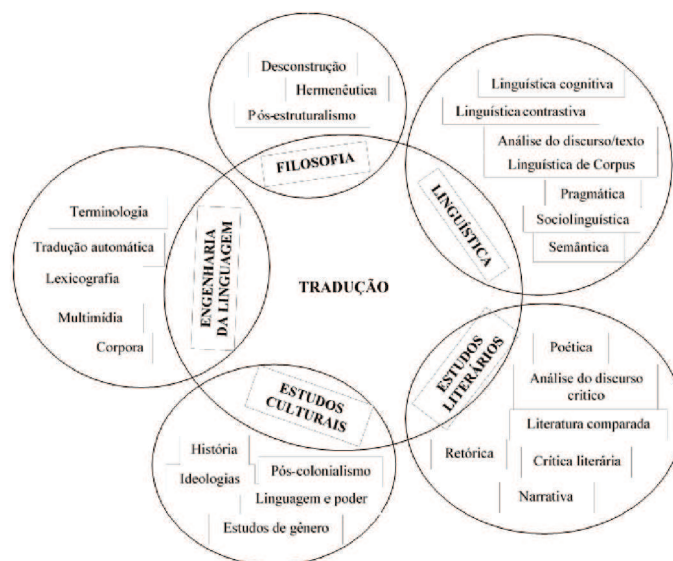
¹³ Concordamos com Montoan (2003, p. 16) que, “na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais)”.

‘o que éramos’ foi informado pela necessidade histórica de criação de identidade do campo disciplinar e por uma tendência centrípeta para garantir a unidade na luta por visibilidade institucional. Quanto a ‘o que somos hoje’ e a ‘o que queremos ser amanhã’, a serem discutidos a seguir, tendências centrífugas explicam o novo momento histórico, em que, passado o momento identitário, expansões são bem-vindas no campo disciplinar, manifestadas nas várias interfaces estabelecidas com disciplinas afins (2009, p. 41).

Vasconcellos afirma que não vê “esse dinamismo, essa flexibilidade e essa mutabilidade como impedimentos para o estabelecimento de nossa identidade; apenas saliento que ‘o que somos’ não tem caráter fixo, mas ‘fixa’ temporariamente o estado atual de nossa configuração” (VASCONCELLOS, 2013, p. 42). Logo, a autora afirma que não quer “apenas retomar a tão discutida complexidade dos fenômenos que envolvem a tradução: as diferenças não podem ser apagadas em nome de categorizações que não mais se sustentam” (VASCONCELLOS, 2013, p. 42).

Entendemos como significativo o diálogo com outros campos disciplinares, a fim de compreendermos a subjetividade dos intérpretes na interpretação educacional. Nesse sentido, os ET é um campo que “busca capturar as manifestações em constante mutação de atividades e investigações que podem ser incluídas sob a denominação de nossa disciplina” (VASCONCELLOS, 2009, p. 45). A interdisciplinaridade inerente ao campo pode ser visualizada na Figura 4, no qual Hatim e Munday (2004) demonstram como são múltiplos os métodos usados nas investigações e como os objetos de estudo, isto é, os fenômenos examinados se interconectam com diversas áreas.

Figura 4 - Mapa da interface disciplinar com os Estudos da Tradução



Fonte: Hatim e Munday (2004, p. 8, tradução nossa).

A Figura 4 acima possibilita compreender a tradução como um fenômeno complexo, entendendo que a diversidade com a qual essa atividade pode ser realizada nos compele a ir além, seja dos métodos de investigação usados, muitas vezes ligados estritamente ao campo dos ET, ou mesmo quando desenvolve-se pesquisas que não dialogam com outros campos. Nesse sentido, “a singularidade de cada ato tradutório só pode ser alcançada a partir de um fundamento interdisciplinar” (GREGGERSEN, 2012, p. 117), ou podemos afirmar ainda, temas fronteiriços.

Campo disciplinar é a demarcação de um território de uma disciplina, e, assim, envolve a delimitação de conhecimentos específicos a serem elaborados, ensinados, aprendidos e alterados. Mapear esses conhecimentos requer identificar os limites teóricos, levando em consideração as questões identitárias e analisando a trajetória histórica, bem como refletindo sobre a relação com outras disciplinas.

Vale ressaltar que o mapeamento proposto por Holmes não contempla alguns aspectos que envolvem a tradução na atualidade, incluindo algumas temáticas que representam os atuais desdobramentos associados aos ET, algo compreendido pela questão temporal de produção de sua obra. Outros mapeamentos foram elaborados posteriormente (WILLIAMS; CHESTERMAN, 2002; PAGANO; VASCONCELLOS, 2003) e a Interpretação de Língua de Sinais começa a ser evidenciada, dentre outros ramos. Outro aspecto emergente é a formação de tradutores e intérpretes, bem como de pesquisadores da área. Dessa forma, podemos considerar que o campo dos Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (ETILS) tem seguido um caminho semelhante.

As pesquisas/publicações (teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso) realizadas no âmbito internacional demonstram forte crescimento da área a partir dos anos 1990, na Europa e América do Norte (VASCONCELLOS, 2010). A autora defende a filiação do campo dos ETILS ao campo Estudos da Tradução, que beneficiariam os profissionais e pesquisadores do subcampo. Desse modo, também os pesquisadores e profissionais das línguas orais ganham na interação com aqueles das línguas de sinais. Por fim, a autora alega que, mesmo com a diversidade temática das pesquisas enquadradas nos Estudos da Tradução, o movimento político de agregar pesquisas sobre Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) fortalece ambas as áreas, unindo-as por meio das diversas interfaces e relações em comuns, no que diz respeito ao interesse em investigar a tradução/o traduzir), mesmo que haja semelhanças de qualquer espécie.

As vertentes teóricas e os conceitos vinculados aos Estudos da Tradução são variados, com posicionamentos ontológicos diversos a respeito dos elementos que permeiam o campo, como a língua, o texto, o contexto, a cultura, as estratégias. Citamos alguns exemplos de aspectos antagônicos como: literal *versus* livre, ou fonte *versus* alvo, partida *versus* chegada, original *versus* traduzido, fiel *versus* infiel, etc. e que expandem as discussões teóricas e práticas. Nesse sentido, “podemos entender os Estudos da Tradução nos dias de hoje, uma área que se insere em tantas outras com “braços” e ramificações, e que não se constitui, a priori, dentro de seu próprio campo, apropriando-se de outros campos” (RUSSO, 2018, p. 50).

De forma resumida, Steiner (2005, p. 259-262) agrupou as teorias da tradução em quatro grandes períodos. A seguir podemos visualizar as vertentes e alguns autores que se destacaram:

1) o primeiro período, de 46 a. C. a 1804, em que os estudos são empíricos, e contou com as contribuições de Cícero, São Jerônimo, dentre outros;

2) o segundo período é identificado pela teoria e investigação hermenêutica. Aqui, o problema da tradução é investigado com caráter mais filosófico. Esse período compreende a historiografia da tradução e iniciou com os escritos de Schleiermacher e com a colaboração de Humboldt;

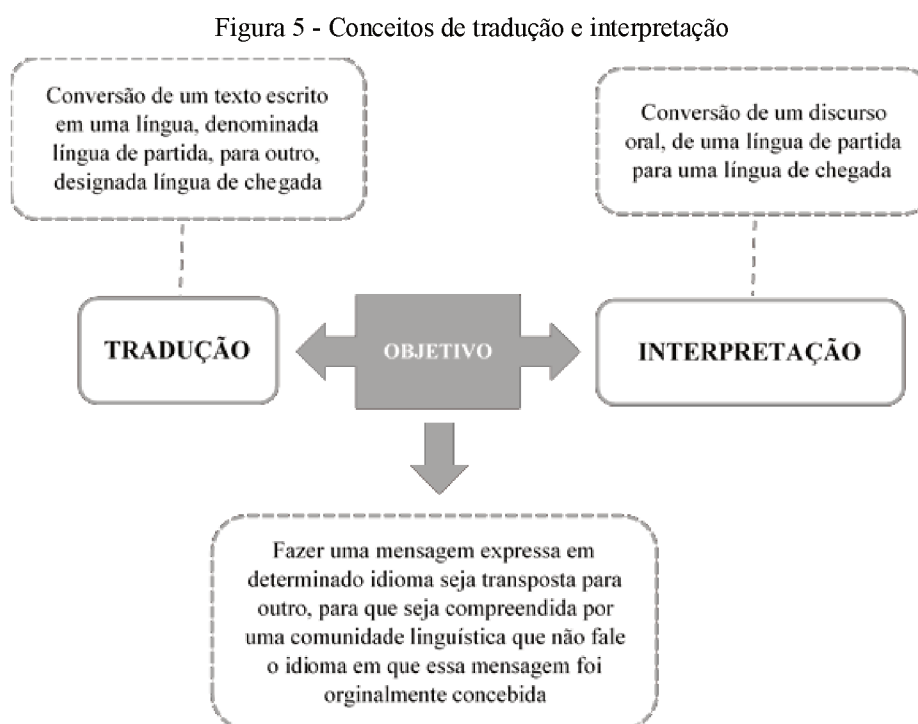
3) o terceiro momento é o da corrente moderna. As primeiras publicações surgirão no final da década de 1940 e abordavam a tradução automática;

4) o quarto momento ocorre em meados da década de 1960, em que acontece a redescoberta da tarefa do tradutor. Os estudos teóricos e práticos sobre tradução tornam-se interdisciplinares, com contribuições, dentre outros, da Psicologia, Antropologia, Sociologia e Etnografia.

Partindo para reflexão sobre a atividade de tradução propriamente dita, e para além da dicotomia **traduzir** *versus* **tradução**, a compreensão histórica torna-se relevante à medida que traz implicações epistemológicas. Por isso, “a história da tradução é indissociável dos escritos sobre a tradução. [...] Elas podem se ordenar em duas grandes categorias: aquelas que se fundamentam na linguística e aquelas que ultrapassam esse quadro, reservando-se o direito de nele se inspirarem em caso de necessidade” (OUSTINOFF, 2011, p. 8-9). As concepções dicotômicas sobre tradução e traduzir que perpassam vários períodos históricos remetem a reflexões mais complexas à medida que torna-se insuficiente a oposição simplificada de “pró-fonte” contra “pró-alvo”, ou seja, privilegiar um em detrimento do outro (OUSTINOFF, 2011, p. 54).

Traduzir tem vários significados, além disso, outros termos podem ser utilizados para mencionar essa atividade: transportar, transferir. Na área de Estudos da Tradução, se refere a: i) o campo ou fenômeno; ii) o produto, isto é, o texto que foi traduzido e; iii) o processo de produção da tradução. Enquanto processo, envolve um texto fonte escrito numa língua (língua fonte), a ser traduzido para uma outra língua (língua alvo) gerando um texto alvo.

Oustinoff (2011, p. 98) denomina interpretação como tradução oral e, segundo o autor, “apresenta-se então como um extraordinário laboratório para atualizar os mecanismos que presidem à passagem de uma língua para outra em condições muito particulares, porque não se trata apenas de poder traduzir, por assim dizer, ‘em tempo real’”, reconhecendo que as especificidades dessa atividade vão além do aspecto temporal, isto é, ao particularizar a interpretação apenas pela produção concomitante (ou quase) do discurso original. Assim, descreve o intérprete como “propriamente autor de um discurso, o que acarreta a necessidade de levar em conta tanto o fundo como a forma” e, ainda, reitera que, independentemente se está sendo feita uma tradução ou interpretação, há “três etapas fundamentais: (1) a rejeição do termo a termo; (2) a restituição do sentido; (3) a forma que essa restituição deve tomar” (OUSTINOFF, 2011, p. 99). Compilamos os conceitos de tradução e interpretação apresentado por Pagura (2015) na Figura 5 a seguir:



Fonte: Pagura (2015, p. 183-184).

Pagura aborda esses conceitos em seu texto de maneira ampla, no qual discorre sobre as diferenças nas características da produção de ambas as atividades, discutindo sobre a formação de tradutores e intérpretes (PAGURA, 2015). O autor pontua as similaridades e especificidades entre traduzir e interpretar. Há, entretanto, convergência entre a tradução e interpretação, em virtude de que “sempre foram exercidas por indivíduos na função de mediadores em interações em que a barreira linguística impediria a comunicação, seja de textos escritos ou textos orais, no contexto de uma prática oficiosa” (VASCONCELLOS, 2010, p. 123).

Exercida desde a Antiguidade e, apesar de considerada um ofício, a interpretação levou um tempo considerável antes de ser investigada academicamente. Dois fatores impulsionaram o início dos estudos sobre interpretação: i) as escritas dos profissionais sobre como atuavam, descrevendo o trabalho a fim de colaborar com o aperfeiçoamento de intérpretes aprendizes e; ii) os estudos desenvolvidos no campo da Psicologia, através das pesquisas no âmbito da interpretação simultânea, que despertou o interesse dos pesquisadores em busca de compreender como se dava o funcionamento da cognição nas condições que advém dessa atividade (PÖCHHACKER, 2009). Segundo o autor,

Embora sujeita a princípios e insights fundamentais relativos à tradução em geral, os estudos de interpretação distinguem-se claramente pelo seu objeto único de estudo, isto é, a tradução humana "em tempo real" em um contexto comunicativo essencialmente compartilhado. (A interpretação é geralmente referida como "oral" em oposição à tradução "escrita", ou seja, como atividade de transmitir mensagens faladas em outra língua, mas esta definição simples não acomoda uma série de fenômenos importantes [...]) (PÖCHHACKER, 2009, p. 129)¹⁴.

Com essa afirmação, Pöchhacker demonstra a intenção de distinguir os conceitos de tradução e interpretação, incitando que observemos as particularidades dessas atividades e a reflexão das características que as tornam dois fazeres similares em alguns pontos e distintos em outros. Nesse sentido, “a posição dos estudos da interpretação dentro da disciplina mais ampla de Estudos da Tradução é curiosamente ambígua. Frequentemente referida como

¹⁴ “*Though subject to fundamental principles and insights concerning translation in general, interpreting studies is clearly distinguished by its unique object of study, that is, ‘real-time’ human translation in an essentially shared communicative context. (Interpreting is commonly referred to as ‘oral’ as opposed to ‘written’ translation, i.e. as the activity of rendering spoken messages in another language, but this simple definition fails to accommodate a number of important phenomena*”.

‘(sub)disciplina’, é ao mesmo tempo um campo cada vez mais autônomo e diversificado da busca acadêmica” (PÖCHHACKER, 2009, p. 128, tradução nossa)¹⁵.

Pesquisadores começaram a estudar a interpretação no âmbito acadêmico a partir dos anos 1960 e, em meados dos anos 1980, a área ganhou certa notoriedade, principalmente por estudos em nível de Doutorado, representados por pesquisadoras como Danika Seleskovitch e Marianne Lederer, que se focaram em investigar a interpretação de conferência. Posteriormente, Daniel Gile e Barbara Moser-Mercer almejavam ampliar o rigor científico da área e estreitar os estudos com outros campos de pesquisa. Assim, com esforços de outros pesquisadores, culminou-se na estruturação, nos anos 1990, de uma rede internacional de pesquisadores, que tinham como objeto de estudo os fenômenos ligados à interpretação de conferência, sobretudo ao processo cognitivo decorrente da atividade de interpretação simultânea utilizando nas investigações metodologias experimentais. Assim, ocorreu a expansão dos interesses de pesquisa, que agora pretendiam contemplar temas considerados “marginais” (PÖCHHACKER, 2009).

Numa ação inaugural, a interpretação em ambientes como tribunais, hospitais, escolas, dentre outros, foi discutida em 1995 na conferência internacional intitulada *The Critical Link: Interpreters in the Community*, trazendo para o debate a atividade numa dimensão intrasocial, em que foram levantadas as “questões relacionadas à profissão, como treinamento, padrões de prática e códigos de ética, além de questões conceituais da comunicação mediada por intérpretes que surgem, em particular, em situações presenciais” (PÖCHHACKER, 2009, p. 131, tradução nossa)¹⁶. Segundo ele,

os estudos da interpretação no início do século XXI se apresenta como uma disciplina próspera e cada vez mais diversificada, na qual um conjunto de abordagens de pesquisa amplamente complementares é exercido sobre um objeto de estudo altamente multidimensional (PÖCHHACKER, 2009, p. 131, tradução nossa)¹⁷.

O autor discorre sobre as distinções entre interpretação de conferência e interpretação comunitária, afirmando que não é possível diferenciá-las apenas pelo viés comunicacional:

¹⁵ “*The position of interpreting studies within the broader discipline of translation studies is curiously ambiguous. Often referred to as a ‘(sub)discipline’, it is both an increasingly autonomous and diversified field of academic pursuit*”.

¹⁶ “*profession-related concerns, such as training, standards of practice and codes of ethics, as well as conceptual issues of interpreter-mediated communication that arise in particular in face-to-face settings*”.

¹⁷ “*interpreting studies in the early twenty-first century presents itself as a thriving and increasingly diverse discipline, in which a set of largely complementary research approaches are brought to bear on a highly multidimensional object of study*”.

quando há interações dialógicas que acontecem face a face ou não. Assim, na interpretação comunitária, “o foco está no gerenciamento da dinâmica da interação interpessoal, incluindo questões de cultura e desigualdade de status” (PÖCHHACKER, 2009, p. 137).

Já no contexto dos estudos da interpretação em língua de sinais, Pereira (2008) argumenta que “o desconhecimento dos aspectos profissionais da interpretação de língua de sinais gera uma mentalidade de serviço assistencial e que não necessita de aporte teórico” (2008, p. 153). A autora, ao discutir a terminologia de interpretação/intérprete, emprega o termo *interpretação interlíngua* e *intérprete interlíngua*, pois entende que deve

marcar a pessoa e o fenômeno do bilinguismo que trata da mediação de interações faladas entre pessoas que não têm ou não se sentem com proficiência suficiente na outra língua, em contraste apenas com intérprete/interpretação, significando a compreensão subjetiva e conseqüente reação a um enunciado, ideia ou manifestação cultural (PEREIRA, 2015, p. 47-48, grifo nosso).

A interpretação é uma manifestação da linguagem humana que ocorre em interação entre interlocutores. É, portanto, “uma atividade social, uma prática discursiva concreta, e não um conjunto de técnicas linguísticas embasado na busca por sinais e palavras equivalentes entre línguas” (SANTOS, LACERDA, 2015, p. 510). O intérprete, sujeito incumbido por mediar a situação de comunicação interlínguas, é agente que recebe e produz enunciados. Assim, entendemos que, tanto a atividade de tradução quanto a de interpretação, ocorre pela expressão da linguagem e é totalmente dependente dos sujeitos que partilham da situação comunicativa. Logo, compreendemos que o intérprete atua de maneira ativa na interação e está envolvido diretamente na criação de sentidos ao produzir a interpretação.

2.3 INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA NOS ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO

A fim de situar esta pesquisa, faz-se necessário apresentar brevemente o campo disciplinar Estudos da Interpretação (EI) e o campo Estudos da Interpretação de Língua de Sinais. A inserção dos estudos em interpretação no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação é recente e está atrelada ao âmbito da interpretação comunitária. Segundo Reithofer (2015), a interpretação comunitária “ocorre em contextos intranacionais, tais como uma cirurgia médica, um tribunal ou uma entrevista de pais e professores numa escola”¹⁸. Os intérpretes comunitários trabalham, por exemplo, para que pessoas surdas possam acessar serviços públicos, que são fundamentais para o pleno exercício da sua cidadania, como os

¹⁸ “community interpreting takes place in intra-national contexts, such as a doctor’s surgery, a court or a parent–teacher interview at a school”

serviços da justiça, saúde e educação e “o intérprete representa, portanto, um elo crucial do qual ambas as partes dependem igualmente para receber ou fornecer serviços profissionais”¹⁹ (REITHOFER, 2015, p. 66, tradução nossa).

Pöchhacker, ao analisar conceitualmente a interpretação comunitária como mediação, afirma que a interpretação pode ser “modelada em três dimensões inerentes: cognitiva (mediação de relações conceituais); cultural/linguística (mediando relações interculturais); e contratuais (mediando relações sociais)”²⁰ (PÖCHHACKER, 2008, p. 9, tradução nossa). O autor objetivou nesse texto discutir a aplicação da mediação à interpretação e, de forma descritiva, buscou categorizar a interpretação nesse viés, problematizando a mediação para além de conceitos superficiais.

Segundo o autor, vários autores contemporâneos dos Estudos da Tradução “passaram a rejeitar uma visão puramente linguística da tradução como muito estreita, e colocaram em primeiro plano a dimensão cultural da língua, ou a língua como parte de uma cultura” (PÖCHHACKER, 2008, p. 11, tradução nossa)²¹. Esses estudos ganham força nos anos 1980, em que a interpretação é considerada um tipo específico de tradução e vista por alguns teóricos como uma situação comunicacional mediada pelo intérprete. As teorias modernas da tradução assumem a forte ligação entre língua e cultura, ratificando a interdependência entre elas, dimensão que é mais encontrada na literatura dos ET.

Prosseguindo na ideia de que a tradução está atada impreterivelmente à língua e à cultura e que interpretação é uma atividade tradutória mediada pelo intérprete, a mediação fica ainda mais evidente pela característica da pessoalidade inerente à interpretação. Isto é, na realização da interpretação, ou seja, “a mediação na interpretação se relaciona, portanto, também à posição do intérprete entre as partes comunicantes” (PÖCHHACKER, 2008, p. 12, tradução nossa)²². Na Figura 6, representamos uma interação entre sujeitos que produzem/recebem enunciados, de maneira que, suas ideologias, culturas, historicidades e subjetividades permeiam seus modos de atuar.

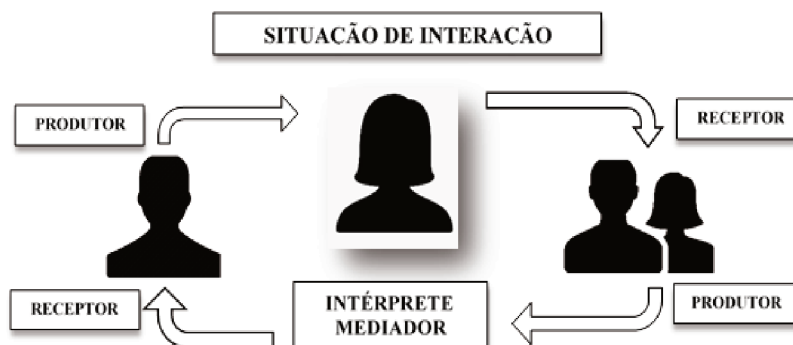
¹⁹ “*The interpreter therefore represents a crucial link on which both parties depend equally in order to receive or provide professional services*”.

²⁰ “*modeled in its three inherent dimensions: cognitive (mediating conceptual relations); cultural/linguistic (mediating intercultural relations); and contractual (mediating social relations)*”.

²¹ “*Suffice it to say that a number of authors in the field came to reject a purely linguistic view of translation as too narrow, and foregrounded the cultural dimension of language, or language as part of a culture*”.

²² “*Mediation in interpreting thus relates also to the position of the interpreter between the communicating parties*”.

Figura 6 - Mediação do intérprete na situação de interação



Fonte: Elaborado pela autora.

A subjetividade é parte da natureza humana e pertence tanto a quem traduz, quanto a quem interpreta e, inegavelmente, afeta ambas as operações (traduzir/interpretar). Em vista disso, a subjetividade é um aspecto que, dentre outros, potencializa a capacidade criativa de tradutor e do intérprete ao empreender essas operações. Logo, sobre a concepção do intérprete como mediador interpessoal

existe uma suposição de que diferentes tipos de intermediários possam ser colocados ao longo de um continuum de envolvimento e intervenção ativos, que vão desde os menos envolvidos, como um mensageiro neutro, até os mais envolvidos, como um negociador. Essa visão implica um continuum complementar que reflete diferentes graus da autoridade e do poder de um intermediário – e afeta – a interação (PÖCHHACKER, 2008, p. 13, tradução nossa)²³.

A concepção exposta pelo autor corrobora com as proposições dessa pesquisa, pois entendemos que a interação entre sujeitos e, em nosso caso, notadamente o intérprete, requer a tomada de decisões e envolve expectativas. Os participantes vivenciam situações de conflito, sejam conflitos tidos como individuais, ou conflitos que necessitam de conciliação entre os sujeitos para quem o intérprete realiza o trabalho.

Sobre a interpretação comunitária, Pereira (2015) comenta as diversas nomenclaturas para a atividade, motivadas, por exemplo, pelas condições de atuação ou mesmo nas relações entre os sujeitos envolvidos, como as situações de migração ou de interação intrasociais. Schjoldager (1997) pontua as características da interpretação comunitária e não comunitária. Dos pontos apresentados por ela, sobressai a distinção entre as línguas, uma é a minoritária e a outra é a majoritária. Logo, a interpretação comunitária se dá pela diferença de estatuto social entre os falantes, diversidade cultural e pela condição social de poder. Nesse contexto, a

²³ “[...] there is an assumption that different kinds of intermediaries can be posited along a continuum of active involvement and intervention, ranging from the least involved, such as a neutral messenger, to the most involved, such as a negotiator. This view implies a complementary continuum which reflects different degrees of an intermediary’s authority and power in — and effect on — the interaction [...]”.

interpretação educacional como campo de atuação é “a que mais empregos formais oportuniza para os ILS”²⁴. Posto isso, a interpretação educacional pressupõe a condição dialógica, de modo que

a relação que os interlocutores têm entre si, como executam as suas intenções comunicativas (nível linguístico, variedade de língua, tom de voz, estilo discursivo etc.), que postura emocional e psicológica tomam ao relacionar-se entre si, dentre outros fatores, são elementos integrantes da interação e são levados em conta quando os participantes se encontram para proceder a um diálogo (PEREIRA, 2015, p. 61).

Na interação todos participam do ato comunicativo e por isso, são corresponsáveis. Portanto, “é sempre [...] situada entre três [ou mais] sujeitos, contextual, construída a cada momento em que ocorre; é ação, acima de tudo” (PEREIRA, 2015, p. 62). Não podemos ignorar a transitoriedade da interpretação, ou seja, ao se concretizarem nas interações humanas, produzidas por sujeitos em movimento, suas subjetividades estão em constante modificação, influenciadas por outras subjetividades. Assim, as interpretações são elaboradas sincronicamente aos discursos e estão suscetíveis a intervenções de variados modos que possam acontecer por meio desses participantes.

Quando consideramos esses pontos e pensamos sobre (in)fidelidade na interpretação ou, ainda, na neutralidade nas escolhas do intérprete, noções que também rodeiam os ambientes de atuação de intérpretes, principalmente em cenários que abrangem línguas minoritárias, notamos que há muito desconhecimento sobre a língua de sinais e sobre a cultura surda, e, principalmente, sobre os processos tradutórios-interpretativos. Os preconceitos ocorrem com frequência e as relações de poder são demarcadas por atitudes muitas vezes opressoras.

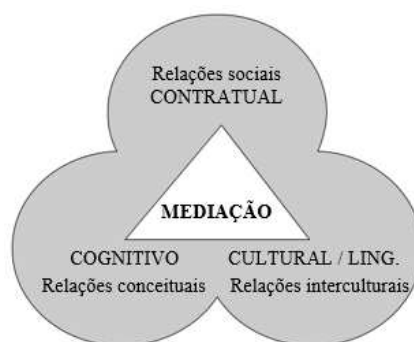
Além de mediador entre professores [ouvintes] e alunos surdos, e alunos surdos e alunos ouvintes – e mediador do conhecimento –, o IE atua em um ambiente onde prevalecem as relações de poder, em que a língua majoritária (o português) determina as atividades a serem realizadas, um espaço de muitas vozes e embates (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 513-514).

Na dimensão contratual, o intérprete é caracterizado com o papel de moderador, lidando e gerenciando conflitos, situações que as distinções culturais entram em choque e o profissional é compelido a promover a resolução de divergências. Já sobre a dimensão cognitiva, Pöchhacker esclarece que refere-se aos processos cognitivos usados pelo intérprete

²⁴ Intérpretes de Língua de Sinais.

na compreensão do texto fonte e para produção do texto alvo²⁵ e a subjetividade desse intérprete para produção precisa, primeiramente, que haja entendimento do que está sendo dito, ou seja, é imprescindível o processamento cognitivo para entender esse texto, e isto perpassa a subjetividade desse sujeito (PÖCHHACKER, 2008). A Figura 7 representa o ato da mediação na interpretação, ilustrando a relação entre as três dimensões e demonstrando a interdependência entre elas.

Figura 7 - Três dimensões da (interpretação como) mediação



Fonte: Pöchhacker (2008, p. 16).

Nessa perspectiva, o estudo que apresentamos busca ir além das concepções teóricas que não se interessam em examinar a interpretação como uma atividade humana, ou seja, que entende sua execução como subjetiva e singular, evidenciando o intérprete como sujeito social e histórico, pois pesquisas que investigam esses conceitos em muito contribuem para o campo de Estudos da Interpretação. Corroborando com essa ideia e referindo-se ao debate da interpretação como mediação, Pöchhacker argumenta que

O fato de o papel do intérprete comunitário continuar sendo debatido entre os pesquisadores [...] não deve ser visto como uma dúvida sobre se existe um consenso básico. Pelo contrário, parece ser um sinal de maturidade para uma disciplina profissional manter-se engajada em reexaminar e ajustar padrões de prática, incluindo a extensão e manifestações da ‘mediação cultural’, ou gestão de significados culturais e dependentes do contexto (PÖCHHACKER, 2008, p. 23-24, tradução nossa)²⁶.

Nesse estudo partimos da ideia de mediação proposta por Vygotsky (2007). Para o autor, a mediação é vista como uma ação humana de intervenção que, por meio da atividade

²⁵ A palavra **texto** utilizada refere-se tanto ao texto escrito como o texto oral.

²⁶ “*The fact that the community interpreter’s role continues to be debated among researchers (as in this volume) should not be seen as casting doubt on whether such a basic consensus exists. On the contrary, it seems to be a sign of maturity for a professional discipline to keep engaged in reexamining and fine-tuning standards of practice, including the extent and manifestations of ‘cultural mediation’, or management of culture-bound and context-dependent meanings*”.

mediada, o mediador intervém na relação do outro com o meio e com outros sujeitos. Situado no domínio da Psicologia, o autor discute, dentre outros conceitos, a mediação no âmbito do desenvolvimento humano, buscando investigar o uso dos signos e dos instrumentos²⁷ para o desenvolvimento da linguagem. Fundamentado na ideia de que “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que se dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática [...] convergem” (VYGOTSKY, 2007, p. 12). Dessa forma,

as funções psicológicas superiores representam o substrato da consciência humana, regulando o comportamento dos homens e, definitivamente, diferenciando-os dos animais. Considerando a origem social dessas funções, ou seja, o fato de que apenas se desenvolvem pela **mediação das relações** entre os homens, o autor virá afirmar a apropriação da cultura enquanto condição para a estruturação do pensamento humano e consequente compreensão da realidade social e natural. Portanto as funções psicológicas superiores sustentam o desenvolvimento da consciência que, por sua vez, exige pensamento em conceitos (MARTINS, 2010, p. 51-52).

Os estudos de Vygotsky estavam focados em investigar a relação entre o pensamento e a linguagem. Para tal, observou como as crianças comportavam-se sob determinados estímulos. Se a linguagem apoia os processos psicológicos e direciona o comportamento do indivíduo, entendemos que as operações que ele executa passa pela experimentação concreta, em atos indiretos, isto é, mediados. A mediação acontece por meio da linguagem, seja numa fala internalizada, seja em diálogo com outros indivíduos. Por isso, os signos são “primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade” (VYGOTSKY, 2007, p. 18).

O signo²⁸ é um dos elementos basilares responsáveis para que a mediação aconteça, isto é, possui função mediadora e, essencialmente, seu uso permite afetar o comportamento uns dos outros. Segundo o autor, o signo “constitui um meio da atividade [humana] dirigido para o controle do próprio indivíduo” (VYGOTSKY, 2007, p. 55). Nesse sentido, entendemos que a interpretação educacional

envolve linguagem, escolhas por parte do IE, reflexão, relações sociais com diferentes sujeitos, e participação no processo de ensino e aprendizagem. Para além da tarefa de transposição de uma língua à outra, a atuação do IE abarca a construção de enunciados e sentidos presentes na mensagem enunciada pelo(s) (muitos)

²⁷ Nessa pesquisa, não nos interessa abordar sobre os instrumentos, por isso, focaremos nos signos.

²⁸ Segundo Rego (1997, p. 50), “o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana”.

outro(s), respeitando-se os conteúdos e gêneros discursivos em questão [...] (SANTOS, LACERDA, 2015, p. 512).

Os primeiros estudos em interpretação estavam focados na interpretação de conferências e, mais tarde, intérpretes profissionais também realizaram pesquisas que evidenciavam princípios normativos que indicavam as condutas de atuação e os modos de interpretar, para que pudessem ser ensinados. Esses dogmas perduraram por quinze anos, quando, no final da década de 1980, essas concepções foram renovadas por meio do empenho de pesquisadores que assumiam uma abordagem mais científica (GILE, 2017, tradução nossa).

As publicações mais recentes trazem contribuições cada vez mais direcionadas para a ciência, “enquanto no passado, a literatura consistia em grande parte de declarações normativas repetitivas” (GILE, 2017, p. 17, tradução nossa)²⁹. Observa-se uma tendência recente de desenvolver pesquisas dialogando com outras disciplinas, como a Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística, a Neurolinguística e a Neuropsicologia, são exemplos da inclinação interdisciplinar iniciada nesse período, mesmo que de maneira incipiente (conforme já citado na seção 2.2).

Sobre os Estudos da Interpretação, Pereira (2018, p. 1) afirma que “podem ser considerados como um desdobramento recente ou uma subárea dos Estudos da Tradução e, como tal, ainda apresentam lacunas em seu arcabouço teórico, descritivo e tipológico”. Segundo a autora, “Uma destas áreas, carentes de maior conexões de afiliação, é a que abrange a interpretação de línguas de sinais”. Logo, as pesquisas começam a ser publicadas a partir da década de 1980 e, nas últimas décadas, vêm se ampliando em nível de Pós-graduação, sendo desenvolvidas predominantemente no campo da Educação, seguido por outros campos (Linguística Aplicada, Linguística, Educação Especial, Semiologia, Ciências da Linguagem, Educação Escolar e Letras Vernáculas) e, mais recentemente, vêm sendo desenvolvidas no campo dos Estudos da Tradução (PEREIRA, 2010).

A filiação da subárea TILS no campo disciplinar “Estudos da Tradução” (ET) foi proposta por Vasconcellos em 2010, tendo como base o Mapa de Holmes que, devido aos desdobramentos que acolhem as variadas manifestações decorrentes do contato entre línguas e culturas diversas, englobam também as línguas de modalidades diferentes (as línguas orais e as línguas de sinais). A inserção da subárea TILS vem a contribuir para o fortalecimento do

²⁹ “*while in the past, the literature consisted to a large extent of repetitive normative statements*”.

empoderamento dos profissionais que atuam na área, mesmo que seja a partir da filiação num campo já estabelecido (ET) e considerando a identidade legitimada do subcampo TILS.

Um levantamento bibliométrico foi realizado por Santos e Rigo (2016, p. 124-125), na qual mapearam as teses, dissertações, artigos e capítulos de livros escritos pelos 29 egressos do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET/UFSC) no período de 2000 a 2015 que se enquadravam na temática dos Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (ETILS). Segundo as autoras, essa é uma “subárea emergente e afiliada aos Estudos da Tradução” que, no âmbito internacional, é “um campo teórico já consolidado” (SANTOS; RIGO, 2016, p. 125). Nesta pesquisa, as autoras apresentam o percentual por área de conhecimento das publicações mapeadas (ver Tabela 1), demonstrando um “deslocamento teórico-metodológico nessas produções, pois as pesquisas iniciam-se no campo da Educação, e posteriormente, deslocam-se para a área dos Estudos da Tradução” (SANTOS; RIGO, 2016, p. 144).

Tabela 1 - Áreas das Produções Acadêmicas sobre ETILS

ÁREA	RELAÇÃO PERCENTUAL
Estudos da Tradução	80,77%
Linguística	7,69%
Educação	7,69%
Literatura	3,85%

Fonte: Santos e Rigo (2016, p. 134).

A análise desses dados expõe o cenário acadêmico e científico dos ETILS, pois “Este tipo de trabalho nos permite ter um panorama geral do que foi produzido sobre ETILS, apontando possíveis fragilidades e desafios, assim como, compreender a documentação enquanto registro histórico da emergência da subárea ETILS” (SANTOS; RIGO, 2016, p. 143).

Em publicação mais recente, Santos (2018) faz um levantamento das teses e dissertações desenvolvidas em três programas de pós-graduação em Estudos da Tradução do Brasil e discute a articulação dos ETILS com os ET, apontando as tendências identificadas nas pesquisas analisadas, sugere também futuras pesquisas que analisem as vertentes da área. Nesse levantamento, a autora identificou 42 publicações, sendo 7 teses e 35 dissertações, e apresentou uma descrição geral das temáticas abordadas nesses estudos, que estão inscritos nos Programas de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET /UFSC), da Universidade de Brasília (POSTRAD/UnB) e da Universidade

Federal do Ceará (POET/UFC). Ao compilar esses dados, Santos (2018) lista os autores, os títulos e ano de defesa dos estudos, correlacionando as temáticas entre os programas de pós-graduação do Brasil, as tendências identificadas na análise e ações desenvolvidas por esses programas, que visam o incentivo às publicações acadêmicas com esse escopo (ETILS), bem como a cooperação entre programas, grupos de pesquisa e pesquisadores, que contribuíram para o fortalecimento do campo dos Estudos da Tradução.

Todas essas pesquisas publicadas colaboram com a expansão dos Estudos da Tradução como grande área. Nesse sentido, os estudos bibliométricos analisam as publicações a fim de identificar as questões mais discutidas, bem como os potenciais temas para pesquisa, apresentando as forças que atuam sobre os interesses de estudo, os percursos e tendências da área. Um ponto levantado está relacionado às questões de modalidade da língua e que acarretam especificidades nos processos de tradução e interpretação de/para línguas de sinais, proporcionando uma pluralidade de reflexões e análises, não somente no âmbito das pesquisas, mas também em relação a atuação dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais nos diferentes contextos (SANTOS, 2018).

Verificamos a lista de teses e dissertações analisadas por Santos (2018) e identificamos três dissertações defendidas no PPGET que abarcam a temática da interpretação com ênfase no contexto educacional (Quadro 1), sendo uma com enfoque no Ensino Fundamental, defendida em 2013, e duas no Ensino Superior (tendo como lócus da pesquisa a UFSC), publicadas respectivamente em 2013 e 2016. Não identificamos teses defendidas sobre interpretação educacional nos programas pesquisados por Santos.

Quadro 1 - Dissertações sobre interpretação educacional com base em Santos (2018)

Nº	REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE
1	SILVA, Aline Miguel da. Análise da participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013.	Discurso de sala de aula. Integração de alunos surdos. Interpretação. Língua Brasileira de Sinais.
2	SOUZA, Mariane Rodrigues de. Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013.	Educação de surdos. Intérprete de Língua de Sinais. Inclusão. Narrativas.
3	YATIM, Nahla. Intercorrências da qualificação subjetiva dos intérpretes de Libras. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2016.	Surdo. Intérprete de Libras. Formação profissional.

Fonte: Elaborado com base em Santos (2018).

Notamos que o número de pesquisas vinculadas ao programa de pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC é recente e pouco expressivo, se comparado com o volume de 300 trabalhos (59 teses e 241 dissertações) que compõem o corpus levantado por Albres em 2018. O projeto teve como delimitação temática “desenvolver uma revisão sistemática destes estudos e meta-análise” das pesquisas brasileiras sobre atividades de intérpretes educacionais e “mapear o conhecimento sobre a questão específica da atividade” (ALBRES, 2018). Todas essas publicações estão disponíveis para acesso no Repositório Institucional da UFSC³⁰ e representam apenas 1,25% quando comparado ao corpus levantado por Santos (2018). Quando restringimos ao âmbito da pós-graduação stricto sensu e consideramos pesquisas que sejam elaboradas sob o arcabouço teórico e/ou vinculado ao campo dos Estudos da Tradução e mais especificamente aos ETILS, percebemos o quanto essa temática carece de investigação.

Identificar a trajetória que determinada área (ou subárea) do conhecimento, isto é, como vem se desenvolvendo num traçado histórico é bastante válido, já que nos possibilita visualizar de onde viemos, onde estamos e projetar para onde podemos ir. Nos estudos bibliométricos reconhecemos os interesses de pesquisa de um campo temático em dado período, o que contribui para a extração de informações quantiqualitativas. Esses trabalhos dão subsídio para que façamos uma avaliação da produção científica a partir de determinado escopo, podendo ser explorados variados aspectos. Nos estudos bibliométricos mencionados acima há potencial para depreender uma gama de informações que podem colaborar com os ETILS.

2.4 A INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL E A SUBJETIVIDADE DO INTÉRPRETE

A abordagem da subjetividade aplicada neste projeto diz respeito à investigação do intérprete educacional como sujeito permeado por sentidos subjetivos, constituído pela subjetividade individual e social³¹ e pela singularidade reconhecida na sua história. Segundo Molon (2003, p. 15), “a palavra subjetividade é imediatamente associada à psicologia, tanto no senso comum quanto nas produções científicas, aparecendo nos mais diversos contextos e

³⁰ Disponível em: <https://interpreteeducacional.paginas.ufsc.br/>.

³¹ Abordaremos os conceitos de sentido subjetivo e subjetividade individual e subjetividade social na seção 2.4.1 e 2.4.2.

apresentando vários significados”. Antes de discorrer sobre esse tema, faremos uma explanação a seguir sobre a atividade de interpretação educacional.

O contexto educacional enquanto espaço de atuação do intérprete de Libras e Português, como também em outras esferas de trabalho em interpretação, exige que sejam observadas as especificidades da atividade, os aspectos envolvidos para sua execução, como por exemplo, a quem se destina o enunciado, quem são os interlocutores, quais são as competências requeridas para execução do trabalho, dentre outros, exigindo diferentes estratégias (COSTA; ALBRES, 2019).

O intérprete educacional, como sujeito singular e socialmente constituído, situado em contexto histórico e cultural possui “uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação. O indivíduo é, portanto, “capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atua” (MARTINÉZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 58). Silva e Fernandes definem o intérprete educacional como o

profissional bilíngue que oferece suporte pedagógico aos estudantes surdos matriculados nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo responsável pela mediação linguística e comunicação e uso corrente nas situações cotidianas entre o aluno surdo e os membros da comunidade escolar (SILVA; FERNANDES, 2018, p. 39).

A mediação linguística dita pelas autoras converge para uma série de problematizações que podem decorrer dessa afirmativa, pois é evidente que todo o percurso de escolarização de crianças e jovens surdos perpassa por diversos desafios, os processos de aprendizagem e os métodos de ensino utilizados pelos docentes, bem como os sistemas de avaliação aplicados. O intérprete interatua com os docentes para concretização da educação de surdos em que, geralmente, esse trabalho é repleto de adversidades.

Seguindo essa perspectiva, “compreender as diferentes possíveis formas de interpretação dos diferentes níveis de ensino, considerando as condições linguísticas e de estrutura dos ambientes educacionais” (ALBRES, 2015, p. 63). Problematizando o fazer interpretativo em contexto educacional, Albres argumenta que as diversas possibilidades de constituição linguística dos surdos que estão nos espaços escolares impactam na atuação do IE e que “tudo isto pode se refletir nas formas de conduzir os papéis” (ALBRES, 2015, p. 55).

No escopo de nossa pesquisa não intentamos discutir as atribuições do intérprete, mas justificamos que as demandas trazidas pelas várias situações que emergem nas instituições de ensino, nos compelem a pensar as diferentes formas de empreender a atividade de interpretação educacional.

Compreendemos o ato de interpretação de/para Libras como uma atividade social, uma prática discursiva concreta, e não como um conjunto de técnicas linguísticas embasado na busca por sinais e palavras equivalentes entre línguas. É necessário compreender que a língua é um sistema em constante movimento, em que há significados mais ou menos estáveis, é claro, mas que para além deles é preciso se apropriar dos sentidos, das entrelinhas, do querer dizer – e isso só é possível em situações de uso da língua (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 511).

Sobre os papéis, Jones (2004, s. p.) aponta quatro: i) a interpretação; ii) a tutela; iii) o auxílio e; iv) a consultoria. Assim, os papéis listados pelo autor “podem causar confusão no ambiente escolar quando os papéis se sobrepõem ou parecem conflitar entre si”³². Apesar da interpretação ser a responsabilidade principal, às vezes, “a tutoria pode ser mais apropriada do que a interpretação para alguns alunos, se não muitos”³³. Uma atividade com dilemas cotidianos em que o intérprete, no centro deles, vivencia tensões advindas de vários lados (o sistema educacional, a equipe da escola, a comunidade surda, a família do aluno, dentre outros).

Não pretendemos discutir com profundidade os papéis do intérprete educacional, contudo, é relevante citarmos sobre as nomenclaturas de cargos para a atividade de interpretação educacional. Albres (2015) analisou as designações para o IE em trinta documentos sobre educação de surdos, incluindo também legislações nacionais. A autora levantou dezesseis formas de denominação, categorizando-os em: i) relacionadas à interpretação; ii) relacionadas primeiramente à tradução e; iii) relacionadas mais especificamente ao campo da educação. Nesse estudo, a autora discorre a relação entre essas designações e suas representações e o modo como os termos são empregados, debatendo como as concepções ideológicas estão atreladas às denominações e que implicações trazem para a atuação do profissional, estando inclusive associada às especificações formativas.

Entendemos que a linguagem utilizada nesses documentos está imbuída em posicionamentos políticos, que marcam as relações de poder, a constituição da identidade do IE e o *modus operandi* da escola. Para Santos, “em certa medida, a cultura escolar, a estrutura escolar, os profissionais, as questões linguísticas e tradutórias, as questões políticas e as diretrizes são alguns dos elementos que afetam a construção do papel dos intérpretes de Libras/Português no contexto educacional (SANTOS, 2015, p. 128).

³² “These four roles may cause confusion in the school setting when roles overlap or seem to conflict with one another”.

³³ “Tutoring may be more appropriate than interpreting for some students, if not many”.

O intérprete de língua de sinais, no processo de interpretação, dialoga com o discurso do locutor, confabula com suas próprias experiências, com as diferentes vozes que o constitui e constrói um novo discurso direcionado ao interlocutor em potencial do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno surdo (ALBRES, 2015, p. 70).

Ao examinar a interpretação numa concepção subjetiva da linguagem, ou seja, que “a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre as subjetividades) no intercâmbio verbal”, evidenciamos a singularidade humana, com seus modos de ser e de agir, seus modos de perceber/entender os fenômenos e os modos de expressar-se por meio da linguagem, incluindo as situações de atuação profissional (SOBRAL, 2009, p. 32). Nesse sentido, considerar a subjetividade do intérprete, em nosso caso, estritamente o intérprete educacional, é de grande valia para ampliar as perspectivas desse campo de atuação e dos elementos interligados a essa atividade, pois partimos da concepção de que a subjetividade e o sujeito devem ser “compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica” (MOLON, 2003, p. 118).

No espaço escolar, os sujeitos anteriormente citados vivem num plano intersubjetivo, ou seja, das relações sociais, em que experimentam processos intra-subjetivos, que envolvem a internalização de significados (GESUELI, 2006) e a linguagem é o recurso usado por esses sujeitos para se expressarem, viabilizado pela língua que aconteça a compreensão de conceitos. González Rey (2003) investiga o sentido subjetivo aplicado à aprendizagem, encarando essa relação como um fenômeno processual que

apresenta alguns aspectos teóricos referentes à educação escolar: propõe o desenvolvimento do aspecto subjetivo-dialógico da aprendizagem e enfatiza o lugar do sujeito que aprende e destaca o caráter criativo e produtivo do sujeito na atividade de aprendizagem e o papel do professor como arquiteto de processos dialógicos na sala de aula; portanto aposta nos processos de diálogo na reconfiguração dos sentidos da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2003 *apud* ASBAHR, 2015, p. 271).

González Rey afirma que subjetividades são “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 95). Possui caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível com que se configura, além de estar associada à articulação entre o social e individual (MARTINÉZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Por ser social e individual, a subjetividade compreende as configurações dos sentidos subjetivos, no qual os sistemas sociais e individuais não expressam o que ocorre, apenas o que

advém da vida em sociedade, assim como também o que resulta dos discursos e das práticas realizadas por outros (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54). Na próxima seção aprofundaremos os conceitos de sentido subjetivo, e em seguida, os conceitos de subjetividade individual e social.

2.4.1 Sentido subjetivo na interpretação educacional

O intérprete educacional, assim como os demais que interagem com ele, não só está envolvido apenas com a produção de sentidos durante a interpretação, mas, ele próprio, se vê como sujeito no transcorrer das vivências com os demais sujeitos. Essa produção de sentidos “ultrapassa a capacidade imediata de conscientização da pessoa e as emoções imediatas que atuam como causas concretas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 139). O autor explica que

O processo de configuração de um sentido subjetivo é um processo histórico, mediato, em que a expressão comportamental é o resultado de uma longa evolução de elementos diferentes. Esses elementos vão se constituindo como sentido subjetivo só em sua relação necessária com outros elementos que aparecem na delimitação de uma zona da experiência do sujeito através de sua história pessoal (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 139).

González Rey (2017, p. 21) afirma que “um sentido subjetivo representa uma unidade integradora de elementos diferentes que, em sua junção, o definem”. A todo instante, os nossos sentidos subjetivos estão se constituindo e reconstituindo, com base na interação com outras subjetividades. Desse modo, “caracteriza o processo da atividade humana em seus diversos campos de ação” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 21). Em meio ao convívio, as ações praticadas pelos IEs se articulam dinamicamente, “como unidades simbólico-emocionais, são gerados pelo indivíduo na experiência vivida para além de sua intencionalidade e de sua consciência, e tomam formas diversas no curso de suas diferentes ações” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54).

Segundo Albres (2015a), “A subjetividade dos intérpretes está relacionada à prática profissional em cenários sociolinguísticos em contextos educacionais complexos, porque há pelo menos duas línguas coabitando a sala de aula”, e, disso, emergem várias complexidades não apenas para o intérprete, mas que afetam toda a dinâmica escolar, como por exemplo, a maneira como os professores conduzem suas aulas, como se dará a interação entre alunos ouvintes e surdos, de que forma as duas línguas circulam nesse espaço, etc. Assim, “a subjetividade é construída pelas relações com os professores e alunos surdos, mas também

com nossas próprias memórias como alunos e com outras profissões que já desenvolvemos antes ou concomitante à atuação como intérpretes” (ALBRES, 2019a, p. 106).

Um sistema complexo constitui esses sujeitos (Figura 8) e as situações diversas decorrentes da própria atividade de interpretar em contextos educacionais, nos compele a olhar para esses profissionais sob uma perspectiva da singularidade humana, justamente porque “as configurações humanas constituem as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade individual quanto a social” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).



Fonte: Elaborado pela autora.

A complexidade da configuração da subjetividade humana nos planos individual e social é representada pelo esquema ilustrado na figura acima, sendo um plano de fundo para demonstrar a organização dos sentidos subjetivos, que a constituem numa estrutura dinâmica e de “relativa estabilidade no percurso da história de vida do indivíduo e que, mesmo que se organizem e se reorganizem de formas diversas perante as situações que o indivíduo vive” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56)

2.4.2 Subjetividade individual e subjetividade social

O conceito de subjetividade que embasa essa pesquisa foi elaborado pelo pesquisador e professor González Rey, que “legitima-se por ser uma produção de sentidos subjetivos que transcende toda a influência linear e direta de outros sistemas da realidade”. É, portanto, “uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 22).

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva

não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos **subjetividade social** (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 24, grifo nosso).

As formas de expressão da subjetividade social (que se manifestam nos espaços que convivemos, nas crenças, nos mitos, etc.) fazem parte de uma trama do social, nos âmbitos macro e micro, que se articulam para formar a subjetividade individual, que diverge pelo seu caráter singular dada pela constituição histórica do sujeito. Assim os “espaços sociais geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 24-25).

É importante qualificar a escola como espaço de subjetividade social, tendo em vista a concepção de que é um local de coexistência de subjetividades individuais, onde se relacionam sujeitos concretos que afetam e são afetados pela expressão de sentidos subjetivos. Nesse sentido, “na sala de aula se geram novos sentidos e significados, que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, no qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 1). Ao explorar o conceito de subjetividade a partir da visão de integração de produção de sentidos subjetivos, entende-se que esse conceito “produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias **singulares** de instâncias sociais e **sujeitos individuais**, com **contextos sociais e culturais multidimensionais**” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 137, grifo nosso).

Entende-se que as subjetividades individuais interagem em determinado contexto e “são organizadas através de códigos sociais e emocionais”, expressando assim uma singularidade não somente dos indivíduos e de suas subjetividades, mas também dessas relações que são singulares e ocorrem em contextos específicos, seja no âmbito histórico e social, tanto em relação a aspectos culturais, como nas configurações de poder (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 138).

A subjetividade social e a individual são momentos diferentes de um mesmo sistema. Ambas as instâncias da subjetividade estão em desenvolvimento permanente e se expressam através de sujeitos concretos, sujeitos estes que se posicionam ativamente no curso desse processo. A subjetividade não é um sistema abstrato e impessoal. Ao contrário, seu sistema é formado por sujeitos concretos e ela se constitui nesses sujeitos. Estes vão influenciando

constantemente na sua trajetória e se configuram subjetivamente através de sua ação nos vários espaços da vida social. A subjetividade individual permite a produção de posições específicas, singulares, diante dos diferentes espaços da subjetividade social. Isso representa um processo permanente que tomará formas diferentes de acordo com as estruturas de poder e das formas de funcionamento que caracterizam esses espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 145).

Desse modo, compreendemos que as configurações subjetivas dos que vivenciam as situações de aula na escola estão a todo o momento em contato, sendo alterados dinamicamente durante a interação, de modo que as relações vivenciadas ensejam a criação de laços ou de animosidade, por exemplo. No escopo desta pesquisa, focamos nas relações entre intérprete educacional, professores e alunos surdos, que cotidianamente convivem e a todo instante afetam e são afetados, interferindo inclusive nas formas de agir do IE, que está numa posição de convergência entre dois sujeitos, que muitas vezes sequer se comunicam na mesma língua e que muitas vezes estão em divergência entre si.

2.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

A interpretação educacional vem sendo pesquisada no âmbito de pós-graduação no Brasil desde os anos 1990, advindo principalmente da área da Educação. Porém, nos últimos anos, as pesquisas no campo dos Estudos da Tradução têm sido realizadas sob perspectivas teóricas de outros campos, outros olhares epistemológicos para enriquecer as discussões a respeito dessa temática (ALBRES; COSTA, 2019).

Consideramos que a autoria é inerente à ação de interpretar, visto que o intérprete é sujeito munido de capacidade criativa, que transcria enunciados, vivendo o dinamismo da língua na produção de sentidos. Consideramos a interpretação como uma produção única, irrepetível, fascinante e desafiadora que, manuseando a linguagem, constrói discursos a partir de discursos de outros, numa relação interlocutória e produzindo efeitos em outros espaços enunciativos (SOBRAL, 2003).

Como sujeitos sociais, situados em determinado contexto histórico, produtores e consumidores de culturas, os sujeitos que compõem a escola – espaço para ensino e aprendizagem – estão a todo instante interagindo. Nessa interação, há momentos de negociação, de impasse, de concessões e posicionamentos, aproximações e distanciamentos, em que esses sujeitos lidam com seus próprios sentidos subjetivos e dos outros sujeitos, na movimentação imposta pela convivência.

A subjetividade dos intérpretes, além de contribuir para a formação da identidade, também determina as escolhas interpretativas, desde os modos de enunciar aos itens a serem exemplificados, ou mesmo interromper a interpretação para explicar um elemento que pensa não ser de fácil entendimento para o aluno até as escolhas de supressões ou acréscimos [...]. São todas situações que envolvem o sentido sobre o ser surdo, ou seja, o aluno surdo para quem interpreta em específico, para quem dirige sua atividade (ALBRES, 2019a, p. 107).

Culminamos em processos de intersubjetividades como uma rede de dimensões humanas, as diversas formas em que se expressam os sentidos subjetivos dos sujeitos, considerando também as emoções e os processos simbólicos como fatores que implicam nas suas ações, que podem ser intencionais ou não e que não são necessariamente apenas cognitivos (MARTINÉZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54).

Buscamos contextualizar o campo dos Estudos da Tradução nesse capítulo, dialogando com o subcampo dos Estudos da Interpretação e enfatizando a interpretação de/para língua de sinais no contexto educacional. Para tal, apontamos autores e suas pesquisas que discutiram esses temas, associado principalmente às especificidades desse campo de atuação.

Trouxemos alguns conceitos da Teoria da Subjetividade de González Rey para embasar essa pesquisa, argumentando que esta teoria está concebida epistemologicamente como qualitativa, pois entende o caráter construtivo na interpretação do saber, da mesma maneira que abarca a protagonismo do pesquisador, a partir do desenvolvimento dele durante a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2012).

Procuramos alinhar essa perspectiva teórica e metodológica de forma que possamos analisar os discursos dos intérpretes participantes da pesquisa não pelo viés da prática de interpretação como atividade instrumental, mas trazer à tona a individualidade desses sujeitos como agentes de sua própria história, cientes das ações que escolhem executar e das posições que tomam em seu contexto de atuação.

A fim de abarcar também o contexto educacional e levantar as questões relacionadas aos serviços ofertados para educação de surdos, expomos no capítulo a seguir, as peculiaridades e problemáticas elencadas por alguns autores, perpassando o âmbito da política educacional e linguística no Brasil, convergindo para o estado de Santa Catarina e em seguida, para o município de Florianópolis.

3

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A EMERGÊNCIA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL



3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A EMERGÊNCIA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Neste capítulo, discorreremos sobre as principais questões que tratam sobre a educação de surdos e abordaremos como se dá a prestação desses serviços o estado de Santa Catarina e no município de Florianópolis, inter-relacionando com publicações sobre o tema, destacando o profissional intérprete educacional e as questões que circundam sua atuação.

3.1 INTRODUÇÃO

A oferta de serviços educacionais se pauta em legislações nacionais, estaduais e municipais. A respeito da educação de surdos, não há um alinhamento em termos de políticas públicas, conforme concluem pesquisas sobre o tema³⁴. Ao analisarmos a história da educação de surdos³⁵ no Brasil, identifica-se uma gama de desafios, em que os surdos estiveram durante muitos anos sem acesso ao sistema de ensino. Em termos históricos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, criado em 1856, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Édouard Huet, foi a primeira escola para surdos no país tornando-se referência em relação a educação, profissionalização e socialização de surdos, segundo o site da instituição. Denominado inicialmente de Collégio Nacional para Surdos-Mudos, “tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos”, conforme corroborado por diversos documentos legais (INES, 2018).

Após a promulgação de legislações a partir dos anos 1990, iniciou-se processualmente a disponibilização de recursos para dar início à mudança dessa realidade. Contudo, “a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5.626 [de 2005] e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes” (LACERDA, 2012, p. 27). Como consequência, o percurso dos sujeitos surdos na escolarização, muitas vezes, se deu em condições pouco apropriadas às singularidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

Corroborando com a problematização elaborada por Lacerda, está a perspectiva vygotskyana de que “as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social [...]. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana” e “se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados” (REGO, 1997, p. 41-42).

³⁴ As pesquisas mencionadas serão citadas e descritas no decorrer deste capítulo.

³⁵ A Educação de Surdos compreende os serviços educacionais ofertados para alunos surdos, surdocegos e deficientes auditivos, que sejam usuários de Língua Brasileira de Sinais.

Consideramos importante discorrer sobre os principais documentos nacionais, pois além de serem marcos legais, constituindo uma política educacional e linguística também são norteadores para criação e implementação de políticas públicas estaduais e municipais.

3.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

O marco legal que causou forte reverberação no contexto nacional foi a promulgação, em 2002, da Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como “forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, [...] oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Comumente denominada de *Lei de Libras*, trata-se de uma referência histórica para a comunidade surda, circunscrevendo a Libras com status de língua nacional.

A Lei nº 10.098³⁶ de 2000, no seu artigo 18 discorre sobre a responsabilidade do governo de implementar a “formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais³⁷ e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora³⁸ de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2000). No entanto, temos atualmente no país apenas sete cursos presenciais de nível superior em bacharelado ofertados por instituições públicas para formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português, segundo identificado por Rodrigues (2018). O autor, após analisar os currículos e os objetivos dos cursos, conclui que

Um breve e superficial olhar sobre esses objetivos, em contraposição à matriz curricular desses cursos, não evidencia uma formação que abarque objetivamente essas diferentes atuações do profissional de Letras, as quais possuem características, exigências e demandas próprias. Além disso, a proposta político-pedagógica de algumas dessas graduações, embora cite essas diversas possibilidades de atuação, coloca a ênfase apenas na atuação do egresso como intérprete e/ou tradutor de Libras-Português, com destaque em muitos casos à atividade interpretativa em detrimento da tradutória. Portanto, fica claro que a formação proposta, em todos os cursos, não tem como ir além da formação de um profissional generalista que, nesse caso, tem como foco central a tradução e a interpretação de Libras-Português (RODRIGUES, 2018, p. 207).

Observamos que, além da quantidade de vagas abertas ser irrisória em relação a demanda nacional, os cursos não contemplam o preparo para atuações específicas, como a

³⁶ Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

³⁷ O termo “linguagem de sinais” é incorreto, pois a Libras é um “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

³⁸ O termo está em desuso.

guia-interpretação, por exemplo, o que nos demonstra a urgência dos currículos serem revistos e que, para elaboração de desenhos curriculares, seja feito um “rigoroso mapeamento analítico do mercado profissional [...], delimitando as prementes necessidades sociais pelos serviços de tradução/interpretação” (RODRIGUES, 2018, p. 215).

Outra legislação importante no contexto nacional é o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei de Libras (BRASIL, 2005). Além de determinar a inclusão da Libras como disciplina curricular em cursos de formação de professores, tanto em nível médio ou superior como no curso de Fonoaudiologia, discorre sobre a formação de professores e instrutores de Libras e dá diretrizes no capítulo IV para o acesso das pessoas surdas à Educação por meio do uso e da difusão da Libras e Língua Portuguesa. É justamente nesse capítulo que estão descritos os serviços a serem ofertados às pessoas surdas em todas as modalidades de educação. No parágrafo I desse mesmo artigo, é explanado sobre as “escolas ou classes de educação bilíngue”³⁹, no qual a Língua Brasileira de Sinais é colocada em evidência, determinando-a como língua de instrução conjuntamente com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Por sua vez, no capítulo VI, no artigo 22 (BRASIL, 2005), estabelece que

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

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da **singularidade linguística dos alunos surdos**, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Ressaltamos dois pontos a respeito do excerto acima que tem relação direta com essa pesquisa: a) os espaços bilíngues para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e; b) a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É necessário compreender a singularidade linguística desses alunos, além de que os docentes sejam conhecedores das especificidades educacionais dos alunos surdos.

No ano de 2013, a Portaria nº 1.060 instituiu um grupo de trabalho responsável por elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue – Libras e Língua

³⁹ De acordo com o artigo 22, parágrafo 1º, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Portuguesa (BRASIL, 2013). No relatório elaborado por este grupo, publicado no ano seguinte, são explicitadas informações que fortalecem um posicionamento de princípios da Educação Bilíngue. No documento, além de manifestar argumentos para a desvinculação da Educação Especial, apresentam premissas voltadas à intervenção social e não somente “políticas públicas” amplas, que não encarem as pessoas surdas como “deficientes”, ou seja, que enfatizem a “surdez” numa perspectiva que não pondera a diferença linguístico-cultural. (MEC/SECADI, 2014).

Este relatório é bastante importante para o movimento de luta por uma educação de surdos com qualidade e contou com a participação de diversas instituições, de acordo com o registro de presença no documento: i) instituições representativas da comunidade surda, isto é, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; ii) instituição representativa de pessoas com deficiência (a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas no Rio Grande do Sul (FADERS); iii) representantes do governo federal, como Cultura e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a Secretaria de Educação básica (SEC/MEC); iv) na instância estadual, a Secretaria de Educação de Mato Grosso; v) representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e; vi) pesquisadores dos campos de Estudos Surdos, Linguística, Educação de Surdos, dentre outros, vinculados a Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Campinas e Universidade de Brasília.

Nota-se, no relatório como um todo, um forte direcionamento de valorização da Libras como primeira língua para surdos, da criação de ambientes bilíngues, que impulsiona a viabilização de educação bilíngue para esse público e está associado ao respeito de suas necessidades educacionais, direito inclusive que é de todos os brasileiros, mas que parece não estar sendo priorizada quando se trata de pessoas surdas (MEC/SECADI, 2014).

Ao analisar as ações por uma educação de surdos que respeite as necessidades desses sujeitos e que envolva instituições representativas, como estudiosos, pesquisadores e familiares de surdos, percebe-se que a proposta de educação inclusiva, até então, não apresentava de maneira contundente essas especificidades.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) está voltada à “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos”, a fim de acompanhar o “paradigma educacional na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL,

2008, p. 5). Esse documento marcou o panorama nacional no período e, no trecho abaixo, especifica sobre a “inclusão” de alunos surdos, que deve ocorrer

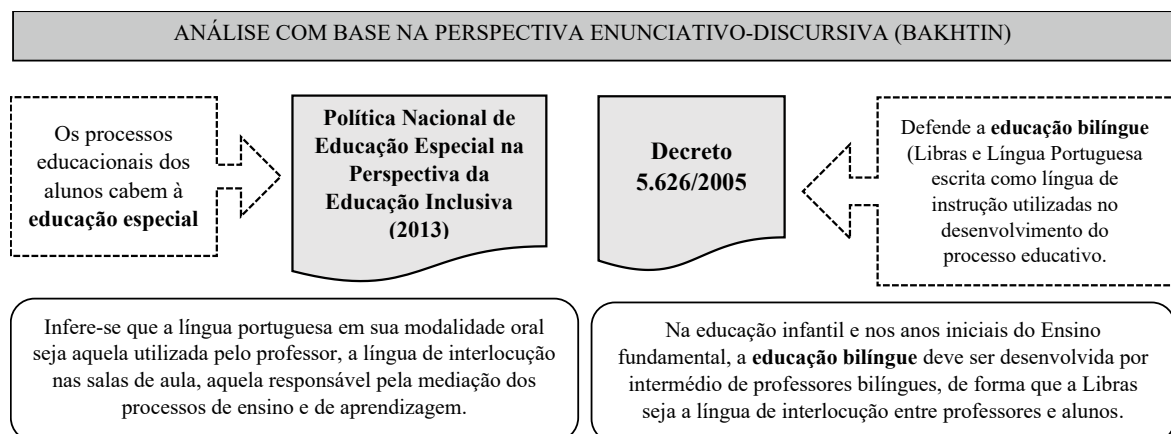
nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 17).

Há vários elementos controversos nesse trecho. Lodi (2013) levanta os embates sobre as questões citadas acima, discutindo os diferentes sentidos de “educação bilíngue” e “inclusão”, a partir da análise da Política Nacional e do Decreto nº 5.626/2005. Em seu estudo, a autora realiza uma contextualização histórica, analisa esses conceitos nos dois documentos e afirma no decorrer da discussão que

a cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber (LODI, 2013, p. 53).

Para visualização dos pontos levantados no estudo de Lodi (2013), compilamos os elementos discursivos de sua análise e elaboramos um esquema apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Esquema analítico de Educação bilíngue abordado na Política Nacional e no Decreto 5.626/2005



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lodi (2013).

Constata-se, a partir da análise discursiva demonstrada pela autora, que há diferenças nas significações atribuídas ao conceito de *educação bilíngue* nos dois documentos

analisados, em que se visualiza, no esquema, uma polarização ao comparar os enunciados presentes neles.

Outro ponto bastante significativo apresentado por Lodi se refere a Política Nacional que prevê “a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa para todos os níveis educacionais, sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos” (LODI, 2013, p. 55). Nesse ponto, ocasiona-se uma situação crítica, pois dá margem para entender que o intérprete educacional é o responsável por possibilitar que a língua de sinais esteja presente na sala de aula, enquanto a aquisição da língua é direcionada para o Atendimento Educacional Especializado. Sabendo que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, evidencia-se uma questão complexa para esses profissionais que atuarão diretamente com esses alunos (LODI, 2013).

Em relação às conclusões sobre o conceito de *inclusão*, Lodi prova que, devido a Política dar um caráter instrumental à Libras, acarreta a responsabilização dos intérpretes educacionais “pelos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, sem qualquer consideração no que concerne à formação desses profissionais, ao momento de desenvolvimento de linguagem em que se encontram as crianças surdas” (LODI, 2013, p. 60), reforçando a aplicação errônea da concepção de “inclusão escolar”, já que promove-se apenas que as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) estejam no mesmo ambiente.

A afirmação acima mostra como o cenário brasileiro da educação de surdos é complexo e, ainda, que há dispersão nas diretrizes para uma política que esteja alinhada aos desejos das comunidades surdas. O intérprete educacional, por vezes, é o profissional atuante na escola que mais conhece a cultura surda e a língua de sinais e acaba sendo o mediador principal entre escola (direção, corpo docente, etc.) e aluno. Em determinados casos, por falta de conhecimento da família, acaba também por auxiliar, orientando sobre assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Em consonância com estudos documentais sobre educação de surdos, Morais (2015) examina um conjunto de materiais que possuem relação com a educação bilíngue e a política de inclusão no Brasil, sendo eles: seis fontes documentais do acervo histórico do INES, nove documentos oficiais publicados entre 1996 e 2014 e quatro documentos produzidos pela comunidade surda no período de 1999 e 2014 (Quadro 2).

Quadro 2 - Documentos analisados por Morais (2015)

	ANO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	1878	Parecer do Dr. Menezes Vieira e do Dr. Tobias Rabelo Leite	26ª questão do parecer, que trata da educação de surdos mudos na gestão desses dois doutores
	1880	Atas do Congresso de Milão	Referem-se a um importante evento na história da educação de surdos, que resultaram grandes resoluções para a educação de surdos
	1881	Compendio para o ensino dos surdos-mudos	Estruturado em forma de perguntas e respostas sobre o ensino de surdos, a obra foi referência entre os séculos XVIII e XIX no Brasil
	1896	Relatório apresentado pelo professor A.J Moura e Silva	Esse relatório elaborado pelo professor Moura e Silva traz fatos de sua viagem à França para estudar sobre o método oral na educação de surdos mudos.
	1926	A surdo mudez no Brasil de Arnaldo de Bacellar	Tese de doutorado em Medicina que traz estudos referentes ao histórico sobre o surdo e a surdez e faz breves comentários sobre instituições no Brasil que atendem surdos
	1934	Pedagogia Emendativa do surdo-mudo	Elaborado por Armando Lacerda que defendia o conhecimento de uma linguagem e o ensino profissionalizante
DOCUMENTOS OFICIAIS	1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	Também conhecida como Declaração de Barcelona, é um documento assinado pela UNESCO e várias organizações não-governamentais para apoiar o direito linguístico, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção
	2002	Decreto Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Oficialização da Língua Brasileira de Sinais como língua utilizada pelos surdos no Brasil
	2005	Decreto nº 5626 de 2005	Regulamenta a Lei no 10.436 de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098 de 2000, que estabelece normas para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência
	2007	Atendimento educacional especializado - Pessoa com surdez	Diretrizes e ações de um curso básico para os professores do Atendimento Educacional Especializado que atendem os alunos com deficiência na área da surdez
	2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais
	2008	Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008	Tem como finalidade ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular
	2010	Decreto nº 7387 de 9 de dezembro de 2010	Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira
	2011	Programa Viver sem Limite	Tem como objetivo implementar novas iniciativas e intensificar ações que, atualmente, já são desenvolvidas pelo governo em benefício das pessoas com deficiência
	2014	Plano Nacional de Educação - PNE	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos

DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELA COMUNIDADE SURDA	1999	dos queremos	Elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/Ser abrangeu temas como política, educação, cultura, formação do sujeito surdo
	2007	Carta dos sete primeiros doutores surdos do Brasil	Elaborado por sete surdos professores doutores que atuam nas áreas da educação e da linguística. Reiteram as manifestações da comunidade surda brasileira sobre o pedido de escolas bilíngues e que estas sejam contempladas no PNE
	2012	Proposta para elaboração de Política Nacional de Educação Bilíngue para surdos	Documento elaborado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos- FENEIS com propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos
	2014	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa	Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Este documento contém aspectos relacionados a implementação de uma Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos

Fonte: Adaptado de Morais (2015, p. 37-40).

Com inspiração na perspectiva genealógica, esses documentos foram mapeados e analisados através de um viés histórico, observando de que forma os discursos capturados nessas publicações entrelaçam-se, interconectam-se e o que emerge sobre a inclusão dos sujeitos surdos. A autora verifica, dentre outros pontos,

como os discursos sobre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa não provém de uma suposta sequência cronológica na história da educação de surdos, e sim são perpassados por deslocamentos e rupturas nos âmbitos linguísticos, educacionais, econômicos e políticos (MORAIS, 2015, p. 13).

As questões comentadas pela autora são cruciais, visto que explicitam a tensão existente entre línguas, as reivindicações, militâncias e negociações estão presentes em contextos bilíngues, no qual a língua de sinais “coloca em circulação saberes e modifica estruturas e relações de poder” (MORAIS, 2015, p. 118). Evidentemente, a língua não existe sem aqueles que a usam. Esses sujeitos são atravessados por motivações pessoais, por suas vivências e por suas subjetividades, e estar no contexto bilíngue nos compele a vivenciar todas essas tensões, lidando também com as expressões de subjetividade de outros.

O posicionamento ideológico da comunidade surda na luta pela educação bilíngue tem como base a Libras como primeira língua e é uma demonstração de resistência ao processo de normalização que permeia a escolarização de surdos. A comunidade surda, por meio da “condução pela intencionalidade da língua [serve] como motor para o fortalecimento do conjunto e dos indivíduos [...], vem tomando força nos documentos elaborados pelas políticas

educacionais inclusivas envolvendo essa língua como principal elemento” (MORAIS, 2015, p. 119-120).

Apesar do empenho da comunidade surda, as políticas educacionais se configuram dispersas quando analisamos as políticas federais, estaduais e municipais. Pensando na formação de profissionais para atuar na educação bilíngue para surdos, nos grandes centros urbanos e principalmente nas regiões sudeste e sul, há oferta de cursos superiores para formar pedagogos bilíngues, como é o caso do INES no Rio de Janeiro e IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) em Palhoça, em Santa Catarina, ou mesmo os cursos de Licenciatura em Letras Libras ofertados no país, que vem formando profissionais para o ensino de Libras. Porém, o número de professores bilíngues para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, é pequeno em relação a demanda nacional, assim como de intérpretes com formação em nível superior em Bacharelado em Letras Libras. Além disso, a exigência do perfil encontrado nos editais de contratação é variável⁴⁰.

Sabemos que a educação de surdos no Brasil tem sido configurada predominantemente sob a concepção inclusiva, seguindo a “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [que] expressa que esses alunos estão tendo o seu direito assegurado nos atendimentos educacionais especializados em escolas inclusivas”, porém, em que condições estão sendo concedidos esses serviços educacionais?

Na escola é comum que o intérprete educacional seja a referência profissional para os demais profissionais quando o foco são os alunos surdos, pois, a depender da localização da escola, as situações são mais precárias que nos centros urbanos. Podemos problematizar também sobre a política de contratação dos intérpretes nas redes de ensino, que preponderantemente elaboram processos seletivos em regime de contratações temporárias e, geralmente, não avaliam a fluência (ALBRES; MENDONÇA, 2018).

No que concerne ao poder público, é possível levantar um conjunto de problemas que causam impactos gerais para o coletivo nacional, bem como em níveis macrossociais, pensando nas prefeituras. Não podemos, todavia, atribuir a responsabilidade apenas ao governo, pois entendemos que a sociedade se faz por pessoas, que tem “certa” autonomia para tomar decisões e optam por agir de determinadas formas. Certa autonomia porque sabemos que nos ambientes de trabalho seguirmos normas, orientações institucionais, que nos direcionam para determinadas posturas. Contudo, há certa liberdade para agir profissionalmente, visto que muitos documentos de normatização, como os regimentos ou

⁴⁰ Aprofundaremos esse tópico na próxima seção.

manuais, por exemplo, não dão conta de cobrir todas as possibilidades de acontecimentos na escola e, mesmo que contemplassem, os sujeitos continuam tendo a alternativa de fazer diferente do recomendado. A educação de surdos se faz também nas atitudes dos sujeitos, com base nas concepções subjetivas que constituem esses indivíduos e que, a todo instante, percebendo ou não, agem movidos por suas subjetividades. Nesse sentido, concordamos com Albres ao afirmar que,

A conduta do intérprete pode reproduzir a exclusão se não se engajar com o fim pedagógico, se não se alinhar ao trabalho docente. Alguns discursos colocam o intérprete educacional em distância do papel da escola. No universo das representações, a subjetividade desses intérpretes vai determinar a sua forma de agir, seu envolvimento e presenças nas atividades pedagógicas como mediador da aprendizagem por meio de outra língua (ALBRES, 2019a, p. 116).

Como sujeitos históricos e sociais, agimos politicamente, estamos engajados ou não com alguma ideia ou ação. Cientes que, de certo modo, o engajamento na educação de surdos vem a ser o próprio engajamento com a profissão de intérprete educacional de Libras e português. Não podemos, apesar disso, considerar esse profissional como o pilar único para a efetivação dessa educação ou até mesmo conferir-lhe maior responsabilidade para o alcance da qualidade de educação desejada para alunos surdos. Todos os indivíduos atuantes na escola são, metaforicamente falando, peças de uma engrenagem maior que é a educação brasileira, num processo longe e contínuo de ofício, que se somam por anos, para chegarmos a um resultado de aprendizagem. A macroestrutura (políticas públicas, por exemplo) precisa ser examinada, revista e refeita, na medida em que for constatada a necessidade. Entretanto, a microestrutura (comportamentos dos indivíduos, por exemplo) pode desde já ser modificada. A seguir discorreremos sobre as políticas educacionais em Santa Catarina, apresentando pesquisas realizadas nesse contexto e comentando sobre documentos que abordem o tema.

3.2.1 Educação de surdos em Santa Catarina

Com o intuito de apresentar o contexto da educação de surdos em Florianópolis, iniciaremos pelo Estado de Santa Catarina. Em pesquisa sobre a história do movimento surdo no estado, Schmitt (2008) aponta fatos históricos relacionados à educação, cultura, memória e identidade, relatando que

Em Santa Catarina, o processo de educação de surdos se deu na década de 50 com serviços implementadas na rede regular de ensino. Aconteceu que os surdos estudaram na escola regular juntamente com alunos ouvintes e eles não se

compreenderam na sala de aula porque o professor falava a língua portuguesa e oralismo. A língua de sinais era proibida, por influência do congresso de Milão, na Itália, em 1880 (SCHMITT, 2008, p. 105).

A educação de surdos surgiu a partir de iniciativas não governamentais e da própria comunidade surda, como, por exemplo, o Círculo de Surdo-Mudos de Santa Catarina⁴¹ (SCHMITT, 2008). A seguir, listamos os principais fatos levantados na pesquisa, em ordem cronológica:

- Em **1946**, Francisco de Lima Júnior começa a dar aulas numa garagem situada à Rua Francisco Tolentino, passando ser ali a primeira escola para surdos de Florianópolis;

- Em **1955**, a comunidade surda de Florianópolis funda o Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina, com finalidades educacionais e esportivas;

- Em **1961** foi criada a Escola Celso Ramos com apoio do governador do estado e por reivindicação da comunidade surda local;

- Em **1968** é criada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), com o objetivo de atender pessoas com deficiência que posteriormente ficou responsável pela política de educação especial em SC;

- Em **1969** foi criado o Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL) para atender crianças com deficiências físicas e palatais, que posteriormente será responsável pelo reforço pedagógico e atendimentos na Educação Infantil e Séries Iniciais;

- Em **1989**, com o movimento de integração, implantado pela Secretária de Educação, os surdos passaram a ser inseridos na rede regular de ensino (SCHMITT, 2008).

Ainda numa perspectiva histórica, em pesquisa realizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) intitulada *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997*, especificamente a respeito da educação de surdos, o documento informa que “verificam-se poucos avanços, tanto do ponto de vista acadêmicos quanto sociais”, além de constatar “o preconceito, a falta de capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos, a rotatividade destes profissionais e a desarticulação entre as instituições envolvidas” no processo educacional desse público (SANTA CATARINA, 2004, p. 10-11).

Com esse estudo, percebeu-se o desafio do poder público estadual em ofertar uma educação de surdos com qualidade, visto que se observava a permanência dos surdos nas

⁴¹ Francisco Lima Junior, primeiro educador surdo de Santa Catarina, natural de Florianópolis, estudou no INES e no Instituto Paulista de Surdos de 1937 a 1946. Fundou o Círculo dos Surdos-Mudos de Santa Catarina – CSMSC no ano de 1955 e pleiteou a construção de uma escola para surdos-mudos no estado.

escolas estaduais por um período acima do esperado e que reprovavam frequentemente (PATERNO, 2007). Além disso, podemos levantar uma série de problematizações, como a aquisição de linguagem, tanto em língua de sinais quanto em português escrito, já que “os surdos não tiveram a oportunidade adequada de aprendizado do português”. Nesse sentido, pensar como está ocorrendo o ensino como segunda língua do português escrito, é outro ponto a ser debatido na educação para surdos (PATERNO, 2007, p. 66).

Os sujeitos fazem uso de linguagem no desempenho de suas atividades e é pela linguagem que se desenvolvem. A linguagem é o recurso de expressão de si e que dá suporte ao funcionamento psicológico. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem só acontece por meio das vivências em situações de aprendizagem que são mediadas por outros sujeitos, sendo que ela é o elemento essencial para que a mediação ocorra, visto que “é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana]” (REGO, 1997, p. 42). Portanto, se destaca nos processos de atividades psicológicas humanas, pois possibilita “abstrair, fazer relações, reconhecer as causas e fazer previsões sobre os acontecimentos, e depois de refletir e interpretar, tomar decisões” (REGO, 1997, p. 47), impactando nos processos de subjetivação dos indivíduos.

Nesse ponto de vista, o desenvolvimento linguístico dos indivíduos passa pela interação com outros indivíduos falantes dessa língua. Por isso, “há reivindicação da manutenção de escolas de surdos que se constituem como espaços bilíngues, nos quais a língua de sinais é ensinada como primeira língua, e a língua oral, como segunda língua na modalidade escrita” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p. 220).

A valorização da língua de sinais como primeira língua dos surdos se deu, principalmente, pela luta da comunidade surda perante as instâncias sociais. Segundo Paterno, “no Brasil até recentemente a libras não era usada no espaço escolar, era uma língua desprestigiada, as lutas da comunidade surda e de organizações representativas dos surdos, como a FENEIS, mobilizaram o Estado [de Santa Catarina] a mudarem a então vigente política linguística existente” (PATERNO, 2007, p. 54).

A *Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*, outro documento de âmbito estadual significativo, dá orientações para inclusão de alunos surdos, com o objetivo de garantir o acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo se aproprie dos conhecimentos sistematizados na escola (SANTA CATARINA, 2004).

Neste texto foi mencionado o Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos, “movimento organizado pela comunidade surda, buscando otimizar, com políticas sociais, a educação de

surdos em Santa Catarina através do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos”, em que uma comissão foi constituída (formada por representantes da FCEE, professores da sala de recursos da instituição, surdos e pais) com o propósito de “realizar estudos e propor soluções que efetivem o acesso dos surdos ao conhecimento e profissionalização” (SANTA CATARINA, 2004, p. 11).

Esse movimento conjunto demonstrou colaboração da FCEE, dos profissionais atuantes na instituição e com a sociedade em busca da melhoria educacional e que foi motivado principalmente por perceberem a “necessidade de ressignificar o atendimento dos alunos surdos matriculados no sistema regular de ensino com a organização efetiva do trabalho a partir do uso de duas línguas” (SANTA CATARINA, 2004, p. 11), colocando a língua de sinais, ou seja, a diferença linguística em evidência. Desse modo,

As questões da construção da identidade e cidadania do surdo envolvem o reconhecimento de seu modo de vida, de sua visão do mundo, bem como, das situações sociolinguísticas específicas vividas por esta comunidade. Trabalhar com essa diferença significa entender o surdo como uma pessoa que possui língua diferente, uma língua materna que não é a língua portuguesa; significa conhecer a sua língua (LIBRAS), usá-la e oportunizar a ele, surdo, a aquisição de conhecimentos nas duas línguas (primeiro na sua e depois na língua portuguesa) de forma sistemática, continuada, dialógica, para que verdadeiramente, ele possa construir sua identidade e exercer o direito da cidadania (SANTA CATARINA, 2004, p. 12).

Na seção *Implicações linguísticas na educação de surdos* deste documento, são apresentadas informações de cunho teórico que abordam as características quanto a questões identitárias dos surdos e do reconhecimento da Libras, em que “sempre foi e ainda é alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos manifestando a delimitação de fronteiras” (SANTA CATARINA, 2004, p. 24). Destacamos ainda que, para que os surdos tenham seu direito linguístico reconhecido, ou seja, que se tenha acesso a Libras, envolvem a:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento) (SANTA CATARINA, 2004, p. 25).

Nesse sentido, é substancial a presença da língua de sinais para os surdos como elemento intrínseco ao que é ser humano e, além disso, como modo de significação individual e social.

Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural política e científica (SANTA CATARINA, 2004, p. 26-27).

Portanto, “a língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução” (SANTA CATARINA, 2004, p. 29). O documento prevê uma série de ações a serem implantadas no Estado, em termos de estrutura (composição de turmas por período escolar, número de alunos por turma, profissionais envolvidos e ações pedagógicas específicas) e quanto à avaliação da Política. Um ponto a destacar é o perfil do professor intérprete⁴² que, segundo o documento, deve ter:

- Capacitação específica para Intérprete de Língua de Sinais
- Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a função de intérprete
- Nível superior completo ou em formação, preferencialmente, na área da educação
- Fluência em Língua de Sinais
- Fluência em Língua Portuguesa
- Manter contato com surdos nas associações, escolas, etc., para ampliar conhecimento da LIBRAS e da cultura/identidade surda (SANTA CATARINA, 2004, p. 36).

O perfil do profissional sofreu alteração em 2009, publicado no Programa Pedagógico do Estado de Santa Catarina (2009b), descrito mais detalhadamente no Quadro 3 a seguir. Para realização das ações citadas na *Política de Educação de Surdos em Santa Catarina*, o documento prevê, por exemplo, que a aprendizagem de língua de sinais dos professores intérpretes e dos professores bilíngues seja feita por Instrutores de Libras, por meio da implementação junto à equipe de Educação Especial das Gerências Regionais de Educação e Inovação (GEREIs) vinculada à Secretaria de Educação do Estado e com apoio da FCEE.

Por dar preferência às turmas com o ensino em Libras, a Política indica que as aulas sejam ministradas por professor bilíngue, por meio da Libras. Contudo, consta a ressalva de que, nos locais com “educandos surdos [...] não estejam matriculados em turmas, cujo meio de instrução seja a LIBRAS, será garantido aos mesmos a presença do intérprete de Língua de Sinais como elo entre as duas modalidades de comunicação” (SANTA CATARINA, 2004, p. 38). Mesmo nas Unidades Escolares onde houver turmas com o ensino em Libras, o

⁴² Professor intérprete é a denominação utilizada no documento para o intérprete educacional que atua no Ensino Fundamental – Séries Finais, Ensino Médio, EJA e Supletivo.

documento prevê a necessidade de contratação de professor intérprete profissional para outras demandas que não sejam apenas as aulas em si.

Em 2003 foi iniciada pela rede estadual de educação a planificação da Libras, em que foram ofertados cursos de libras, bem como a formação de cinquenta intérpretes, demonstrando pretensão em implantar no ano de 2004 as escolas polos, porém, “essa política não durou muito tempo e, atualmente, restringiu-se a inclusão escolar em salas mistas em qualquer unidade escolar, desfazendo-se os polos bilíngues” (ALBRES, 2017, p. 13).

Ao analisar a *Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*, Paterno (2007) julga o documento como uma política linguística e o classifica como uma planificação de *status* linguístico. Justifica que isso se deve porque proporcionou que a Libras estivesse presente na escola, sendo empregada como língua de instrução. Após a implantação, o autor aponta situações de conflitos e analisar o que ocorre posteriormente às ações executadas “faz parte do acompanhamento de uma planificação linguística que possibilita a realização dos ajustes necessários durante a sua execução” (PATERNO, 2007, p. 60-61).

É importante levar em consideração como se dão os comportamentos humanos frente à língua, isto é, examinar a atitude linguística dos envolvidos. Para isso, o pesquisador aplicou um teste e entrevistas com três profissionais de uma escola em Santa Catarina, visando levantar suas atitudes linguísticas em relação aos surdos e o contato com eles e sobre a Libras. A seguir, listamos algumas considerações feitas pelo autor em detrimento das respostas coletadas, que auxiliariam a reorientação da planificação da política linguística de Santa Catarina:

Quadro 3 - Considerações sobre a planificação da Política linguística de Santa Catarina

i) a análise feita através do estudo da circulação da Libras, sobre o bilinguismo dos surdos e das atitudes linguísticas, evidenciaram que esse recente contato entre a Libras e o português nas escolas polos não é tão pacífica como se desejaria que fosse (p. 124);
ii) o número de professores capacitados em Libras é pequeno frente a demanda. Os professores de áreas específicas não foram capacitados, às vezes eles mesmos vão atrás de capacitação, mas nem sempre é fácil encontrá-la (p. 124);
iii) nas turmas de Ensino Fundamental – séries finais e Ensino médio, o conhecimento está sendo vinculado em português e a presença do intérprete permite que os surdos tenham acesso as discussões em sala e explicações em Libras, mas em casa o aluno surdo possui suas anotações em português. Se os alunos surdos tivessem o domínio do português escrito, os problemas estariam em muito minimizados, entretanto a grande maioria dos surdos não o são (p. 125);
iv) nas atuais condições de relações de poder entre a Libras e o português, vê-se que o português escrito terá muita relevância na vida escolar das crianças surdas. Por isso é importante fazer um planejamento do ensino dessa língua aos surdos (p. 126);

v) é complexa a situação de uma política que prevê uma educação bilíngue, e que pode não estar dando oportunidade do aprendizado do português (p. 127);
vi) os professores entrevistados têm uma tendência a uma atitude linguística positiva em relação a Libras, compreendem que é a língua do surdo. Todavia, há alguns estereótipos relacionados à surdez e à “deficiência” podendo alguns desses professores acharem que algum problema de aprendizado estaria ligado ao surdo e/ou a língua de sinais, que seria superficial e limitada (p. 128);
vii) muitos professores, embora aparentem ter uma atitude positiva em relação a Libras e ao surdo, desconhecem, ou tem informação distorcida sobre esse grupo linguístico (p. 128);
viii) os professores precisam ser capacitados para trabalharem com os surdos e respeitando-os e conhecendo a língua de seus alunos. O estudo de como se ofertar esta capacitação também deveria estar dentro da planificação da política para que ela possa ter sucesso, se não tiver deveria ser considerada com urgência (p. 129).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Paterno (2007).

Ciente da complexidade que é mensurar atitude dos entrevistados, Paterno (2007, p. 65, grifo nosso) entende que, para realizar investigações que envolvem língua, precisamos “lembrar que ela tem relação com as questões de identidade, cultura e a **subjetividade** da pessoa”. Já que não é possível ter certeza dos pensamentos deles, as respostas podem dar pistas sobre as atitudes linguísticas dos professores e funcionários da escola, pois elas são “compartilhadas por um determinado grupo social” (PATERNO, 2007, p. 94).

Alguns dos pontos identificados por Paterno em Santa Catarina corroboram com outras pesquisas apresentadas anteriormente que investigam o contexto nacional. As lacunas percebidas na formação de professores (inicial ou continuada) tem impacto direto na atuação do intérprete educacional e, infelizmente, fazem perdurar o prisma da surdez como limitação, fortalecendo a perspectiva clínica dos surdos, em que esses sujeitos são vistos como incapazes.

Atrelado a isso, o entendimento de que a Libras tem status inferior às línguas orais, interfere na concepção de como aprendem esses indivíduos, além de acarretar uma maior responsabilização do ensino dos surdos à mediação do intérprete educacional em basicamente todos os níveis de ensino, o que traz prejuízos ao processo educacional desses alunos, pois afeta todas as etapas de ensino, ou seja, desde o planejamento das aulas até como se dá a avaliação.

Percebemos que as atitudes linguísticas dos professores (citadas nos tópicos vi, vii e viii), por exemplo, comprovam a trama complexa que é a planificação de políticas linguísticas e também a necessidade de revisão das políticas educacionais para surdos. Estabelecer diretrizes em documentos não é suficiente para atender com excelência às necessidades desses sujeitos, visto que não necessariamente alcançam os níveis individuais, ou seja, podem não dar conta de influenciar mudanças atitudinais nos profissionais que atuam nas escolas.

Por isso, é necessário incentivar um real engajamento da comunidade escolar para uma adequada educação para surdos, o que requer ações sistematizadas, como formações continuadas e acompanhamento sucessivo do desempenho de todos envolvidos com critérios condizentes com as realidades locais. Nesse sentido, concluímos que há uma “continuidade [ideológica] entre a política estadual⁴³ e nacional” (FERREIRA, 2011, p. 88).

A *Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina*, doravante chamada de *Política Estadual*, elaborada em 2006 e publicada apenas em 2009, passou por uma revisão, já que “foi necessário fazer uma atualização conceitual em relação à aprovada pelo Conselho [Deliberativo da FCEE], tendo em vista que, neste período, documentos elaborados em âmbito nacional e internacional traçaram novas diretrizes à educação especial” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 5).

Em consonância com a política brasileira de educação especial de 2008, a *Política Estadual* está alinhada com princípios universais de direito, pois reconhece e valoriza a diversidade humana presente em todos os grupos sociais e afirma a responsabilidade do estado em propor ações concretas que venham a fortalecer a inclusão social. Nesse sentido, “reconhece o outro como sujeito histórico e social, projeta mudanças de concepções e atitudes” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 9). A noção de inclusão e os preceitos explicitados no documento são vistos como instrumentos que fomentam o comportamento social, visto que as políticas norteiam as práticas dos indivíduos. Admite, assim, a participação e responsabilidade da escola nesse processo de orientação da sociedade.

a construção de uma sociedade inclusiva é um processo que envolve todos os segmentos sociais, dentre os quais se destacam a família e a escola. A família enquanto primeira instância socializadora da criança e a escola como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos (SANTA CATARINA, 2009a, p. 9)

O documento como um todo está pautado na perspectiva bilíngue de educação de surdos, pois prioriza a contratação de professores bilíngues, surdos ou ouvintes, turmas com ensino em Libras, sala de recursos para surdos em escolas-polo e que ainda não tenha turmas com ensino em Libras. Além de ações sistematizadas para a avaliação da implantação da Política em três etapas (inicial, intermediária e final) a fim de averiguar o desempenho pedagógico dos alunos atendidos (SANTA CATARINA, 2009a).

Outro documento relevante a ser citado é o *Programa Pedagógico*, publicado em 2009 e elaborado pela FCEE em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, que tem como

⁴³ A autora refere-se ao Estado de Santa Catarina.

objetivo “estabelecer diretrizes dos serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 15). O documento abrange os seguintes serviços educacionais especializados: i) atendimento em classe (AC); ii) serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE/DA)⁴⁴, doravante chamado de SAEDE); iii) serviço pedagógico específico (SPE) e; iv) serviço de atendimento alternativo (SAA). Optamos por discutir apenas os serviços de AC e SAEDE, visto que estão associados especificamente à educação de surdos atrelada direta ou indiretamente à interpretação educacional.

Elaboramos dois esquemas com os serviços selecionados (atendimento em classe e atendimento educacional especializado) para dois tipos de turmas: as turmas bilíngues (Figura 10) e as turmas mistas (Figura 11). Especificamos quais são os profissionais que devem atender o alunado surdo, surdocego e deficiente auditivo, matriculados em escolas estaduais de Santa Catarina.

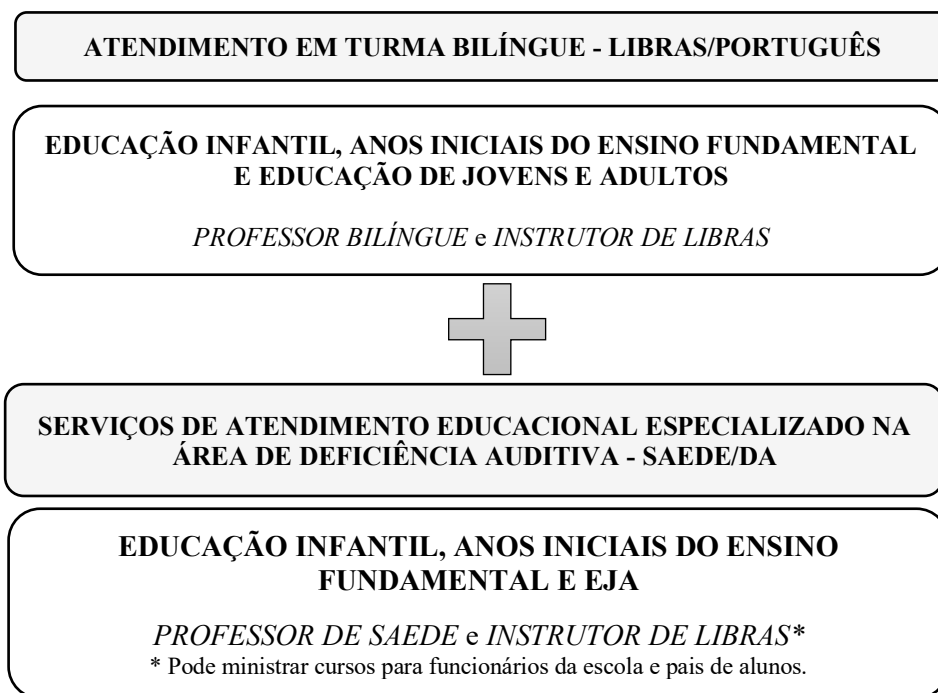
Para termos uma visão mais abrangente de todo o aparato de profissionais, o serviço AC “se caracteriza pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula [...], para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16). Já o SAEDE é o serviço que ocorre no contraturno, com número máximo de quatro alunos e pode ser realizado em sala específica na escola. Se não for possível implantá-lo na unidade escolar, será contratado um professor para realizar o serviço de forma itinerante.

Acrescentamos ainda que esse serviço inclui dois profissionais (o professor de SAEDE e o instrutor de Libras) trabalhando conjuntamente e é ofertado em todos os níveis de ensino comum⁴⁵. Segundo o Programa pedagógico, o serviço “tem por finalidade promover a comunicação e a educação da pessoa surda e do deficiente auditivo, contribuindo para a eliminação das barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes e favorecendo a permanência desses alunos no sistema regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 30). Na Figura 10 podemos visualizar os serviços para turmas bilíngues na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁴ DA – Deficiência auditiva.

⁴⁵ A rede estadual de educação tem gradativamente substituído a sigla SAEDE por AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Figura 10 - Serviços de Educação especial – Turmas bilíngues



Fonte: Elaborado pela autora com base no Programa Pedagógico (2009).

Para as turmas bilíngues não há menção no documento sobre o serviço de interpretação educacional ou a oferta desses serviços para as séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quando se trata dessas turmas, ao passo que, oferece os serviços de SAEDE, que inclui o professor de SAEDE e o instrutor de Libras, que pode vir a atuar no ensino de Libras tanto com a turma em si em sala de aula quanto nas salas do SAEDE, e ainda pode vir a ministrar cursos para os funcionários da escola ou para os pais dos alunos.

Segundo Martins, “há necessidade de se pensar em espaços educacionais nos quais a língua de instrução para alunos surdos é a língua de sinais”, portanto, é a língua “constitutiva dos processos de aprendizagens” e dessa forma, não usadas “como instrumento de comunicação, ou suporte para práticas de ensino baseadas na língua portuguesa” (MARTINS, 2016, p. 3). Deduz-se que há uma preocupação em oferecer ensino bilíngue nas fases iniciais de escolarização, onde normalmente ocorre a aquisição de linguagem.

Sobre as turmas bilíngues em Santa Catarina, Ferreira aponta uma tendência em diminuir as turmas bilíngues, ou turmas que a Libras seja a língua de instrução por falta de crianças surdas, “dado constatado pela equipe da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da FCEE e do CAS” (FERREIRA, 2011, p. 114). Logo,

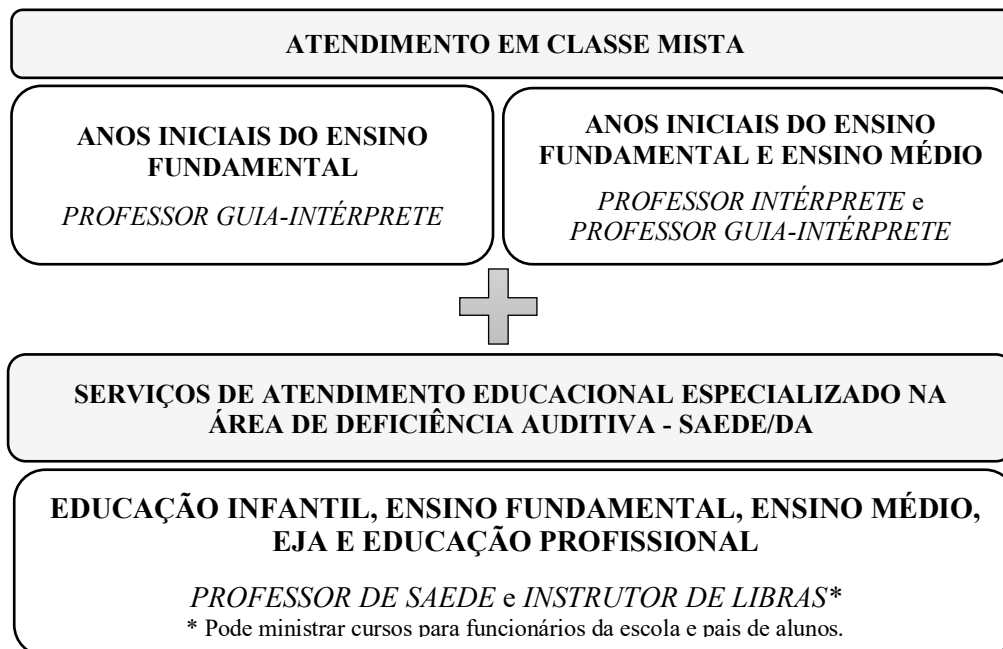
pode-se inferir que em Santa Catarina, os serviços propostos e implementados pelo governo estadual não mudam a trajetória histórica da Educação Especial [...] [o que demonstra] a permanência de “velhas” perspectivas na política e na prática por ela orientada, agora travestidas de novas (FERREIRA, 2011, p. 211).

Essa afirmativa nos conduz à seguinte reflexão: há engajamento do governo estadual de Santa Catarina em oferecer uma educação de surdos que ampare efetivamente as singularidades linguísticas desses sujeitos? Sabemos que a estruturação de turmas bilíngues por si só não é suficiente para dar conta das necessidades educacionais dos alunos surdos.

É fundamental uma política que priorize a aquisição da linguagem nas fases iniciais de desenvolvimento da criança surda (Educação infantil e Anos iniciais do Ensino fundamental), ou seja, que considere a Libras como primeira língua dos surdos no espaço escolar e que, mesmo nas demais séries (Anos finais do Ensino fundamental e Ensino médio) possibilite o protagonismo dos alunos surdos por meio de uma configuração escolar em pé de equidade com os demais alunos que frequentam as escolas comuns.

Na figura 11, listamos os cargos para as turmas mistas, isto é, turmas que tem a presença de surdos e ouvintes, no qual a língua de instrução é a Língua portuguesa.

Figura 11 - Serviços de Educação Especial – atendimento em classe mista



Fonte: Elaborado pela autora com base no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b).

Um ponto que merece destaque é que o documento estabelece que “os alunos matriculados em turmas mistas e que necessitem de aquisição de língua de sinais e

português como segunda língua terão atendimento no SAEDE” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 31) no turno distinto da escolarização.

Consta no Programa pedagógico que deve haver colaboração entre professor regente e professor intérprete e a participação deste profissional (professor intérprete) na atividade de planejamento, abarcando assim um efetivo envolvimento na equipe pedagógica, o que traz implicações diretas para a subjetividade social dos profissionais.

Outro aspecto relevante sobre o professor intérprete apontado por Ferreira (2011) é como se dá o acompanhamento e orientação deste profissional que é realizado “pelo Integrador de Educação Especial e Diversidade das GEREDs”. Esse profissional é incumbido de “discutir propostas para avançar em questões de implementação da política e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos”, caracterizando a coparticipação na educação dos alunos surdos (FERREIRA, 2001, p. 115).

No Quadro 3, listamos a definição e atribuições dos três cargos (professor bilíngue, professor intérprete e professor guia-intérprete) contemplados no Programa Pedagógico de Santa Catarina que correspondem nesta pesquisa ao *professor auxiliar intérprete educacional*, nomenclatura utilizada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Em 2016 foi publicada pela Secretaria Municipal de Educação a Portaria nº 126/2016, com a alteração da nomenclatura do cargo, intitulado como “Professor Auxiliar Intérprete Educacional”, determinando que é o profissional que “atua na tradução e na interpretação Libras-Português/Português-Libras em diferentes contextos e situações do ambiente educativo” (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Sabemos que não compete à rede municipal a oferta de educação pública do Ensino Médio, contudo, as políticas educacionais estaduais impactam sobre as políticas municipais. Por isso, consideramos relevante discutir as diretrizes estabelecidas nesse documento.

Na segunda linha no quadro – campo “definição” – constam as especificações sobre cada cargo, descrevendo: quem é o profissional, o que faz e a formação mínima necessária para atuação. Observe que, para o professor bilíngue, o programa aponta a oferta de turma bilíngue, pois a descrição para o cargo é de professor surdo ou ouvinte regente. Já para o professor intérprete não há especificação da formação superior exigida, é ressaltada a fluência em Libras e português e são enfatizados os níveis e modalidades de ensino. Ainda no campo “definição”, notamos que a descrição informada para o professor guia-intérprete é sumária e omite as responsabilidades do mesmo, quando comparamos com os demais cargos, que são um pouco mais esmiuçadas.

Quadro 4 - Definição e atribuições dos cargos para atendimento em classe de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos do Programa Pedagógico em Santa Catarina

CARGO	PROFESSOR BILÍNGUE	PROFESSOR INTÉRPRETE	PROFESSOR GUIA-INTÉRPRETE
DEFINIÇÃO	Professor ouvinte ou surdo regente de turmas bilíngues LIBRAS/Português responsável pelo processo ensino-aprendizagem dos educandos matriculados na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos – alfabetização, nivelamento e módulo, preferencialmente com formação de nível superior na área da educação, fluência comprovada através de exame de proficiência em ambas as línguas.	Professor ouvinte, com fluência em LIBRAS comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução e interpretação, LIBRAS/PORTUGUÊS/LIBRAS, responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades da EJA, educação profissional e educação indígena.	Professor preferencialmente habilitado em educação especial, com domínio em Libras, Sistema Braille e outros sistemas de comunicação, que atendam às necessidades dos alunos com surdocegueira.
ATRIBUIÇÕES	Conduzir o processo de elaboração dos conceitos científicos que compõe os conteúdos curriculares das diversas disciplinas, por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.	Estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno; Trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao professor regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem; Estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares; Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico; Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Educação.	Interpretar o professor regente e o próprio aluno surdocego; Acompanhar o aluno em todas as atividades de classe e extraclasse promovidas pela escola (recreio, educação física, aula de arte, passeios, etc.); Participar do conselho de classe; Tomar conhecimento, antecipado, do planejamento do professor regente, para organizar a interpretação; Orientar o professor regente quanto às adaptações curriculares e ajudas técnicas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem; Participar das orientações (assessorias) prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado ao professor regente; Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pelo Secretaria de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (SANTA CATARINA, 2009b).

Em relação às atribuições, especificamente para o professor intérprete, o tópico “Estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares”, observamos o uso de “tradução” ao

invés de “interpretação” indica o desconhecimento em relação às diferenças entre as duas atividades.

Sobre as atribuições de preparação para a interpretação dos conteúdos curriculares, é necessário apontar que a rede estadual remunera a carga horária referente à hora-atividade⁴⁶. As contratações para os cargos citados no quadro são de 20 ou 40 horas semanais e no Programa Pedagógico não está previsto um tempo para interação entre os profissionais, o que praticamente impossibilita que esse alinhamento ocorra.

Quanto às atribuições do professor bilíngue, constatamos a escassez de detalhamento quando comparado com o professor intérprete. Assim observamos que faltam informações, como por exemplo, a não indicação de participação no conselho de classe e a participação em orientações e estudos, o que demonstra a necessidade de revisão desse ponto. Talvez isso se deva ao fato da definição da regência para esse cargo.

A questão da comprovação de fluência é um ponto controverso. É comum a exigência da comprovação por meio de exame de proficiência, como a certificação do Prolibras – Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras, realizado pela UFSC e INES⁴⁷ –, porém, desde 2015 o exame não é feito no país. Os últimos processos seletivos da rede estadual para esses cargos aconteceram por meio da comprovação de cursos extracurriculares, que não necessariamente são cursos voltados à aprendizagem prática da língua de sinais. Raramente aplicam-se provas práticas que avaliem os conhecimentos de interpretação, isto é, que estejam voltados a examinar a proficiência dos profissionais para atuação no âmbito educacional.

Nos chama atenção a nomenclatura dos cargos, pois todos iniciam por “professor”, demonstrando o caráter de docência determinado pela rede. Sabemos que, ao não incluir na denominação a palavra “professor”, o cargo não faz parte do quadro de magistério, e sim do quadro administrativo e por conta disso, traz implicações estatutárias e laborais para o profissional, como a concessão de benefícios e a contagem de tempo de serviços para fins de aposentadoria. Considerar essa questão é importante para refletirmos sobre condições de carreira, identidade e até mesmo o *status* da atuação do profissional.

⁴⁶ As redes públicas de ensino destinam algumas horas da carga horária semanal de trabalho para planejamento dos docentes e é denominada comumente por *hora-atividade*.

⁴⁷ Mais informações em: <http://www.prolibras.ufsc.br/>.

No processo seletivo realizado em 2018 pela rede estadual de educação de Santa Catarina para admissão em caráter temporário de professores, o Edital 1.1997/2018⁴⁸ lançado para preenchimento de vagas nos anos letivos de 2019 e 2020 traz no Anexo III, as atribuições para esses cargos, conforme podemos visualizar a seguir no Quadro 4.

Quadro 5 – Atribuições conforme o Edital 1.997/2018/SED

CARGO	ATRIBUIÇÕES
PROFESSOR BILÍNGUE	<p>Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s), para organizar e ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades pedagógicas planejadas pelo(s) professor(es) regente(s).</p> <p>Trabalhar com o aluno os conteúdos curriculares das diversas disciplinas, por meio da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.</p> <p>Participar do conselho de classe.</p> <p>Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório.</p> <p>Cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência do aluno.</p> <p>Participar de capacitações na área de educação.</p> <p>Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola.</p> <p>Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola.</p> <p>Elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do(s) aluno(s) no devido campo do “Professor On-line”. Com a participação do professor do AEE e do Instrutor da Libras informar e descrever no “Professor On-line” o nível linguístico do aluno, se é usuário da Libras ou, se usa outro sistema de comunicação.</p>
PROFESSOR INTÉRPRETE	<p>Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s), para organizar a interpretação.</p> <p>Trocar informações com o(s) professor(es) regente(s) sobre suas dúvidas e as necessidades do aluno, possibilitando a este professor a escolha dos melhores procedimentos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno na escola.</p> <p>Estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo(s) professor(es) regente(s), facilitando a tradução para a Libras no momento das aulas e das atividades extraclasse.</p> <p>Participar do conselho de classe.</p> <p>Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório.</p> <p>Cumprir a carga horária de trabalho na unidade escolar, mesmo na eventual ausência do aluno.</p> <p>Participar de capacitações na área de educação.</p> <p>Interpretar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola.</p> <p>Participar do conselho de classe.</p> <p>Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório.</p>

⁴⁸ Disponível em: <http://www.institutoaocp.org.br/concurso.jsp?id=205>

<p>PROFESSOR INTÉRPRETE (Continuação)</p>	<p>Cumprir a carga horária de trabalho na unidade escolar, mesmo na eventual ausência do aluno. Participar de capacitações na área de educação. Interpretar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclases promovidas pela escola. Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola. O Professor Intérprete da Libras não pode ser responsável por ministrar aulas na falta do(s) professor(es) regente(s). O Professor Intérprete da Libras não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência do(s) aluno(s) surdo(s). O(s) aluno(s) surdo(s) não deve ser dispensado na eventual ausência do Professor Intérprete da Libras, devendo a escola se organizar para melhor atender as necessidades específicas desse(s) aluno(s).</p>
<p>PROFESSOR GUIA- INTÉRPRETE</p>	<p>Interpretar o professor regente e o próprio aluno surdocego. Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s), para organizar a interpretação. Contribuir, em função de seu conhecimento específico, com o planejamento do(s) professor(es) regente(s). Propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades pedagógicas planejadas pelo(s) professor(es) regente(s). Participar do conselho de classe. Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório. Cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência do aluno. Participar de capacitações na área de educação. Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclases promovidas pela escola. Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola. Elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do aluno no devido campo do “Professor On-line”. O Guia Intérprete não pode ser responsável por ministrar aulas na falta do(s) professor(es) regente(s). O Guia Intérprete não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência do aluno surdocego. O aluno surdocego não deve ser dispensado na eventual ausência do Guia Intérprete, devendo a escola se organizar para melhor atender as necessidades específicas desse aluno.</p>

Fonte: Secretaria do Estado da Educação (SANTA CATARINA, 2018).

Há uma descrição bem mais detalhada quando comparada com o Programa Pedagógico publicado em 2009 e com atribuições de caráter pedagógico, como, por exemplo, os procedimentos metodológicos para atividades planejadas pelo professor regente.

O que temos presenciado nos últimos dois anos no quadro de vagas é o aumento para o cargo de professor bilíngue e a diminuição para o cargo de professor intérprete, além de que as vagas estão sendo abertas para alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que isso se deve pela constatação de que o perfil desses alunos requer um maior apoio pedagógico, que está condizente com as atribuições do professor bilíngue, o que é coerente se considerarmos as condições de aquisição de linguagem das crianças surdas, por

exemplo. Quando a Política estabelece que determinado profissional atue num nível de ensino específico, ela comunica a ideia de enquadramento do desenvolvimento do aluno, atrelado ao nível de ensino matriculado. Entretanto, ocorre a necessidade de acompanhar de forma mais próxima esse aluno, ponderando as especificidades educacionais de cada sujeito, a fim de adequar com a vaga que será aberta.

Outro ponto relevante nesse processo seletivo foi a aplicação de videoprova para avaliar os conhecimentos específicos de língua de sinais dos inscritos para os cargos de professor bilíngue, professor intérprete e instrutor de Libras (quando este for ouvinte), demonstrando um realinhamento com a política estadual anteriormente publicada. No edital de 2015, por exemplo, não havia menção à prova prática dos conhecimentos de Libras, apenas a informação de exigência do candidato ser ouvinte e ter fluência em Libras, a ser comprovada por certificação.

Essas questões devem ser amplamente discutidas, pois as contratações iniciam-se no planejamento dos processos seletivos e sua materialização nos editais. A revisão das políticas educacionais e linguísticas deve acontecer periodicamente, para que, dessa maneira, possa se verificar se estão condizentes com a realidade social dos surdos.

É a partir da definição dos requisitos mínimos de seleção dos candidatos que se delimita quem pode ou não participar. No Edital 1.997/2018, por exemplo, exige-se curso superior com habilitação em Licenciatura, não possibilitando que bacharéis em Letras Libras possam concorrer, diferentemente dos anos anteriores, bem como o curso de Pedagogia Bilíngue também não consta no Edital como possível habilitação mínima exigida.

Sobre a educação de surdos no sul do Brasil, Albres (2017) pontua que “estamos vivendo um momento de pouco consenso sobre o melhor espaço para ensino do aluno surdo” e não existe entendimento sobre a inclusão escolar e sobre as escolas bilíngues, assuntos bastante discutidos pela comunidade surda e que precisa ser melhor esclarecido nas políticas públicas (ALBRES, 2017, p. 4). A autora argumenta que, nas escolas “inclusivas”, tem-se tentado implementar a educação bilíngue, porém isto tem ocorrido por meio de práticas não embasadas, além do fato da aprendizagem da língua portuguesa estar disperso, já que ocorre no contraturno em encontros semanais, muitas vezes sendo dificultosa a participação dos alunos. Esse movimento revela a tensão entre escola específica de surdos e a inclusão escolar. Em Santa Catarina,

A rede já teve classes bilíngues, contudo foram fechadas em 2015, pois a municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental e a política de inclusão escolar como sinônimo de convivência na mesma sala de aula foram mais fortes que

o movimento surdo. Dessa forma, a rede estadual não tem escolas bilíngues ou classes bilíngues em escolas inclusivas como espaços de ensino. A rede trabalha, atualmente, especificamente com a inclusão escolar apoiada por diversos serviços (ALBRES, 2017, p. 352).

Em turmas mistas (falantes de português que não sabem Libras e de surdos que usam Libras), a presença do intérprete é necessária e a atividade de interpretação feita por esse profissional para a comunicação entre essas partes e, principalmente, nos momentos de ensino, está atrelada diretamente a aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de alunos surdos.

Sob essa perspectiva, a produção de enunciados em Libras e em português é mediação. Logo, “Na perspectiva vygotskyana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro” (REGO, 1997, p. 62). A dimensão social reconhecida por Vygotsky e que ele atribui tanta importância, coloca em cena a interação humana, de forma que a convivência humana oportuniza a relação entre os sujeitos por meio da linguagem.

A fim de avançarmos na discussão, nos deteremos a partir daqui, a apresentar dados de pesquisas que tratam dos serviços para educação de surdos e/ou do intérprete educacional no Estado de Santa Catarina, bem como do município de Florianópolis (local de realização desta pesquisa) para que possamos compreender a temática nesses espaços geográficos.

Nesse sentido, ao pensar em educação para surdos, em que há oposição entre a proposta bilíngue e a escola inclusiva, que muitas vezes se constitui como forças antagônicas, é reconstituído como uma outra possibilidade, isto é, uma “inclusão de outro modo, o qual contradiz a vertente da inclusão radical consolidada até hoje, para uma inclusão bilíngue, a qual guarda as especificidades desse grupo (surdos)”. Por essa razão, “a escola pode ser inclusiva caso ofereça espaço de aprendizagem e construção na diferença por meio da visualidade que a língua de sinais marca no corpo surdo” (LACERDA, 2016, p. 167-169).

3.2.2 Educação de surdos no município de Florianópolis

Descreveremos a seguir os serviços oferecidos pela Rede municipal, por meio de sequência cronológica, listando os marcos históricos da educação de surdos no município pesquisado e dados de pesquisas que consideramos relevantes.

Adentrando as pesquisas documentais com ênfase no município de Florianópolis que tenham como escopo a educação de surdos e que abordam as políticas públicas, Fontana

(2013) faz uma análise de como a política nacional de educação especial traz implicações nas políticas municipais, especificamente nas cidades de Balneário Camboriú e Florianópolis, além disso, identifica indicadores demográficos e educacionais, descreve as características da história da Educação Inclusiva, como se dá a formação continuada nesses municípios e, por fim, analisa o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido nessas redes na perspectiva dos gestores da Educação Especial (FONTANA, 2013).

No que concerne a Florianópolis, a pesquisadora baseia-se em dados coletados em depoimentos das gestoras que atuam na educação inclusiva do município, com o intuito de produzir um compilado de dados históricos com foco na Educação Especial. A seguir, listamos os marcos históricos da Educação Especial em Florianópolis que julgamos significativos e levantados por Fontana (2013):

i) A preocupação da Rede municipal com a Educação Especial precede ao movimento mundial e nacional por uma educação para todos, como por exemplo, anterior a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Nesse momento, já haviam sido implantadas as salas de recursos nas escolas básicas fornecendo serviços de atendimento no contraturno para alunos com dificuldade de aprendizagem;

ii) Em seguida, iniciou-se o trabalho de fato, a partir da criação da primeira equipe para articular as ações inclusivas na rede. Há duas décadas se organizaram para receber os alunos com deficiência nas escolas e os profissionais que atuavam nesse nicho orientavam os professores que lidavam diretamente com os alunos. O trabalho era realizado de forma itinerante, prestando assessoria nas unidades escolares que tivessem matriculados esse público e atendendo-os em unidades polos. Contudo, na década de 1990 fecharam todas as salas de recursos, perdurando assim até 2001;

iii) Durante o desenvolvimento da política municipal no decorrer dos anos seguintes, constata-se que essa política é influenciada pela prática, visto que o município neste momento tinha avaliado a situação das escolas, cientes das necessidades que haviam despontado. Desse modo, em 2001 foram implantadas as salas multimeios, até então definidas mais tarde pela política nacional;

iv) Em 2003 as salas multimeios foram normatizadas (Portaria nº 033/2003) e também nesse ano foi iniciado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de atendimento complementar e suplementar a formação do aluno. Nesse período o Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento à deficiência visual (CAP) foi criado e iniciado o trabalho

pedagógico de auxiliares de ensino, atuando nas classes regulares no acompanhamento de alunos com deficiência física grave;

v) No ano seguinte, em 2004, foi lançado o Programa Escola Aberta as Diferenças, documento contendo princípios e diretrizes para educação inclusiva;

vi) Em 2008 o AEE foi reestruturado, outros projetos foram elaborados para o Ministério da Educação e houve a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e aos Programas da Secretaria de Educação Especial (SEESP);

vii) A Gerência de Educação Inclusiva foi implantada em 2009 na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis;

viii) Em 2010, ocorreu o primeiro concurso público no município para a contratação de professores de Libras, intérpretes de Libras e auxiliares de Educação Especial e;

ix) Em 2012 o município encerra o ano com vinte salas multimeios com duas profissionais com formações específicas em Educação Especial atuando por sala para realizar o AEE.

Todos esses movimentos realizados pela Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação demonstram ações para efetivação de políticas educacionais inclusivas, e no que concerne à educação de surdos, são ações condizentes com a perspectiva inclusiva bilíngue.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, antecipando-se a Política Nacional de Educação Especial e atendendo os fundamentos e princípios da educação inclusiva, reestruturou, a partir do ano de 2002, os serviços da Educação Especial, que passou a exercer práticas de promoção de acessibilidade que conferem aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação o acesso, a permanência e a participação nas classes comuns do ensino regular. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 46).

Um ponto que destacamos é a abertura de concurso público para admitir intérpretes em 2008, regime de contratação incomum no Brasil, o que demonstra um movimento oposto do que em geral acontece no país, conforme resultados apresentados no levantamento dos editais de processo seletivo feito por Albres (2019b). Após analisar os documentos das 27 unidades federativas e suas respectivas capitais, os dados demonstram que 67% das contratações são de caráter temporário e apenas 9% de caráter efetivo, sem mencionar outras questões sobre o processo seletivo, como a ausência de provas práticas, que avaliem, por exemplo, a competência dos profissionais para interpretação ou tradução do par Libras/português.

Evidentemente que a implementação de políticas educacionais que contemplem as necessidades das crianças e jovens surdas é contínua e que a revisão dos processos de

atendimento desse público é constante, de maneira que possibilite a melhoria contínua da educação pública municipal.

3.2.2.1 Formação continuada da Rede Municipal

Nos últimos anos, cursos de formação para tradutores e intérpretes de Libras e português têm sido ofertados por instituições de nível superior, por associações representativas, por organizações religiosas, dentre outros. Com a crescente demanda por profissionais para atuação nas diferentes esferas é fundamental avaliar sobre como tem ocorrido essa formação, a fim de repensar os desenhos curriculares, contrapondo inclusive com as necessidades sociais. Importante também considerar não apenas formação inicial, mas também as formações continuadas que são imprescindíveis no atual mercado de trabalho.

Apesar do Decreto nº 5.626 prescrever no capítulo V de que modo devem ser efetivada (BRASIL, 2005) a formação de tradutores e intérprete de Libras e português, ainda não há no Brasil uma concordância em relação às exigências mínimas para contratação desses profissionais, nem tampouco um direcionamento claro a respeito das atribuições deste profissional.

Não apenas a formação do intérprete educacional precisa ser examinada, mas também dos docentes, sejam aqueles que atuarão como professores bilíngues ou não. Assim como é igualmente importante discutirmos sobre as configurações de educação para surdos que são ofertadas no país.

Em estudo de Albres e Rodrigues (2018), no qual analisaram documentos da rede municipal de Florianópolis, a saber: i) a Portaria nº 126, de 06/07/16, que altera a nomenclatura do cargo de *professor auxiliar de Libras* para *professor auxiliar intérprete educacional* e; ii) a Portaria nº 122, de 15/07/16, que estabelece diretrizes da política de educação especial da rede municipal de ensino de Florianópolis, os autores apresentaram reflexões sobre os papéis assumidos por esses profissionais em escolas inclusivas baseadas na perspectiva bilíngue, trazendo uma discussão sobre a atividade de interpretação educacional e os discursos imbricados no contexto sócio-político-ideológico.

A partir da categorização de duas temáticas (a denominação do profissional que traduz e/ou interpreta na educação e as funções e as atribuições dos profissionais intérpretes de Libras na educação), os autores problematizaram a atuação do profissional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Em relação às atribuições do IE, os autores subdividiram-nas em: a) atribuições gerais dos intérpretes educacionais, atribuições específicas e as atribuições de

planejamento e formação. Como resultado da pesquisa, a partir de análise do documento de âmbito municipal, os autores constataram que:

– Ocorreu alteração na nomenclatura do cargo, o que contribui para a afirmação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português. Após revisão das atribuições, verificou-se, dentre outros, que a indicação de “ensino de Libras” na nomenclatura trazia equívocos sobre os papéis do IE e que essa mudança está alinhada com as atividades realizadas (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 29);

– A premência de fundamentar essas atribuições para além da sala de aula, orientando os profissionais para uma atuação atrelada aos princípios de educação inclusiva. Portanto, o intérprete educacional é um profissional descrito pelos autores como “articulador”, ou seja, é “o agente que contribui com os outros profissionais e com o desenvolvimento da criança para a promoção de uma educação inclusiva e bilíngue” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 31);

– A concepção do IE como um profissional corresponsável pela efetivação da educação de surdos, isto é, “[...] um agente inclusivo em prol da efetivação da escola como espaço inclusivo-bilíngue” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 31-32).

– Constatou-se que o documento vincula diversas funções aos intérpretes educacionais, em que “vários sentidos e papéis são atribuídos a esses profissionais: tradutor, intérprete, motivador, mediador, educador, [...] orientador, especialista, estimulador, interlocutor e modelo linguístico” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 33).

– O documento abrange atribuições de preparação para as atividades de interpretação e de elaboração de materiais traduzidos, evidenciando “[...] uma relação com o planejamento comumente desenvolvido pelos professores” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 35).

Todos os pontos descritos acima demonstram o quanto a atividade de interpretação na esfera educacional envolve aspectos instrucionais, além das questões técnicas e instrumentais diretamente relacionadas ao processo de versar entre línguas. Finalmente, os autores salientam que a inclusão de alunos surdos não é responsabilidade unicamente do intérprete educacional, pois “depende do envolvimento de todos os atores do contexto educacional e de uma transformação de metodologias, concepções, perspectivas e práticas educativas” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 32).

Ademais, acrescentam que há diferenciação das atividades interpretativas em detrimento “do contexto da sala de aula, da necessidade de cada aluno, das características de cada disciplina e, até mesmo, da empatia e articulação com cada professor regente” e revelam ainda a singularidade e a complexidade para realização dessas atividades, destacando “a

importância de uma formação adequada que envolva aspectos linguísticos, extralinguísticos, atitudinais, tradutórios, interpretativos, didáticos e pedagógicos” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 34). Em suma,

a atividade do IE carrega a fusão dessas duas áreas já estabelecidas, as quais em intersecção constroem novos discursos, possibilidades de interpretação e campos de atuação capazes de responder às novas demandas sociais e de superar essa dicotomia entre o caráter da interpretação, propriamente dita, versus seu caráter educacional (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 29).

Ressaltamos que, no ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu parceria com a UFSC com o “intuito de melhor refletir sobre a educação de surdos com sua equipe e de promover atividades de formação aos seus professores de Libras e aos IE”. Durante os encontros de formação continuada, ocorreram discussões com integrantes da equipe da Gerência de Educação Especial, no qual “promoveram novas visões em relação à educação de surdos e aos profissionais que dela participam” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 28). Debater a formação dos intérpretes educacionais e os caminhos para a (re)estruturação de currículos, elaboração e oferta de formação continuada, bem como o incentivo às pesquisas não é somente urgente, mas também essencial para possibilitar condições melhores de trabalho, com foco nas situações cotidianas enfrentadas por esses profissionais. Aliada a outras ações, isso conseqüentemente melhorará os serviços educacionais para surdos.

3.3 INTÉRPRETE EDUCACIONAL E AS INTERFACES NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E EDUCAÇÃO

A interpretação é uma atividade “marginal nos Estudos da Tradução. Basta uma breve e superficial pesquisa para constatar que os trabalhos produzidos neste campo disciplinar estão em número muito diminuto, se comparados às investigações que tomam a tradução escrita como base” (PEREIRA, 2010, p. 100). Nesse sentido, nas últimas décadas, as pesquisas sobre Interpretação em Língua de Sinais têm se ampliado e fomentado um crescente campo de pesquisa (METZGER, 2010, p. 13).

Sobre os estudos que abordam a interpretação educacional nos anos 1970, Metzger (2010, p. 19) afirma que a importância dos estudos nesse campo “pode ser vista na análise de assuntos abordados [...], quando cerca de 75% das pesquisas dessa década trazem dados

colhidos em situações de interpretação pós-secundária⁴⁹. Nos anos 1980, representa 25% das pesquisas empíricas levantadas, enquanto nos anos 1990 perfazem 22% das pesquisas. Por fim, nos anos 2000 a 2005, continuam correspondendo ao mesmo percentual (22%), demonstrando que o interesse por esse campo se manteve.

Em pesquisa realizada por Metzger (2010), a autora analisou 97 publicações norte-americanas com a temática de interpretação de língua de sinais e identificou-as e subdividiu-as por períodos (anos 1970, 1980, 1990 e 2005). Após análise, elencou os assuntos abordados, as metodologias utilizadas, as nações representadas e os paradigmas retratados. A seguir, apresentamos resumidamente os dados levantados, no qual organizamos por período e assuntos investigados, bem como a metodologia utilizada pelos autores. Destacamos em negrito na coluna de assuntos abordados, quando o campo da interpretação educacional aparece.

Quadro 6 – Levantamento de publicações sobre ILS

PERÍODO	ASSUNTOS PESQUISADOS	PRINCIPAIS MÉTODOS E ABORDAGENS
<i>Anos 1970</i>	Efetividade ou caracterização do intérprete, incluindo temas como: quais as habilidades essenciais para interpretação pela percepção do próprio profissional; análises de interpretações de textos-fonte e textos-alvo, conectando as características da personalidade do intérprete com a habilidade de interpretação e buscando examinar a efetividade da interpretação; processos cognitivos envolvidos na interpretação educacional ; dentre outros.	Método quantitativo, método experimental, entrevista por questionário e naturalista e também os trabalhos de campo. Ampliação dos interesses para além dos processamentos cognitivos, iniciando a exploração dos textos em si, envolvendo tanto a linguística textual quanto os estudos do discurso; emergência do paradigma da interação discursiva de base dialógica; abordagem teórico-tradutória orientada conforme o texto-alvo; focalizaram tanto na interpretação de conferência quanto na interpretação dialógica; abordagem funcionalista combinada com um design investigativo experimental.
<i>Anos 1980</i>	Além dos temas pesquisados na década anterior, começam a ser estudados: a segurança e condições de trabalho e; o papel do intérprete na comunidade de intérpretes; o tópico com maior atenção está ligado à eficiência e caracterização da interpretação e comparado aos anos 1970, os dois tópicos seguintes que receberam maior atenção incluem comparações entre fonte e alvo e interpretação educacional , com ênfase em instituições de ensino fundamental e médio; a educação ou avaliação de intérpretes, que inclui estudos de programas de educação do intérprete, no qual a questão da avaliação objetiva ou subjetiva dos intérpretes quando considerada por avaliadores é também tratada empiricamente.	Aumento no uso de metodologias qualitativas, Baseadas, por exemplo, em análise do discurso e na sociolinguística com método de estudo de caso. Outras pesquisas combinam duas metodologias (qualiquantitativa) e ainda usam a metodologia experimental. Além das abordagens já utilizadas na década de 1970, levantou-se um estudo baseado em paradigma da Neurolinguística.

⁴⁹ Pós-secundária são os contextos educacionais após o Ensino Médio, como o contexto universitário, por exemplo.

Anos 1990	Além dos assuntos identificados nas pesquisas das décadas anteriores, inclui-se a interpretação médica e legal (ou forense). Os mais comuns são: as comparações entre fonte e alvo e as linguagens em contato, por exemplo, a interpretação livre <i>versus</i> a literal; em segundo, os mais populares são a caracterização da interpretação e a interpretação educacional ; e em terceiro, a educação ou avaliação de intérpretes, seguido pelas condições de trabalho e a interpretação médica.	As metodologias são mais diversas que nas décadas anteriores e apesar das pesquisas quantitativas permanecerem, houve um aumento dos trabalhos com metodologias qualitativas e também nas pesquisas quali quantitativas, enquanto houve uma redução nos dados naturalísticos. A abordagem de processamento cognitivo teve uma redução, já as pesquisas de abordagem teórico-tradutória orientada conforme o texto-alvo aumentaram, assim como aquelas de abordagem da interação discursiva.
Anos 2000 (até 2005)	Surge mais um novo assunto: a interpretação religiosa, além dos outros já mencionados anteriormente e com percentuais dos assuntos bastante similares aos pesquisados na década anterior.	O método quantitativo se equipara ao método qualitativo, enquanto os estudos experimentais tem uma redução. Pesquisas de campo e naturalistas mantém basicamente o mesmo percentual. A abordagem teórico-tradutória orientada conforme o texto-alvo é predominante.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Metzger (2010, p. 17-19).

Concluimos que a interpretação educacional, ao longo dos anos abarcados na investigação de Metzger (2010), é um campo que tem se mostrado profícuo para pesquisa, pois, além de ser um espaço de atuação de grande demanda de vagas, também podemos pensar nos inúmeros aspectos que envolvem a atividade e que requerem investigação científica. Além disto, é um campo que “tem muito destaque na vida profissional de intérpretes de línguas de sinais. Portanto, não é de surpreender que pesquisar sobre interpretação educacional tenha grande destaque na produção de pesquisa da ILS”⁵⁰ (NAPIER, 2010, p. 69, tradução nossa).

A interpretação educacional é um processo complexo e a aquisição de linguagem das crianças surdas precisa ser considerada, por conta de suas particularidades, visto que muitas vezes essas crianças não crescem em configurações familiares que oportunizem um ambiente propício para a criança desenvolver-se e que “sofrem privação linguística na infância, sobretudo as que estão em processo de aprendizagem inicial” (ALBRES, 2019, p. 45).

A situação comum com que nos deparamos é de crianças surdas com comprometido acesso ao mundo simbólico da linguagem (por questões familiares corroboradas por um enfraquecido sistema educacional bilíngue), ocasionando tristes efeitos, como a aquisição tardia de uma língua (de sinais) (ALBRES, 2019, p. 56).

Sabemos que as políticas públicas interferem sobremaneira nas formas como a interpretação educacional é realizada nas instituições de ensino no país. No Brasil, por exemplo, percebemos que não há políticas educacionais que estão condizentes com as

⁵⁰ “features heavily in the working lives of signed language interpreters. It is no surprise therefore, that research on educational interpreting features highly in SLI research output”.

solicitações das comunidades surdas e que orientem uma educação que efetivamente favoreçam o desenvolvimento desses sujeitos. Observamos nos documentos legais que ora indicam a educação bilíngue como prioritária (indicação de escola para surdos, por exemplo) e ora executam ações que não configuram o compromisso com um processo de escolarização que dê conta das necessidades educacionais de surdos.

3.4 EMBATES SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A escolarização de surdos no Brasil tem sido empreendida essencialmente sob uma perspectiva inclusiva. Entretanto, não podemos afirmar que tem se efetivado segundo a noção das *Diretrizes nacionais para a Educação Especial*, que

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Da mesma forma, há uma acentuada incongruência na *Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* quando o documento anuncia que “[...] **acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais**, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso), o que não acontece com os movimentos surdos. Segundo Albres (2017, p. 342), “o embate sobre escolas bilíngues ou inclusão escolar é tema de discussões acaloradas no âmbito da comunidade surda e pouco clara nas políticas públicas”. Na Figura 12, esquematizamos as possibilidades de espaços apontados por Albres (2017):

Figura 12 – Espaços de educação de surdos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Albres (2017).

Ao lado de cada espaço possível, listamos os profissionais que atuam diretamente com os surdos, prestando os serviços educacionais específicos de acordo com a política nacional, e que normalmente tem a mesma configuração nos estados e municípios. Na classe inclusiva, o intérprete educacional atua em sala de aula e em situações extraclasse quando necessário, já o atendimento do instrutor de Libras e do professor de português acontece geralmente no contraturno das aulas, em dias e horários específicos. É imprescindível que haja comunicação contínua entre esses profissionais para o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento do aluno, colaborando assim com o aprendizado dele.

Na classe bilíngue, espera-se que os professores ministrem as aulas em língua de sinais e a presença do intérprete ocorreria para situações extraclasse, como atuação na secretaria da escola ou para mediar a comunicação entre ouvintes que não sabem Libras e outros surdos, como pais de alunos, por exemplo. Dessa maneira, o intérprete trabalha apoiando a educação de surdos na escola como um todo.

Na escola bilíngue, aspira-se que todos os profissionais que atuam nesse espaço saibam língua de sinais e que possam se comunicar com os surdos sem a mediação de intérpretes, e que, além de professores surdos, os demais professores sejam fluentes. Porém são raras as escolas com essa configuração, como podemos visualizar nos dados revelados por Albres (2017). Em levantamento das escolas de surdos dos estados da região sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), constata-se que “[...] nos três estados a política de educação inclusiva com o espaço de inclusão escolar, ou seja, em que a educação é desenvolvida em sala mista (surdos e ouvintes) é forte, principalmente, nas redes públicas” (ALBRES, 2017, p. 356-357). Na Tabela 2 podemos visualizar os números de Santa Catarina.

Tabela 2 - Número de espaços escolares para educação de surdos

S A N T A C A T A R I N A	Na capital Florianópolis	Escola inclusiva	Rede estadual - Todas as escolas Rede municipal Florianópolis - Todas as escolas Rede particular - 0
		Classe bilíngue em escola inclusiva	Rede estadual - 0 Rede municipal Florianópolis - 1 Rede particular - 0
		Escola bilíngue de surdos	Não existente
	No interior	Escola inclusiva	Rede estadual Todas as escolas Rede municipal - não levantado nesta pesquisa Rede particular - 0
		Classe bilíngue em escola inclusiva	Rede estadual - 0 Rede municipal - não levantado nesta pesquisa Rede particular - 0
		Escola bilíngue de surdos	Não existente

Fonte: Albres (2017, p. 348).

Constatamos que não havia escola bilíngue para surdos em 2017 e existia apenas uma classe bilíngue situada em escola inclusiva em Florianópolis, vinculada à rede municipal,

No ensino comum, a colocação de intérpretes de Libras e de professores de Libras se deu em 2008. Dessa forma, a política do município é de inclusão escolar com serviços específicos ofertados aos surdos. Constatamos a configuração de uma classe bilíngue na rede municipal que acontece excepcionalmente na associação de surdos promovendo a educação de jovens e adultos com mediação de intérprete de Libras voltado para alunos surdos com outros comprometimentos e com defasagem idade-série (ALBRES, 2018, p. 352).

Todas as escolas da rede pública estadual e municipal são inclusivas, com turmas mistas, demonstrando a predominância do modelo de educação inclusivo em Santa Catarina. Em resumo, “em todos os estados há escolas inclusivas organizando-se para desenvolver uma educação bilíngue. No Paraná e Rio Grande do Sul, na rede estadual tem escolas de surdos; em Santa Catarina não tem escolas para surdos” (ALBRES, 2017, p. 357).

Apesar de a classe bilíngue ser um possível espaço de educação, discursivamente, em algumas redes, não é viabilizada pelas secretarias de educação, pois o agrupamento de um número pequeno de alunos não se configura como algo viável na atual conjuntura capitalista que adentra a educação e o discurso cego de ser “politicamente correto” de inclusão em salas mistas tem prevalecido (ALBRES, 2017, p. 357).

Sobre as escolas bilíngues, os dados indicam que no interior do Rio Grande do Sul há três escolas na rede municipal e uma na rede estadual, enquanto na capital foram computadas cinco escolas. No Paraná são doze escolas bilíngues no interior e em Curitiba são três na rede estadual. Esses números explicitam uma maior aproximação de oferta pela educação que a comunidade vem lutando quando nos referimos aos espaços escolares de educação de surdos.

Na Rede Municipal não há oferta de escolas bilíngue e a hipótese é que os educandos surdos residem em pontos distantes da cidade, dificultando a concentração de matrículas numa única escola. Além disso, os alunos estão em diversas séries, o que inviabiliza a formação das turmas. Sobre a formação dos intérpretes educacionais,

Apesar de Santa Catarina ser reconhecidamente o Estado pioneiro na formação de tradutores/intérpretes de Libras/português e professores de Libras e as redes optarem pelo espaço de inclusão escolar, dos intérpretes é exigida a formação pedagógica ou em licenciatura e não de curso Letras Libras bacharelado que forma especificamente os profissionais para atuarem na mediação educacional por meio da interpretação como previsto na política nacional pelo decreto nº 5.626 (ALBRES, 2017, p. 353).

Outra questão que se configura como problemática é a avaliação dos serviços educacionais ofertados aos alunos surdos, quesito que carece de pesquisa e discussões mais

profundas. Em Florianópolis, somente no ano de 2008 foram contratados os serviços de intérprete educacional e professor de Libras voltados à escolarização de surdos numa perspectiva inclusiva e foi constatada turmas bilíngues, “que acontece[m] excepcionalmente na associação de surdos promovendo a educação de jovens e adultos com mediação de intérprete de Libras voltado para alunos surdos com outros comprometimentos e com defasagem idade-série” (ALBRES, 2017, p. 352).

Na interpretação educacional há enunciados produzidos pelo professor destinado aos alunos e isso ocorre por meio da mediação em Libras. Esses sujeitos (intérprete educacional, professor regente e aluno surdo) interagem por meio das línguas que circulam nesse espaço. É na transcorrência da interação, no qual estão imbuídos em suas histórias, trajetórias, cultura que os artefatos subjetivos entram em contato. Tudo isso interatua nos momentos em que o propósito é a aprendizagem dos alunos (COSTA; ALBRES, 2019).

O trabalho do intérprete educacional não pode ser visto apenas como um trabalho linguístico; também é necessário considerar a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo anunciado, dessa forma, é fundamental conhecer o funcionamento e os diversos usos da linguagem. Além disso, ao interpretar, o profissional realiza escolhas lexicais para expressar o que está sendo dito em português (com sentidos correspondentes e propositados), e é recebido pelo aluno surdo um discurso em Libras, em que muitas vezes estão presentes sinais até então não conhecidos pelo aluno. Nesse ponto, Martins argumenta sobre a educação inclusiva e aquisição de linguagem da criança surda, alegando que “Sem a aquisição de linguagem, ou seja, o domínio de uma língua que o aluno estabeleça relações conceituais e constitutivas, a saber, a língua de sinais, não há como trabalhar conteúdos curriculares, conforme proposta institucional (MARTINS, 2016, p. 2).

Admite-se ainda, “o fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes e adquirirem tardiamente a língua de sinais” (GESUELI, 2006, p. 279). Esse dado ocasiona uma conspícua implicação para a atividade de interpretação educacional. A situação de interpretação requisita competências gerais e específicas, ao passo que a formação de intérpretes educacionais é difusa, isto é, não há “um consenso no que diz respeito à formação mínima exigida para desempenhar a função” e “nas escolas encontram-se pessoas com diferentes níveis de fluência em Libras, que variam entre os que só sabem o elementar para uma comunicação simples [e] os que, além de fluentes, possuem competência tradutória (SILVA; VASCONCELLOS, 2019, p. 129). Por isso, é imperativo debater sobre a formação do profissional para o exercício da interpretação educacional.

Os aspectos citados acima, e muitos outros, estão imbricados na ação interpretativa e inevitavelmente influenciam o profissional (intérprete educacional). Devemos considerar também os sentidos subjetivos dos demais sujeitos que estão presentes nesse contexto (professor, aluno surdo, alunos ouvintes). Os sujeitos citados, por meio de processos psicológicos dinâmicos, que se configuram e reconfiguram nas relações humanas.

3.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos uma gama de questões em torno da educação de surdos, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, buscando contextualizar historicamente o tema, além de apresentar pesquisas relevantes que o investigam. O que podemos dizer é que as diretrizes para a atuação do intérprete educacional precisam ser amplamente discutidas, pois estão diretamente associadas às políticas educacionais e linguísticas.

As pesquisas citadas nesse capítulo demonstram a complexa situação da educação de surdos no Brasil, explicitando principalmente o Estado de Santa Catarina e o município de Florianópolis. Os resultados demonstrados nesses estudos desvelam que as políticas públicas não têm acompanhado às lutas sociais da comunidade surda e, diante disso, é urgente a avaliação dos serviços educacionais ofertados aos surdos, pois

Hoje o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. O discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural e sim como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão (CAMPOS, 2011, p. 32).

Concluimos que, apesar das políticas públicas em seu discurso estarem voltadas para uma educação para todos, as ações cotidianas que priorizem o direito linguístico dos sujeitos surdos ainda acontecem de maneira dispersa. Desse modo, faltam ações efetivas que propiciem um ambiente escolar que a Libras circule e seja o meio para acesso ao conhecimento dos sujeitos surdos, contudo essas ações estão vinculadas às atitudes dos profissionais engajados por uma educação mais equânime para crianças e jovens surdos.

Nos próximos capítulos, apresentaremos a metodologia, detalhando como os dados foram gerados, as entrevistas e análises dos discursos dos intérpretes educacionais e as conclusões da pesquisa.

4

PERCursos METODOLÓGICOS



4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui caráter exploratório e, também, é analítica-descritiva quanto aos objetivos. Segundo Gil (2002, p. 41), “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. A abordagem escolhida é a qualitativa em que a ciência é feita de outra forma, sendo enfatizada “a compreensão dos fenômenos a partir de acontecer histórico” e a “pesquisa é vista como uma relação entre os sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p. 21). Em pesquisas qualitativas com foco nos sujeitos humanos, o pesquisador passa a ter uma posição de protagonista e interagente e,

não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação (FREITAS, 2002, p. 24).

Em consonância com o problema de pesquisa, com os objetivos traçados e com a natureza dessa pesquisa, quer sejam as expressões subjetivas dos participantes, quer seja o escopo no qual está imersa (a tarefa de interpretar para alunos surdos em escolas públicas), os “métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamentos e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

4.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Essa pesquisa está fundamentada na abordagem histórico-cultural em consonância com as teorias de Vygotsky (FREITAS, 2007). Essa abordagem “aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2007, p. 5).

Ao fazer pesquisa sob as concepções histórico-culturais, em que não somente descreve-se a realidade, mas também busca-se explicá-la, enfatiza-se o aprender sobre o

sujeito, compreendendo os sentidos por ele construídos e as forças que o constituíram (FREITAS, 2007). Corroborando com essa abordagem, González Rey (2017, p. 5) propõe a Epistemologia Qualitativa, defendida pelo “caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”, que considera o estudo de casos singulares como legítimos para construção de conhecimento científico. Dessa maneira, “a legitimação do singular como fonte de conhecimento implica [...] considerar a pesquisa como produção teórica, entendendo por teórico a construção permanente de modelos de inteligibilidade que lhe dêem consistência a um campo” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 5).

Por isso, nessa perspectiva, a singularidade é valorizada e reconhecida e está associada de maneira estrita a esse modelo epistemológico argumentado por González Rey, pois “a significação epistemológica da singularidade está estreitamente relacionada ao valor teórico da subjetividade no estudo do homem, a cultura, a sociedade, dimensões que se constituem de forma permanente entre si” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 13). Procuramos a compreensão da singularidade humana, visto que nos engajamos em efetuar uma pesquisa que visa investigar “processos de constituição do sujeito e processos de subjetivação nas relações intersubjetivas, nas práticas sociais e pedagógicas em diversos contextos culturais” (MOLON, 2008, p. 57).

Em conformidade a abordagem histórico-cultural, Freitas (2007, p. 7) afirma que “na pesquisa de orientação histórico-cultural o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado”. Por isso, os discursos gerados durante as entrevistas surgem do movimento de interlocução dinâmico, em que enunciados são trocados. Para a autora, “os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos” (FREITAS, 2007, p. 7).

4.2 COMITÊ DE ÉTICA

Este projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), órgão colegiado vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que é responsável por defender os interesses dos participantes de pesquisas. O projeto contém o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) como documento necessário à sua aprovação (Apêndice A). Também foi necessário para realização desta pesquisa, submeter à aprovação junto ao Departamento de Gestão Escolar (DGE), localizado no Centro de Educação Continuada (CEC) da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF).

Somente após liberação desses dois órgãos que se iniciou a execução das etapas subsequentes da pesquisa em questão.

4.3 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de nove profissionais que trabalhavam no cargo de “professor auxiliar intérprete educacional” na rede de escolas públicas municipais de Florianópolis no ano de 2018, sejam eles contratados em regime de temporário ou efetivo. A rede dispõe de 28 unidades educativas e atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Logo, foram convidados os sujeitos que atuaram nas unidades de ensino ou mesmo que estavam em outros setores, prestando serviços configurados na Portaria nº 122/2016 (FLORIANÓPOLIS, 2016a), documento que estabelece as diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conforme já detalhado no capítulo 3.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

No procedimento de construção de dados com o uso de entrevistas com questões semiestruturadas, o pesquisador pode utilizar um roteiro com perguntas pré-definidas, mas ao longo de seu curso, é possível que o entrevistado apresente respostas que não haviam sido contempladas pelo entrevistador. Vale ressaltar que, durante a elaboração das perguntas, o pesquisador deve atentar para que os enunciados: não induzam as respostas, estejam condizentes com o conhecimento dos entrevistados, não provoquem resistência ou ressentimentos, sejam empregados de maneira clara e precisa, estejam ordenadas de forma coerente, dentre outros (GIL, 2002).

Em relação a este procedimento, convém esclarecer também a respeito da entrevista como ferramenta de captação como gênero discursivo, sendo um modo singular de coleta de dados em que ocorre num contexto particular: o da pesquisa acadêmica (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004). Os autores ressaltam ainda que “o diálogo travado entre entrevistador e entrevistado é explícito, e o texto resultante se caracteriza como co-construção dos referidos atores” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2002, p. 11). Desse modo, essa visão trata-se de uma vertente em que a entrevista ocorre na interação entre entrevistador e entrevistado, gerando um texto original, discursivo, situado em determinado tempo e espaço, possuindo pretensões específicas. Por fim, declaram que

a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção / captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2002, p. 14).

A abordagem histórico-cultural corrobora com aspectos defendidos pelos autores e está consonante com a metodologia elencada nesta pesquisa. Nessa visão, tanto a pesquisadora quanto os sujeitos a serem pesquisados são indivíduos singulares que possuem uma concepção particular do escopo delimitado neste projeto: se constituem como profissionais da área de Interpretação no contexto educacional e trazem significados e conceitos envoltos em uma subjetividade individual e social.

O procedimento para geração de dados foi a entrevista, tomando por base o roteiro semiestruturado (apêndice B), composto por questões relacionadas à formação, experiência, interpretação em sala de aula e a relação entre IE e aluno surdo e entre IE e professores. Realizadas inicialmente no CEC, local selecionado por já ser de conhecimento dos participantes, aconteceram em datas previamente definidas, contudo, algumas aconteceram em outros locais após solicitação e/ou concordância dos profissionais, mas geralmente na hora-atividade do profissional.

Para validação do questionário e refinamento das perguntas, realizou-se uma entrevista piloto com um dos intérpretes da rede, objetivando adequar o roteiro à realidade da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Dessa forma, pretendeu-se estimar o tempo para execução da entrevista e adequar as questões com base nessa primeira experiência. Segundo Menezes,

é necessária uma primeira aplicação, chamada de aplicação de questionário-piloto. Nessa aplicação piloto, será possível ao pesquisador identificar as possíveis falhas do questionário ou mesmo se ele está efetivamente adequado ao que se pretende. Caso sejam encontradas falhas tais como deixar de fora algo importante ou se uma questão está sendo mal compreendida pelo público-alvo, é possível rever, acrescentando, reformulando ou retirando partes antes de dar prosseguimento ao todo da pesquisa (MENEZES, 2009, p. 133).

As entrevistas foram filmadas com apoio de *smartphone* e posteriormente foram editadas e condensadas em um único vídeo. O *software* utilizado foi o *MovieMaker*, que é de fácil manuseio. Os arquivos gerados compuseram o corpus e, após transcrição, foram analisados e posteriormente categorizados.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram transcritas com o apoio do *software* gratuito e online *Speechnotes*⁵¹ e registradas em ficha, que pode ser visualizada no Apêndice C, sendo que as respostas foram ordenadas na mesma sequência do roteiro, o que facilitou a revisão. O procedimento de transcrição foi conduzido da seguinte maneira: i) assistia-se um trecho do vídeo de até dez segundos e pausava-o e; ii) no editor de texto *Microsoft Word* redigia-se o trecho em português.

Em alguns momentos era necessário retornar ao trecho para confirmar o que está sendo dito e por isso, o tempo utilizado nesse procedimento levou, em média, de oito a dez minutos para cada minuto de vídeo gravado. Caso fosse necessário, posteriormente poderia necessitar uma revisão de determinados trechos, adequando, por exemplo, a pontuação. Ocasionalmente, houve interferências sonoras durante as gravações, o que atrapalhou um pouco o entendimento, pois às vezes o local não tinha boa acústica.

Para análise, elegemos os excertos que respondiam aos objetivos específicos da pesquisa, grifando-os em cores pré-definidas, o que facilitou visualizar nas transcrições as respostas (COSTA, 2015). Devido as transcrições serem extensas, foi necessário ainda que os excertos selecionados fossem copiados para outro documento (Apêndice D), organizados separadamente conforme as categorias de análise. Neste texto, esses excertos serão apresentados na forma de citações. Ao organizar os excertos por categoria, listando as respostas de cada participante, foi possível ter um panorama geral e, ao mesmo tempo, visualizar o encadeamento das respostas por intérprete, o que colaborou bastante para a elaboração da análise.

4.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os profissionais participantes da pesquisa são aqueles contratados para o cargo de “professor auxiliar intérprete educacional”, tanto os profissionais em caráter efetivo como os que atuavam em regime temporário. O grupo, composto por nove profissionais, está listado no Quadro 6. Para resguardar as identidades dos entrevistados, utilizamos nomes fictícios e indicamos a carga horária e nível de atuação que trabalham. Para aqueles que não atuam em escolas, indicamos onde atuam.

⁵¹ Disponível em: <https://speechnotes.co/pt/>.

Quadro 7 – Intérpretes por Unidade e nível de ensino

INTÉRPRETE EDUCACIONAL	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	LOCAL/NÍVEL DE ENSINO QUE ATUA
Olive	40h	Secretaria de Educação
Melissa	40h	Secretaria de Educação e Ensino Fundamental (Anos iniciais)
Dália	20h	Secretaria de Educação
Acácia	40h	Ensino Fundamental (Anos iniciais)
Tulipa	40h	Ensino Fundamental (Anos iniciais)
Margarida	40h	Educação de Jovens e Adultos
Violeta	20h	Ensino Fundamental (Anos iniciais)
Hazel	20h	Ensino Fundamental (Anos finais)
Azaleia	40h	Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais)

Fonte: A autora, a partir de dados da SME de Florianópolis (2019).



Após aprovação para a realização da pesquisa junto aos órgãos responsáveis, o convite para participação dos intérpretes educacionais foi enviado após autorização e orientação da coordenação. O TCLE foi apresentado a cada um, e foi dado um tempo para que lessem o documento e que pudessem sanar possíveis dúvidas. Após o aceite, assinaram o termo e entregaram-no para a pesquisadora e, somente a partir disto, iniciou-se a entrevista.

4.6.1 Caracterização dos intérpretes educacionais

Conforme já descrito na seção anterior, utilizaremos codinomes para nos referirmos aos intérpretes. A fim de apresentar o perfil dos profissionais, apresentamos a seguir dados sobre formação inicial, sobre a aprendizagem de Libras e o tempo de experiência como intérprete educacional (Quadro 8).

Quadro 8 - Perfil dos intérpretes educacionais

CODINOME	FORMAÇÃO	AQUISIÇÃO DE LIBRAS	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
Olive 	Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização de Ensino Superior Mestrado em Educação Ambiental	Instituição religiosa Associações de surdos	11 anos
Melissa 	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Língua Brasileira de Sinais	Instituto Federal de Santa Catarina	5 anos
Dália 	Licenciatura em Letras Português Especialização em Língua Brasileira de Sinais	Instituto Federal de Santa Catarina Instituição religiosa Associação de surdos	7 anos
Acácia 	Licenciatura em Educação Física Especialização em Educação Física Escolar	Escola que trabalhou Instituto Federal de Santa Catarina Associação de surdos	7 anos
Tulipa 	Pedagogia Certificação em ProLibras - Tradução e Interpretação	Instituição religiosa	12 anos
Azaleia 	Pedagogia - Educação Especial Especialização em Educação Especial	Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE Instituição religiosa Associação de surdos	12 anos
Violeta 	Técnico em Tradução e Interpretação Bacharelado em Letras Libras (em curso) Licenciatura em Pedagogia (em curso)	Instituto Federal de Santa Catarina Universidade Federal de Santa Catarina	3 anos

<p>IHazel</p> 	<p>Licenciatura em Letras Português Bacharelado em Letras Libras (em curso)</p>	<p>Instituição religiosa</p>	<p>4 anos</p>
<p>Margarida</p> 	<p>Ensino Médio - Magistério Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização em Educação de Surdos</p>	<p>Escola bilíngue em que trabalhou</p>	<p>20 anos</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima nos permitem visualizar a diversidade de formação, tanto no âmbito da graduação, quanto de pós-graduação, demonstrando a diversidade de áreas formativas que os profissionais advêm. Observa-se evidentemente que os cursos em nível de graduação são de formação em Licenciatura, visto que é uma exigência da rede municipal para contratação dos profissionais.








Além disto, 55% dos intérpretes tem especialização, seja *stricto sensu* ou *lato sensu*, no qual os cursos estão inseridos estritamente na grande área da Educação. Apenas uma profissional está com graduação em curso, porém já possui formação em nível técnico na área de Tradução e Interpretação em Libras/Português.



4.6.2 Caracterização dos(das) intérpretes e alunos(as) surdos(as)

Cada relação entre um sujeito e outro é singular, assim como os próprios sujeitos que nela estão. A cada interação, nos distintos instantes de convivência, afetamos e somos afetados por quem se comunica conosco. A língua é, então, um mecanismo que nos conecta, pois permite que possamos nos expressar por meios de enunciados.

A cada ano letivo, o aluno vive um novo momento escolar, às vezes mudam os colegas de turma, os professores por vezes são diferentes e o intérprete, sendo o mesmo ou outro, é aquele que está cotidianamente relacionando-se com os alunos surdos. Nessa seção, listamos sinteticamente o perfil dos alunos para quem os profissionais interpretam no ano da pesquisa ou no último ano em que atuou em escola. Para isso, utilizamos nomes fictícios para os alunos.

Quadro 9 - Intérpretes e alunos surdos

INTÉRPRETE EDUCACIONAL	CODINOME ALUNO	SÉRIE	PERFIL
Olive 	João Cláudio	7º ano 9º ano	Ambos são falantes de Libras com bom desenvolvimento linguístico.
Melissa 	Carlos	6º ano	O aluno apresentava dificuldades de comunicação, não usa Libras; faltava bastante; dificuldades familiares.
Dália 	Joana Ivan	4º ano 7º ano	O aluno apresentava dificuldades de comunicação, não usa Libras; faltava bastante; dificuldades familiares. Aluno com TDAH.
Acácia 	Carmen Gustavo	2º ano 6º ano	Aluna oralizada, também usa Libras mesmo com vergonha, usa aparelho auditivo. Aluno com autismo, aquisição de libras tardia, expressão espontânea, concentração reduzida.
Tulipa 	Ana Carla Rogério	2º ano 1º ano	Apresenta problemas familiares, por isso chega sempre atrasada na escola; só tinha acesso à libras na escola. Aluno com paralisia cerebral do lado direito, nasceu com mais uma deficiência; família não sabe a língua de sinais.
Azaleia 	20 alunos 18 alunos	EJA (2 turmas)	Alunos entre 17 anos e 64 anos; Diversas trajetórias de aquisição de Libras e Português; contextos familiares distintos.
Violeta 	Aline Camila	7º ano	Mora com os tios; pais ausentes; dificuldade em compreender e se expressar em Libras. Estudou em escola bilíngue, expressa-se bem em Libras; família presente e a irmã usa Libras.

<p>Hazel</p> 	José	5º ano	Falta bastante às aulas; vive em situação de vulnerabilidade; contexto familiar com dificuldades.
<p>Margarida</p> 	Aline Camila	7º ano	Mora com os tios; pais ausentes; dificuldade em compreender e expressar em Libras. Estudou em escola bilíngue, expressa-se bem em Libras; família presente e a irmã usa Libras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme explicitado no quadro por meio das informações sobre o contexto familiar, aquisição das línguas, características psicofisiológicas, entre outros, notamos a diversidade de perfis dos alunos. Isso nos faz refletir sobre as diferentes demandas de trabalho, pois demonstra a multiplicidade de casos e revela que cada intérprete lida com realidades específicas. Todas essas características denotam universos laborais distintos, que muitas vezes exigem habilidades específicas do profissional.

Nosso intuito na análise é, a partir dos discursos dos entrevistados, aprofundar nos modos de interpretar em situações de mediação pedagógica, nos aspectos de relacionamento entre o IE e o aluno e entre o IE e os professores com quem trabalha e nas concepções sobre língua e linguagem dos IEs. Desse modo, objetivamos trazer à tona os sentidos subjetivos na dinamicidade das circunstâncias de trabalho que são tão singulares.

4.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, as categorias de análise levarão em conta os discursos dos sujeitos entrevistados, em que se reconhecem os aspectos subjetivos e singulares. Para tal, as categorias podem estar associadas a características similares ou de categorias diversas que estão estritamente relacionadas à individualidade do intérprete educacional enquanto sujeito particular, percebidos numa instância única e como sujeito social, que sofre e causa influência constantemente em sua trajetória e nos espaços sociais.

Ao prever certas categorias a serem elaboradas nesta pesquisa, cogita-se enumerar situações em que sejam discriminados os aspectos individuais e sociais dos sujeitos, de acordo com a proposição de González Rey a seguir.

O sujeito individual está inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas, por sua vez, dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através de sua ação particular, a que pode marcar o início de novos processos de subjetivação em nível da subjetividade social, como mostrou de forma permanente a história da humanidade (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 156).

A categorização visa respeitar as particularidades de cada participante, entendendo que o pesquisador passa a ser protagonista durante a inter-relação com os sujeitos investigados e há uma compreensão ativa da realidade descrita, possibilitando uma transformação em todos os participantes (pesquisador e sujeito pesquisado) (FREITAS, 2007).

5

ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS



5 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Neste capítulo, apresentamos os discursos dos intérpretes, levando em consideração a singularidade de cada sujeito e, simultaneamente, as convergências entre os discursos produzidos. Buscamos expor excertos a fim de analisarmos as expressões da subjetividade dos profissionais que envolvem suas práticas, identificando as implicações para a interpretação na sala de aula.

Ao examinar os discursos dos intérpretes, os excertos apresentados na análise foram selecionados com base nas categorias definidas. Destacamos que, apesar das respostas seguirem a ordem do roteiro, que estava estruturado nos cinco grupos de perguntas, os pontos que trouxemos para análise perpassavam todo o discurso do entrevistado.

Não cabe ao pesquisador avaliar os discursos no sentido de condenar os profissionais ou mesmo emitir qualquer juízo de valor. Os discursos implicam a forma como os intérpretes que atuam nas escolas experienciaram sua atuação e refletem as contradições da sociedade em que vivemos, que se evidencia pelas desigualdades sociais sendo necessárias intervenções para minimizar as consequências dessas diferenças de acesso aos bens culturais e econômicos.

5.1 AS SUBJETIVIDADES DOS INTÉRPRETES

Nessa seção, discorreremos sobre as três categorias selecionadas para análise, a saber: i) mediação pedagógica pela interpretação educacional; ii) concepção dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica e; iii) discursos dos intérpretes sobre linguagem e língua. A fim de explicitar as subjetividades dos intérpretes que participaram da pesquisa, apresentamos a seguir, os excertos extraídos das entrevistas.

5.1.1 A mediação pedagógica pela interpretação educacional

Entendemos que a mediação feita pelo intérprete perpassa toda a sua atuação, e, por isso, não consideramos que seja uma mediação focada especificamente no aspecto linguístico, mas sim, é essencialmente pedagógica e “é possível por meio dos sistemas simbólicos que representam a realidade (instrumentos e linguagem que regulam ações sobre os objetos sobre psiquismo e o respectivamente)” (TANAMACHI, 2010, p. 67).

O trabalho de interpretação no contexto das escolas públicas de educação básica implica principalmente na circulação (uso, produção, comunicação) de duas línguas (Libras e Língua portuguesa), mas também há outras línguas que estão presentes na escola (o inglês ou espanhol ensinado na disciplina de língua estrangeira, por exemplo), ou nas expressões de linguagem, no sentido da heterogeneidade de constituições dos processos linguísticos dos surdos, o que implica em modos de interpretar a depender das circunstâncias. Evidentemente, o intérprete, na posição de mediador pedagógico, realiza escolhas no decorrer de sua atuação, demonstrando os sentidos subjetivos que os constituem.

Nesse sentido, a mediação pedagógica relatada pelos profissionais está presente em todo o discurso dos intérpretes durante a entrevista, conforme podemos visualizar no trecho afirmado por Dália:



Dália (2019)

Eu me defino como realmente uma professora né, uma professora que tem a mesma responsabilidade de um professor regente, um professor que vai ministrar uma aula. Eu tenho essa mesma responsabilidade, entender até que ponto o aluno tá entendendo a interpretação, o que eu tô fazendo. Estar preocupada... também ter a preocupação de que se ele tá aprendendo ou não, se ele está entendendo aquela interpretação ou não, até que ponto foi o entendimento dele, a compreensão de todo o conteúdo exposto naquela aula [...]. O professor vai tá ensinando o conteúdo, eu tenho que transmitir, eu sou a professora preocupada com aquele aluno, a professora intérprete que vai passar aquela informação, que vai mediar toda daquela informação.

Dália, além de identificar-se como professora, demonstra um posicionamento de responsável pelo o que enuncia, de maneira que o aluno possa compreendê-la. Em outras palavras, que a interpretação produzida alcance o aluno na medida em que estabeleça a convergência entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende.

A formação em licenciatura de Dália contribui para sua constituição como professora, de maneira que a profissional, ao definir-se como professora concorda com a própria nomenclatura do cargo que ocupa (professor auxiliar intérprete educacional). Ao colocar-se desse modo, traz para si a corresponsabilidade pela aprendizagem do aluno, mas prioriza a atividade de interpretação como uma ação mediada. Observamos um posicionamento similar a outros entrevistados, como Melissa, Acácia, Tulipa e Azaleia, que também possuem formação com habilitação em licenciatura.

Fica explícito na resposta da IE sua ação ativa perante o processo de ensino do aluno surdo, evidenciando que seu trabalho acontece para o aluno e para como enuncia a interpretação, isto é, a linguagem produzida está em concordância com a compreensão do aluno.

Na rede de ensino de Florianópolis, os intérpretes trabalham individualmente nas escolas, portanto, nessas condições não recebem *feedback* de seus pares ou de algum profissional que acompanhe sistematicamente seu trabalho. A ação de autoanalisar-se demonstra sua preocupação com a melhoria contínua no desempenho desse trabalho e o compromisso com a aprendizagem do aluno. Esse posicionamento de comprometimento é partilhado por Acácia, como podemos perceber na seguinte afirmação:



Quando eu explico para o aluno, quando eu detalho, quando eu questiono ele de algo que o professor já explicou, que eu já expliquei, que já tava minuciado e eu pergunto para ele isso aqui o que que é? [...] olha lá no caderno, me fala então... esses questionamentos, faz parte do fazer pedagógico se ele aprendeu ou se não.

Acácia (2019)

No trecho acima, a postura de mediação pedagógica fica explícita quando a intérprete pergunta para o aluno sobre os conceitos explicados na aula, e ela o faz para certificar-se do que o aluno assimilou. É uma iniciativa da profissional independente do professor regente, demonstrando que, subjetivamente vê-se como corresponsável pelo aluno, verificando o que ele conseguiu absorver. Acácia também tem formação como professora e, após atuar alguns anos como professora na Educação Infantil, teve uma aluna surda pela primeira vez, por isso sentiu-se instigada em aprender Libras para conseguir comunicar-se com ela. Essa experiência foi tão marcante que a incentivou a buscar profissionalizar-se e, em seguida, inscrever-se para atuar no cargo de auxiliar de ensino de libras, que era a nomenclatura em 2012.

Podemos perceber que a mudança de área da profissional tem como impulso inicial o contato com a criança que a motiva, que marca sua história e que incentiva a reconfiguração da carreira da profissional. Sobre a ação de questionar o aluno sobre os conceitos interpretados, não há uma orientação direta nas atribuições definidas pela Secretaria de Educação que tragam essa incumbência ao IE, mas ela subjetivamente o faz, porque assume um cuidado com o aluno, pois é sensível ao que ele demanda.

A intérprete expressa sua subjetividade individual, que é “[...] constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais”. As configurações da subjetividade em dimensão individual “se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 207).

Um posicionamento que observamos, dito pela intérprete Tulipa, quando esclarece a importância sobre conhecer melhor o aluno, seu perfil e também seu desenvolvimento linguístico, para que assim possa melhor desempenhar o trabalho de interpretação.



Tulipa (2019)

Primeiro, eu acho que eu tenho que entender o que eles sabem, o que eles conhecem, o que que eu posso usar, porque senão tu usa um monte de sinal e não atinge nada! Não adianta e também não adianta soletrar porque são crianças e não conseguem entender.

O discernimento sobre as diferentes condições de conhecimento da linguagem dos alunos surdos auxilia na definição das estratégias que podem ser usadas para apoiar a atuação do IE, orientando a produção da interpretação em Libras. Isso é apontado pela intérprete Azaleia no excerto abaixo:



Azaleia (2019)

Dou exemplos! Eles adoram... e assim, é que eu percebi que eles aprendem muito com exemplo e eu percebo ainda muito mais que a compreensão é maior ainda se é um exemplo que eles vivenciam [...] eu tento esmiuçar ao máximo para que ele tenha uma boa compreensão.

Percebemos no relato de Azaleia que ela procura fazer a mediação a partir de situações concretas, que se associam com o contexto histórico e cultural dos alunos, corroborando com as ideias de Vygotsky. Ao indicar elementos que fazem parte da vivência do aluno surdo, a IE se aproxima do arcabouço de experiências que traz para a escola e, portanto, propicia momentos de aprendizagem com propensão a serem mais significativos.

A atitude da profissional acontece por perceber que o ambiente que está atuando exige que determinadas ações sejam realizadas (turmas de Educação de Jovens e Adultos), como por exemplo, a diversidade de constituições linguísticas dos alunos. A amplitude de faixa etária também é um fator que traz implicações para os modos de interpretar, caracterizando uma condição muito particular da turma. Dessa forma, os IEs “[...] otimizam o acesso visual de todas as informações, facilitam o aprendizado da língua portuguesa e da língua de sinais e dos conteúdos escolares, e promovem oportunidades de participação” (ALBRES, 2016, p. 48).

Nesse sentido, Azaleia comenta algumas vezes durante a entrevista que, ao reenciar o que é dito pelo professor regente, o faz de muitos modos diferentes a depender do retorno

que os alunos dão. Ela questiona os alunos sobre o que compreenderam da aula e, ao identificar que desconhecem algum sinal, diz o que o professor explicou de outras maneiras na busca pelo entendimento dos alunos. Em dadas situações, usa bastante a linguagem corporal, como se “teatralizasse” os exemplos, o que, na opinião dela, contribui para o entendimento dos alunos. Na interpretação educacional “[...] o IE é mobilizado pelos interlocutores, a depender do nível de ensino, da condição de aquisição de linguagem, do componente curricular a ser interpretado, das questões afetivas e subjetivas nas relações com os outros definidos pelos papéis sociais” (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 25).

A hora-atividade foi um ponto mencionado por alguns IEs efetivos, que foi implementada em 2015, sendo então uma conquista recente. Os intérpretes ressaltam a importância e a contribuição para uma melhor preparação da interpretação, como demonstrado nos comentários de Olive e Dália:



Olive (2019)

Depois que começou a questão da hora-atividade também ser pra nós, a gente começou a fazer essa busca por materiais, por produzir materiais, buscar o planejamento [dos professores], interagir com os professores, também o professor surdo né! [...] então os professores de área, eles planejam pras disciplinas, pras turmas etcetera. O intérprete educacional faz o quê, nesse momento? Ele vai em busca do planejamento dos professores, daquela turma, daquele aluno com quem ele atua, pra buscar alternativas pra viabilizar o trabalho dele, né... material, vídeo, vai tentar produzir, vai tentar estudar, aprimorar os seus conhecimentos, vai ler. Se ele tiver oportunidade de tá fazendo um curso naquele momento, né. Ou uma oficina, ele vai fazer isso também. Então, são algumas das possibilidades que a gente tem pra hora-atividade.



Dália (2019)

O intérprete ele tem que ter propriedade daquilo que ele precisa saber né, que faz parte, que é fundamental, que o intérprete sabe qual é o papel dele da escola... que ele entenda que ele realmente é um professor intérprete educacional e que ele também precisa se planejar e que ele também tem esse direito como qualquer outro profissional da escola ao direito a hora-atividade.

Apesar de relatarem que durante a hora-atividade não há substituto para os IEs, o que traz certa preocupação aos profissionais é o fato dos alunos estarem sem intérprete nesse período, ficando apenas com os professores regentes, o que acarreta ao aluno não ter acesso aos conteúdos, já que os professores não têm fluência para ministrar suas aulas em Libras. Quando o intérprete não está em sala de aula, os alunos surdos são atendidos apenas pelos professores, o que inevitavelmente compele que se comuniquem diretamente com eles. Não está no escopo dessa pesquisa avaliar se é positiva ou não a decisão de não haver substitutos

durante a hora-atividade dos intérpretes, contudo, nos questionamos como o aluno é atendido nos momentos em que o IE não está na escola? De que forma os conteúdos das aulas chegam aos alunos surdos e o que estão acessando enquanto não há interpretação?

Os profissionais reconhecem a importância de ter um momento não apenas para o preparo, mas também para interagir com os professores, já que eles são os responsáveis pelo planejamento das aulas e quando há uma boa comunicação entre eles (professor e intérprete), a interpretação tende a ser beneficiada.

Outro ponto frisado sobre a hora-atividade é a valorização profissional, visto que ter esse tempo oportuniza a participação nas formações e reflexão de suas práticas. Além disso, possibilita pesquisar recursos para interpretação, atualizar-se em relação às demandas de trabalho, como por exemplo, ampliar seu conhecimento do léxico da Libras ou mesmo, preparar recursos pedagógicos que possam auxiliar na aprendizagem do aluno. Sabemos que “a busca por materiais escolares que explorem intensamente aspectos multimodais pode ser atividade do intérprete” que pode fazê-lo antes das aulas, quando tem acesso ao planejamento dos professores com antecedência. Durante as aulas, facilita quando o IE tem “[...] um *tablet* a mão com acesso à internet para a busca por materiais como imagens, animações e esquemas que contribuam com o processo ensino-aprendizagem” do aluno” (ALBRES, 2016, p. 55). Uma estratégia citada por alguns profissionais foi o uso de imagens impressas como apoio visual para colaborar com a assimilação de conceitos pelo aluno.

A postura dos IEs também está condicionada pelas demandas a eles apresentadas, e como sujeitos de sua história, colocam-se a partir de normativas, da cultura escolar e das expressões de sua subjetividade, tanto no nível individual quanto coletivo. Quando comentam sobre a relevância de terem a hora-atividade, argumentam sobre a sua própria existência na escola, que muitas vezes é apagada devido ao desconhecimento de quais são as atribuições desse profissional. Essa ação justifica marca um posicionamento coletivo, valorizando assim a classe, principalmente perante os colegas professores.

Nesse sentido, concordamos com González Rey (2016, p. 213) ao afirmar que “o emprego das palavras é uma expressão simbólica, que além de mostrar um ou vários sistemas discursivos, significa também a história única de quem fala, o que diferencia as emoções associadas do emprego das palavras, dando lugar ao seu sentido”. Os modos de atuar ditos pelos sujeitos entrevistados demonstram as possibilidades de interpretação, a depender da disciplina, do aluno, das maneiras como as aulas são conduzidas. Hazel e Azaleia descrevem que:



Hazel (2019)

Em alguns momentos na aula de matemática eu tenho que me levantar, usar metade do quadro, por exemplo, meio que reproduzir de novo o que a professora tá usando para explicar algum conceito, alguma conta [...]. Até durante aplicação mesmo escrevendo no quadro, eu vou escrevendo junto e fazendo em Libras o que ela tá falando... porque fisicamente a professora aqui e ela aponta o dedo e eu também aponto e vai se batendo às vezes ela tá lá na frente na frente e eu como intérprete um pouco atrás daí eu senti mais facilidade. Assim como se fizesse algo, vou reproduzir, copiar o que a professora tá falando, um espelho aqui em Libras fazendo uma anotação aqui.



Azaleia (2019)

Eu faço uso do quadro, faço muito e eu incorporo muito[...] Uso classificadores e faço incorporação e tal. Faço muita descrição imagética! Tu tem que fazer eles entrarem na história. Qualquer livro, você tem que se tornar um dos personagens [...] o meu objetivo é que eles entendam, sabe tanto que tem aluna que grava me grava para depois em casa entender o momento da interpretação [...]. Muita diferença até na minha postura... eu já percebo a minha postura com os dois grupos da noite e da manhã sabe, eu já percebo que eu sou mais formal com o grupo da noite e já tem que ser mais palhaça com o grupo da manhã.

As situações relatadas demonstram que as escolhas dos profissionais se baseiam na especificidade das circunstâncias de trabalho e na consciência do outro, neste caso, o aluno surdo, no que diz respeito às suas necessidades educacionais. Especificamente, Azaleia atua na EJA, conforme mencionamos anteriormente, reconhecendo a diversidade de constituição dos sujeitos surdos, principalmente, em relação à aquisição de Libras desses alunos. A IE procura atingir os alunos com uso de elementos da língua que vão além dos sinais, buscando expressar significados por meio das diversas linguagens e gêneros.

A ação voltada à mediação pedagógica também pode se expressar por meio de intervenções que o IE pode vir a fazer na condução das aulas. Abaixo, apresentamos o caso relatado por Violeta sobre a realização de uma atividade de História, quando foi questionada qual a relação da atividade de interpretação educacional com a atividade pedagógica:



Violeta (2019)

Acho que tem relação sim! [...] o grupo de vocês vai trabalhar a viagem do cacau pelo mundo. Então, eu já dei a ideia de [...] usar mapa e elas aceitaram, gostaram bastante. A gente foi produzindo, então nessa hora eu acho que meu papel foi mais pedagógico [...]. Ao invés de só levar elas no computador e dizer pesquisa, copia e coloca no cartaz, a gente queria que tivesse realmente a identidade delas, a marca delas. Se elas são surdas e o mundo pra elas é visual, então elas vão apresentar o trabalho delas da forma que elas veem o mundo delas. Assim com imagens e vai ser visual, do que só pesquisar, copiar e botar no cartaz.

Percebemos o senso de valorização da profissional da cultura e identidade surdas, em levar em consideração uma proposta que seja condizente com as singularidades dos sujeitos surdos. A tomada de decisão da IE em parceria com a outra colega que, nessa situação, atuava

na mesma turma passa pelo entendimento de que algumas atividades pedagógicas necessitam ter em vista as características desses alunos, de uma aprendizagem que se apoia em grande medida nos aspectos da visualidade.

Numa circunstância atípica da rede de ensino pesquisada (duas intérpretes numa mesma turma), observamos no trecho acima que as IEs, ao atuarem em dupla, negociam decisões numa dimensão social do trabalho, visto que a relação entre elas, entre elas e as alunas e, entre elas e os professores formam uma rede de interação, constituindo um plano de fundo que forma a subjetividade social.

Os sentidos subjetivos intercambiados por elas “[...] que, produzidos nas diferentes zonas da vida social da pessoa, se fazem presentes nos processos de relação que caracterizam qualquer grupo ou agência social no momento atual de seu funcionamento”. A convivência entre esses indivíduos se estabelece na interação, em que a subjetividade social “[...] aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 215)

As intervenções em situações como a exemplificada acima passam pela negociação do IE com os professores que, flexíveis para entender o aluno surdo sob uma ótica diferente do aluno ouvinte, sensibiliza-se diante da proposição trazida pelo intérprete. Observemos o excerto abaixo, relatado por Dália a respeito de um aluno surdo. Para contextualizar a situação, a intérprete informa na entrevista que o aluno é hiperativo e que, quando começou a trabalhar com ele, deparou-se com o fato dele sequer ficar sentado na carteira escolar. A intérprete descreve quais ações tomou para lidar com a situação.



Dália (2019)

Durante aquele ano com esse aluno foi todo esse processo de sala de cuidar... “ó, tem que ficar sentado”, mostrando pra ele, tentando passar alguns sinais pra ele, conceito de algumas coisas, né, que a professora foi ensinando em sala. Pegar no lápis, trabalhar a coordenação motora fina dele. Ele também tinha a questão da coordenação muito complicada, ele tinha aquela coisa assim de pegar na borracha, dificuldade de pegar... Era bem assim. Então a gente trabalhou com ele a questão de pegar o lápis, tentar a escrita com ele também, porque ele não fazia nada, ele não escrevia o nome. Então no primeiro ano ali... lá no final do ano ele já tava conseguindo escrever o nome dele. Foi um trabalho assim maravilhoso e gratificante, né. E com esse aluno eu fiquei do terceiro até o sétimo ano, consegui ter todo esse trabalho com ele.

Notamos que a mediação realizada pela profissional é fundamentalmente pedagógica e perpassa o que se pode denominar de apoio educacional, diferentemente do que, muitas vezes, se espera do intérprete, advindo de alguns discursos que parecem não considerar a realidade

escolar brasileira, o que demonstra um claro entrelaçamento entre a área de Educação Especial e o campo da Interpretação Educacional.

É indiscutível a necessidade de uma ação também pedagógica associada à interpretativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em comparação à atividade nos anos finais, percebemos isso justamente na própria nomenclatura, por exemplo, utilizada pela rede municipal de Santa Catarina ao contratar professor bilíngue para esse nível de ensino (1º ao 5º ano). Porém, via de regra, os perfis dos alunos surdos são completamente heterogêneos, o que nos faz concluir que, não necessariamente a contratação de um professor intérprete (considerando a formação e atribuições para o cargo) corresponde ao que o aluno necessita em termos de prestação de serviço educacional que receberá.

Na entrevista de Dália, ela relata que atuou cinco anos com um aluno, e, durante esse período, esteve em busca de estimulá-lo, mediando seu aprendizado sob os mais diversos aspectos, não apenas de conhecimentos científicos, mas também de como conviver com os colegas, na aquisição da linguagem, dentre outros. No excerto abaixo, a IE comenta suas estratégias.



Dália (2019)

Foi uma experiência assim desafiadora, eu achei e eu gosto disso assim, né. Primeiro é aquele contato com criança, que eu amo criança. Então, não era tudo novidade pra mim. Teve todo um processo com aquele menino. Eu pensava assim “não, a gente tem que mudar”. E sempre trabalhando em parceria com a escola, com o professor, né. Buscando junto com o professor regente ali da turma, como é que a gente vai fazer para ele se inteirar dos assuntos, ter o convívio com a turma, seguir as regras de sala de aula, então, a gente teve que buscar estratégias.

A atitude do intérprete de convocar o professor para um trabalho coletivo visa engajá-lo de forma mais efetiva no ensino do aluno surdo. O professor é o responsável primário pelas aulas e, durante o ano letivo, os dois profissionais trabalham juntos, pois colaboram mutuamente para a aprendizagem da criança ou jovem surdo, entretanto, quando a colaboração inexistente, a interpretação fica incontestavelmente prejudicada. Por outro lado, quando ocorre o inverso, o aluno é beneficiado.

Nos discursos dos intérpretes entrevistados nessa pesquisa, estiveram presentes relatos de docência partilhada. Apontamos isto, no sentido de que, o intérprete educacional concebendo-se como coparticipante da aprendizagem do aluno surdo e mediador pedagógico, comprometido também com o processo de constituição linguística dos alunos, procura agir motivado pelo outro. Ele entende-se como um agente ativo na formação desses sujeitos em posição de estudantes e que suas ações têm impacto direto sobre os alunos. Afirmamos que

são ativos porque em suas colocações declaram alguns descontentamentos, conforme podem ser visualizados nos exemplos citados abaixo, ditos respectivamente por Margarida e Olive:



Margarida (2019)

Até a questão de orientação do professor regente dos anos iniciais, porque nas outras escolas eu tinha reunião com as professoras... a professora atual e a professora que vai ser do ano que vem. Pediam para ter reunião comigo [e perguntaram] o que eu posso fazer? Como é que eu faço isso? [...] Eu fazia assim, eu trazia material, fazia powerpoint, mostrei como é que era, como é que faz e tal... então, só que assim, são coisas que eu usava para surdos, mas que com certeza podem ser usados para ouvintes, entendeu? E não vai prejudicar de forma nenhuma, e de uma certa forma tu vai estar usando uma pedagogia bilíngue.



Olive (2019)

Aí ele [o professor surdo] vinha comigo, você que tá na sala de aula com ele, tá inteirado mais do assunto... o que ele quer dizer, como é que eu posso ajudá-lo? A gente sentava junto pra planejar pra ver, adequar material e ficou que um e outro podia ajudar às vezes eu perguntava mesmo, sinais que eu desconhecia da área, pô tá falando de Ciências, de Química ou sei lá, de Geografia esse sinal pra isso aqui como é que fica?

No trecho dito por Margarida, a IE mostra-se solícita compartilhando seus conhecimentos nos anos de experiência na educação de surdos (conforme indicado na seção 4.6.1), quando dá direcionamentos aos professores em como atender as alunas surdas, sugerindo modos de conduzir o ensino. Apesar de estar numa condição de contratação temporária e possivelmente não estar na mesma escola ou com as mesmas alunas no ano seguinte, a profissional, por ser mãe de surda e por ter trabalhado muitos anos em escolas de surdos, certamente optou por contribuir neste caso por seu engajamento pessoal, que a constitui como sujeito, percebido na sua historicidade.

No caso do relato de Olive, o trabalho colaborativo com o professor surdo reitera a ideia de que a educação de surdos é feita por todos da escola, não apenas por aqueles que estão em sala de aula diariamente com os alunos. A interação entre profissionais é fundamental para a troca de informações sobre os alunos, para enriquecer a compreensão sobre o progresso e também para o intercâmbio de saberes, já que cada um atuando nos seus respectivos cargos tem conhecimentos específicos que, quando somados, cooperam para a resolução de dificuldades.

Encerramos esse tópico com a constatação de que as afirmações dos intérpretes entrevistados evidenciam a forte relação da atividade de interpretação e a mediação pedagógica. Diversos fatores apontados nesta pesquisa demonstram a influência da subjetividade dos profissionais nas escolhas que fazem em sua atuação na escola.

Ressaltamos que a subjetividade humana não é cristalizada. O que comentamos sobre os relatos dos intérpretes é dito por nós com base na concretude do que eles vivenciaram. Entendemos que essas experiências são circunstanciadas pelos momentos específicos que ocorreram em dado contexto histórico, cultural e social vividos por esses sujeitos, por isso não podemos considerá-las como atitudes fixas e imutáveis. De igual modo, as vivências escolares acontecem nas relações entre sujeitos singulares, das quais trataremos sobre essa questão na próxima seção.

5.1.2 Relações entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica

Como sujeitos históricos e sociais formados em contextos culturais, nos constituímos na e pela linguagem, por meio da interação com os outros. Ao refletir sobre as crianças surdas há uma gama de enfrentamentos que esses sujeitos vivenciam. As circunstâncias familiares, a aquisição de linguagem, as experiências escolares, dentre outros, são alguns exemplos de fatores que interferem no desenvolvimento desses indivíduos.

Sabemos que os modos como os surdos existem nas escolas passa pela interpretação educacional. Nas situações de interação mediadas pelo IE, é recorrente que os outros sujeitos envolvidos (professores, alunos ouvintes, etc.) não conheçam as singularidades do que é ser surdo ou, até mesmo, não passem por alguma ação para conhecê-las, o que impacta diretamente nos modos que esses sujeitos se relacionam.

Nesse sentido, procuramos, nessa categoria, trazer os trechos que emergem de situações decorrentes da prática pedagógica em que o intérprete se narra e narra sua relação com os professores com quem trabalham e com os alunos surdos. Como já explicitamos anteriormente, as relações são afetadas pelas subjetividades individuais.

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (MOLON, 2003, p. 119).

Partindo da noção de que as subjetividades desses sujeitos ressoam uns nos outros, sabemos que a língua/linguagem é o fator que aproxima e/ou distancia, que faz entender nas expressões de si e sobre si, que se relacionam com a subjetividade social circulante nas escolas. Ao solicitarmos que os intérpretes descrevessem sua relação com os professores e

com os alunos, obtivemos respostas que demonstram a multiplicidade de configurações. A seguir, apresentamos os trechos que evidenciam esses pontos.



Melissa (2019)

Eu acho que [a relação entre mim e os professores] é bem tranquila. A gente consegue conversar bastante. Tenho uma abertura grande com os professores. Não sinto dificuldade com nenhum professor de conversar. Eu também sou uma pessoa bem tranquila, sabe. Eu falo “oh profi, mas isso aí né, eu não consegui entender direito”. Tento falar um pouco mais despachado, pra daí o professor já não ficar... não se retrair né! [Pensar] essa chata de novo, né? Me perguntando isso de novo, né. Mas bem tranquilo, não tem nenhum professor assim que tem algum entrave.



Dália (2019)

Eu sempre tive essa mediação com os professores né, então a gente conseguiu trabalhar em parceria assim então sempre foi muito gostoso e proveitoso, mas o que acontece é que cada profissional tem um jeito de trabalhar, tem uma visão de inclusão tem aqueles profissionais que vão aderir [outros não].



Acácia (2019)

É uma relação boa [...] a maioria a gente tem uma boa relação, quando tenho dúvida eu pergunto, quando eu quero sugestões eu pergunto, eu busco bastante eles [...].



Azaleia (2019)

Eu tenho a intimidade de chegar e falar: assim professora, isso, isso, aquilo ou eu tô ali atuando [...]. Eu falei assim: ó o papel que eu tô fazendo aqui é [papel] de professora bilíngue, porque se eu fizer papel de intérprete, eles não vão saber nada, eu sempre coloquei... então eu tive uma relação muito aberta.

Os trechos acima demonstram relações cordiais entre as intérpretes e os professores. Apesar de sobressair que as relações em geral se baseiam no diálogo aberto entre os profissionais, no qual o intérprete questiona sobre suas dúvidas, sobre o planejamento e age ativamente, participando na aprendizagem dos alunos surdos, há naturalmente algumas situações de conflito. Os IEs descrevem dificuldades em lidar com os professores, acentuado por atitudes que demonstram pouco engajamento com a aprendizagem dos surdos. Um ponto bastante citado nos discursos dos entrevistados, por exemplo, é o não compartilhamento do planejamento das aulas. Segundo os IEs, o acesso antecipado de tais planejamentos contribui de forma contundente na preparação da interpretação. Podemos visualizar esse ponto nos trechos a seguir, apontados por Dália, Acácia e Tulipa:



Dália (2019)

O professor não me passa o planejamento dele. Eu ficar esperando. Eu tenho que ficar “professor, o planejamento ... professor, me passa o planejamento”. E ele não me passa e eu ficar sabendo o conteúdo na hora. Eu não consegui planejar para ele, buscar estratégias, pensar em estratégias de como é que eu vou passar, transmitir toda a informação que o professor, tem de uma forma mais clara, não só interpretação, mas com imagens, visual que também faz parte. Daí isso prejudica bastante essa questão do planejamento não ser entregue com antecedência. Eu não consegui me organizar. Às vezes a didática do professor em sala de aula como ele vai fazer, às vezes se é muito quadro, escrita, muita escrita, encher o quadro assim de texto e dar só umas simples explicações como se o aluno já conhecesse tudo.



Acácia (2019)

Às vezes tem professores que não passam, como os de áreas, geralmente não passam. A regente tu consegue tá em contato com ela o tempo todo, os de área já fica mais difícil [...]. Então assim, eu acho que a dificuldade maior é essa interação entre o professor e o intérprete, nessa questão do planejamento, do que vai ser passado para que tu realmente venha preparado para conseguir fazer bem o trabalho [...]. O professor não passa o planejamento e ficar aquele se vira nos 30 que é bem comum [...] também eu não gosto de perguntar muito sobre o planejamento porque eu acho que quando pergunta do planejamento, às vezes o professor fica meio né? Então eu pergunto: “ah, qual o assunto?” Faça esse tipo de interação com eles.



Tulipa (2019)

Geralmente eram boas as relações, mas assim não muito fáceis né? Que nem eu falei, os professores de áreas nunca passaram nenhum planejamento, nunca! Inglês, Educação física, Artes, nunca. Os professores regentes super mais tranquilo, assim... Principalmente ano passado assim acho que foram as professoras que mais tipo tu fecha assim sabe pensa junto então se tu não pensa elas pensam e aí que ajudam a refletir naquilo né porque elas estavam realmente preocupadas em atingir o aluno apesar de ser muito difícil porque as salas são muito cheias e acaba mas assim elas estavam ali do meu lado para ajudar realmente a tentar atingir no aprendizado.

É recorrente nas respostas dos entrevistados a afirmação de que os professores não antecipam o planejamento das aulas, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Já nos anos iniciais, devido o professor regente ministrar a maioria das disciplinas, o acesso é facilitado, pois o contato com a turma é quase que diário, já que são várias aulas por semana.

Sabemos que muitas vezes a carga horária de trabalho dos professores é bastante alta e que a demanda de alunos com deficiência tem aumentado nos últimos anos. Contudo, não receber o planejamento com antecedência dificulta o trabalho do IE, que não pode melhor preparar-se para interpretar.

Sabemos que a rotina diária da docência demanda inúmeras tarefas, como os registros de frequência dos alunos, emissão de notas, elaboração de atividades, dentre outros, porém, na educação (incluindo é claro, a educação de surdos), há um trabalho coletivo para que os serviços funcionem. Todos que compõem a equipe de profissionais na escola são importantes para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem. Esses serviços, sejam os diretos

(como é o caso dos docentes) ou indiretos (como os serviços de zeladoria, por exemplo), são necessários para a operação de educar crianças e jovens.

Notamos que os IEs, em geral, procuram os professores para solicitar o planejamento, tendo uma postura colaborativa. Ao buscar esse contato demonstra o engajamento com o desenvolvimento dos alunos e entendem que, caso não façam esse movimento, possivelmente não terão acesso ao material. No trecho abaixo, Dália descreve uma ação sua feita intencionalmente para mostrar aos professores e deixar claro que os IEs também fazem planejamento e que dependem do professor para isso:



Dália (2019)

Então, tinha professores lá na mesa planejando na sala de professores e eu também estava lá com as minhas imagens [...] buscando estratégias, vídeos mostrando ó eu também estou aqui, ó na hora-atividade, daí as pessoas chegam “ah o que táis fazendo?” Eu tô preparando aqui, adaptando algumas coisas aqui para o aluno surdo né. Eu sempre busquei ter uma interação também com os professores no início do ano assim a gente se conhece né a gente tem toda aquela apresentação a gente tem aquele tempo de ter contato com o profissional e tá se apresentando, então eu chegava em cada professor e falava eu sou intérprete esse ano vamos ter um aluno surdo né, eu gostaria que você me mandasse os planejamentos por e-mail, assim como você tem que mandar para equipe pedagógica, vou te passar meu e-mail e tu manda pra mim também, para eu ter já a noção dos conteúdos para tá buscando... para gente tá buscando junto como adaptar esse material para o nosso aluno.

Dália age motivada pela busca de fazer-se presente no espaço escolar, demarcar e valorizar seu trabalho quando afirma suas responsabilidades. A subjetividade individual da profissional, expressa pelo que diz e faz, reverbera sobre as subjetividades dos professores, não somente por estar na sala, mas pela própria postura que tem para com os outros. A IE conhece a cultura escolar e os procedimentos que devem ser realizados pelos docentes, neste caso, o envio do planejamento para a equipe pedagógica e, por isso argumenta, justificando que é essencial para ela. Em sua ação, marca discursivamente que utilizará o planejamento, que essas informações são importantes para realização de seu trabalho. Assim,

o acesso anterior ao conteúdo pelo IE, o que pode facilitar sua atuação; isso pode ser propiciado nos momentos de planejamento do professor. Embora possa parecer que esse momento seja exclusivamente do professor, já que é ele quem seleciona o que e como ensinar em sala de aula (e de acordo com o projeto político pedagógico da escola), o IE pode contribuir e muito para um planejamento adequado no contexto inclusivo (SANTOS, LACERDA, 215, p. 514).

Quando a IE diz “nosso” aluno, explicita o sentido subjetivo de convidar o professor para a responsabilidade com o estudante, que é de incumbência dele. A intérprete evidentemente sabe disso e, quando fala desse modo, ela relembra-o disto, visto que, por vezes, esse professor tem outros alunos com deficiência e ao saber que tem o auxílio do

intérprete, pode vir a despreocupar-se com o aluno. Se por um lado o uso do “nosso” indica a partilha, também denota que a intérprete se vê como participante ativa da aprendizagem do aluno.

É indiscutível que a relação de parceria do intérprete com o professor tem extrema importância na fluidez da interpretação educacional. É comum “[...] uma significativa desinformação sobre os limites e possibilidades de ação do TILSE⁵² e de sua influência, importante e inevitável, na aula e no aprendizado do aluno surdo. Não é incomum professores reticentes em relação à sua atuação em sala de aula – o que deveria ser visto como parceiro” (MARTINS, 2013, p. 130).

Em sala de aula, o intérprete capta a fala do professor para enunciar em Libras o que precisa ser apreendido pelo aluno. Nesse sentido, as adequações que o IE faz ao enunciar em Libras estão atreladas à concepção que tem a respeito da surdez, da educação de surdos, do aluno, dos professores, etc. Os sentidos subjetivos se processam ao longo do convívio e são dinâmicos. Ter isso em mente nos faz entender que sua produção não acontece pontualmente nas interações, por isso, podemos inferir que as posturas dos profissionais que já atuam na rede de ensino em anos anteriores vêm a ser diferente daqueles que trabalham na rede pela primeira vez (GONZÁLEZ REY, 2012).

Além do planejamento, é importante o intérprete ter acesso às avaliações elaboradas pelos professores e dialogar sobre a aplicação é fundamental, para que assim possa se organizar para realizar a transposição da prova para Libras. Essa questão traz possibilidades diversas de que maneira o IE pode lidar com as demandas, o perfil do aluno, o perfil do professor, a disciplina, como podemos observar na situação relatada por Violeta:



Violeta (2019)

Alguns é uma relação boa, eles me procuram pra perguntar de coisas da prova, eles mostram a prova uma semana antes e falam “ah o que que tu acha dessa prova? tu acha que elas vão conseguir resolver? tem alguma sugestão?” Antes mesmo de eles fazerem o xerox da prova ... Tem uma professora, em específico, que na hora da prova ela pede pra mim não sentar perto da aluna. Normalmente eu sento do lado e daí na última prova que teve, ela falou “eu não quero nem que você leia a prova pra ela, pra deixar ela fazer sozinha.” E não podia nem ler a prova em língua de sinais pra aluna porque fica naquela desconfiança, de que acha que vai dar a resposta.

O desconhecimento sobre o trabalho do intérprete fica evidente na atitude desse professor, além de tomar decisões baseada na falta de informações, essa situação pode prejudicar efetivamente o aluno surdo. A visualização da prova antes não necessariamente é

⁵² A autora usa a sigla TILSE para denominar os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Educacional.

suficiente, pois o sentido subjetivo da professora se pauta em considerar possível que a intérprete haja sem ética, ou seja, que favoreça o aluno. A ação da professora gera animosidade com a IE, conforme podemos ver no excerto a seguir, dito por Violeta:



Violeta (2019)

Eu sinto que eles desconfiam da interpretação. Não me sinto confortável porque dá a entender que eles desconfiam ou, às vezes, eles acham que a responsabilidade é minha de o aluno aprender porque ele já falou oralmente para os ouvintes e aí, o ouvinte não costuma perguntar de novo, os alunos são muito ah, não estão nem aí! E aí se eu peço pra explicar de novo, aí ela explica da mesma forma e acaba que o aluno não entende. E a professora acha que a responsabilidade é minha de fazer o aluno entender.

Situações similares ou como a apresentada acima fazem parte do cotidiano da sala de aula. Na relação dialógica entre professor e aluno mediada pelo intérprete, é natural que o IE perceba quando o aluno surdo está com dificuldade de assimilar os conteúdos e que a explicação precisa ser complementada ou reelaborada. A situação conflituosa relatada pela intérprete mostra que o que o sujeito vivencia, isto é, “a condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 237).

Quando questionamos Violeta sobre como descreveria a visão que o professor regente tem do seu cargo, ela nos relata o seguinte:



Violeta (2019)

Eu penso que na cabeça deles é uma pessoa que está ali pra passar o que estão dizendo pra língua de sinais. Tem horas que o professor vê que eu não tô sinalizando e eu vejo no olhar dele a cobrança, do porquê que eu não tô sinalizando [...] ou quando o professor deu o conteúdo e começa a explicar a aula e não tô interpretando e ele me olha. Teve um que me olhou e me perguntou [...], mas eu sempre fiquei armada, assim esperando que eles viessem me perguntar pra dizer “assim você deu o conteúdo no quadro pra ela copiar e ela tá copiando, os ouvintes conseguem copiar e ouvir ao mesmo tempo, ela não vai conseguir fazer isso.” Então já fico com a minha resposta, esperando, mas eles fazem isso eles vão contando no quadro e começam a explicar e ficam com aquele olhar desconfiado quando veem que eu não tô interpretando.

Percebemos que o professor em questão não conhece a especificidade do aluno surdo, que, enquanto copia o conteúdo, não pode simultaneamente olhar para a interpretação. Esse desconhecimento nos revela uma postura que exclui o aluno, pois não oferece uma condição equânime para que esse aluno possa acompanhar a aula.

No relato dos intérpretes é comum essa postura dos professores e, dessa forma, é compreensível que a intérprete demonstre certa impaciência e uma ação reativa perante a

atitude do professor. É recorrente o fato dos professores nunca terem lecionado para alunos surdos, mesmo com muitos anos de magistério. Ao se deparar com a presença desse aluno e também do intérprete, é natural certa dificuldade em reconfigurar suas aulas para atender às necessidades desses alunos e o intérprete pode ser aquele que auxilia nesse processo.

Por outro lado, se não há esse preparo por parte dos professores, recai sobre o intérprete os encargos do ensino do aluno surdo e, por conseguinte, a inclusão é prejudicada. Para que aconteça um trabalho em conjunto, é necessário não apenas a abertura de ambos profissionais com posturas facilitadoras para colaborar um com o outro, mas também de toda uma reestruturação escolar, como já mencionamos anteriormente.

A todo instante esses sujeitos movimentam-se nas relações, negociam decisões e posicionando-se de modos variados, o que altera os sentidos subjetivos uns dos outros e as subjetividades individuais vão processualmente se alterando, ao passo que a subjetividade social também sofre influência. Há, portanto, uma “[...] quantidade exorbitante de professores que atuam com este profissional em sala de aula e sequer sabem que a sua interação com o intérprete é fundamental para o processo de ensino, bem como não sabem como estabelecer uma relação com esse profissional” (MARTINS, 2013, p. 129).

No contexto dessa pesquisa, temos intérpretes que são efetivos e temporários e, por isso, podemos encontrar na subjetividade social circulante entre esses profissionais algumas similaridades, porém é possível também visualizar alguns pontos divergentes que surgem pelas experiências compartilhadas nos anos de atuação desde o primeiro concurso público para contratação de intérpretes, relações que se construíram em anos de convivência e que alteraram-se no decurso do tempo, representando assim o processo dinâmico na maneira de funcionar dos espaços sociais, como é o caso das escolas (GONZÁLEZ REY, 2012).

No relato de Hazel, a seguir, o intérprete comenta sobre sua relação com os professores e sua vontade de colaborar com a aula, contribuindo com recursos didáticos ou dando sugestões.



Hazel (2019)

Eu acho [a relação] superficial, assim, bem superficial. Não vai muito à fundo. Na questão de ensino e de aprendizagem [...] a professora tá fazendo mas não sei onde ela quer chegar com aquilo. [...] Eu gostaria que fosse mais parceria, assim, em alguns momentos da aula, eu ia achar legal que eu falasse alguma coisa, continuasse a aula, por exemplo não sei se é coisa minha, mas tipo, tá falando de um assunto, aí ela toca no assunto, que isso aqui é tão legal, dá para fazer isso, isso, isso, isso. Tu pensa em algumas coisas, assim dá para passar tal texto, tal vídeo, fazer tal pergunta para eles. E aquilo passa despercebido, seja uma pergunta do aluno, um momento da aula passa despercebido pelo professor, porque ele já tem o planejamento do que quer fazer, então não é muito dinâmico, muito fluido, é meio rígido.

É notório que o profissional aspira uma aproximação dos professores, pois sente que pode contribuir com os conhecimentos que possui. Sua formação como professor fornece subsídios para que se sinta capaz e é compelido a participar mais ativamente da aula. Na posição de intérprete, tem uma visão “de fora” do planejamento, o que pode auxiliar o professor em diversos momentos no decorrer das aulas.

Considerando que os intérpretes entrevistados atuam no Ensino Fundamental, compreendemos que há especificidades educativas desse período escolar, diferente do contexto do Ensino Superior, por exemplo. Os excertos apresentados demonstram que as relações entre professores e intérpretes impactam diretamente no fazer interpretativo, nos papéis, e na maneira como esses profissionais atuam, conforme Albres argumenta a seguir.

O que já se sabe é que o papel do intérprete muda a depender da idade/série dos estudantes. Quanto mais elementar a educação e menor a idade do aluno, mais tarefas devem ser desenvolvidas; quanto maior o nível de ensino e de idade do aluno, menos atividades pedagógicas recaem sobre o intérprete que concentrar-se-ia mais em aspectos interpretativos/discursivos (ALBRES, 2016, p. 51).

O excerto que destacamos da entrevista de Margarida é quando ela comenta sobre como se sente na relação com a professora. A intérprete sentia-se incomodada por estar na sala e não ser notada e ainda, sobre sua postura ao se relacionar com os professores.



Margarida (2019)

Muitas vezes eu tenho a sensação de parecer invisível, essa seria a palavra para descrever: invisível, assim... Ah, eu te confesso que no início me incomodava mais [...]. Hoje eu já consigo administrar de uma certa forma para mim que assim, olha eu tento fazer parcerias com quem me dá abertura, eu tento fazer uma interação, tento explicar alguma coisa para quem realmente dá abertura e não me preocupo mais tanto assim. Eu questionava meu papel, tô fazendo bem meu trabalho, não tô, mas espera aí, isso não tem nada a ver uma coisa com a outra, vamos separar, caixinha disso, caixinha daquilo, por aí. Tem que pensar no meu trabalho sendo feito, tá tem que melhorar isso, isso, isso. Faça essa avaliação, mas com relação a relação com eles assim, paciência sabe?

Margarida busca delimitar a função de interpretação educacional da função de docência. Demonstra entender a complexidade das relações e tem uma ação para aproximar-se dos colegas professores, para que assim façam um trabalho colaborativo. Porém, o que percebemos é que, quando o outro não está disposto para que essa relação avance, não há como essa aproximação acontecer, o que inegavelmente gera problemas.

Sabemos que a interpretação feita para Libras é silenciosa e ocorre concomitante ao que o professor enuncia em português, o que talvez contribua para que o intérprete seja

“esquecido” pelo docente. Quando Margarida afirma que é invisível, também é invisível o que está fazendo, visto que, muitas vezes, o professor conduz naturalmente a aula de maneira sem atentar-se ao que o aluno surdo demanda.

A concepção é de que cada sujeito é um sujeito concreto, constituído por subjetividade individual, e sua atuação é simultaneamente individual e social, pois “[...] os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 206).

Logo, cientes de que somos sujeitos sociais, nos relacionamos em todas as instâncias sociais, na família, na escola, nas instituições religiosas. A convivência nos coloca em interação direta, em que “A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 206).

Deslocamos agora o olhar para a relação singular entre o intérprete e o aluno. Selecionamos alguns excertos dos intérpretes, descrevendo essas relações. Para isso, retomamos as condições sociais e linguísticas que, em geral, os surdos vivem. O desconhecimento da língua de sinais e também das questões culturais referentes aos sujeitos surdos causam preconceitos e “[...] se há um olhar sobre a surdez como deficiência, e não como diferença linguística, obviamente que a figura do intérprete não será vista como direito, mas como uma ‘ajuda’” (MARTINS, 2013, p. 132).

As concepções sobre si e sobre o outro circulam socialmente e, todos nós entramos em contato com essas ideias, que nos atravessam. Esses atravessamentos acontecem em maior ou menor intensidade e conseqüentemente reconfiguram os sentidos subjetivos dos sujeitos. A construção de sentidos subjetivos se dá pelas experiências vividas, em interação com outras subjetividades (tanto as individuais, quanto as sociais), ou seja, o sujeito “adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos, quais sejam, o outro corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, outro anônimo [...]” (MOLON, 2003, p. 120).

A relação entre IE e aluno surdo vai se elaborando no decorrer das vivências, como podemos visualizar no excerto a seguir, dito por Olive, que relata sobre a proximidade que tem com o aluno para quem interpretou por alguns anos:



Olive (2019)

Não só com ele, mas com outros também. Já aconteceu isso, de ter uma relação próxima de amizade mesmo assim... Uma por conta da comunicação que é restrita, não tem comunicação com muita gente. E aí, coisas íntimas... íntimas no sentido de tipo, assim “poxa, tô apaixonado por aquela menina”, “pô, aquele cara é chato pra caramba, não gosto dele”. Sei lá, coisas do tipo assim, que ele não falava pra todo mundo e não falava em casa também. Ah, falar em casa pra mãe, não falava. Mas pra mim falava né, e eu sabia e tal.

Nas escolas é habitual que poucas pessoas saibam Libras, a ponto de estabelecer um diálogo fluido com os surdos. O intérprete, muitas vezes, é procurado pelo aluno para conversar, por ser alguém que possa interagir com o aluno, com conversas que vão além dos conteúdos escolares. Como sujeitos sociais sentimos a necessidade de nos comunicar e, na socialização, a troca de informações ocorre naturalmente. O convívio vai acontecendo cotidianamente e as relações movimentam-se em ações de aproximação e distanciamento.

Acontece de os alunos buscarem os professores para conversar por motivos diversos e com finalidades variadas. Evidentemente há uma relação de hierarquia entre alunos e professores, importante para a dinâmica escolar. No caso dos intérpretes e alunos surdos essa relação de proximidade acontece porque os surdos não têm muitos pares com quem dialogar em Libras e, por exemplo, confidenciar informações. Naturalmente as relações movimentam-se, ou seja, a depender de fatores como a idade e características do aluno, o perfil do profissional. São múltiplas as configurações de relacionamento e como transcorrem essas interações. Negociações e imposição de limites são pontos presentes nas relações humanas e a todo instante são revisadas além das circunstâncias familiares que os surdos vivem, condição que muitas vezes sensibiliza esse profissional a aceitar essa aproximação do aluno, como fica evidente no excerto abaixo, relatado por Olive:



Olive (2019)

Infelizmente eles não tinham esse contato em casa, esse tipo de explicação. Aí você acaba fazendo isso e aí não era no momento de trabalho, não era na sala de aula que isso acontecia, era no intervalo, na saída às vezes... na Educação Física, acabou a aula ou o professor já acabou a atividade, deixou ali quinze minutos livre, aí vinha e me confessava tal coisa tá acontecendo, num sei o quê, o que que você acha... Aí eu aconselhava.

As intervenções dos intérpretes de uma interação que tem um caráter amigável com os alunos, de aconselhá-los, são marcadas por uma atitude afetuosa, que pode vir a se estender ao âmbito familiar, visto que, decorrente da preocupação com o aluno, o IE aciona os familiares para alertá-los sobre o que percebe, por entenderem que em conjunto, escola e família,

responsabilizam-se pela educação do sujeito, por ações tomadas a fim de orientá-lo, instruí-lo, como podemos ver no excerto a seguir.



Tem experiências familiares assim que a gente acaba tendo contato com a família. E aí a gente às vezes compra briga, é no bom sentido da palavra né? Compra briga dos surdos, tipo “mãe, ele tá com esse problema na escola porque ele não tem comunicação em casa”.

Olive (2019)

A escola como espaço de socialização é um local que oportuniza aos sujeitos o acesso não somente aos saberes científicos por meio da mediação pedagógica, mas também visa estimular suas potencialidades com respeito às suas singularidades. O intérprete participa desse espaço e atua na mediação das interações, assim, quando inicia um ano letivo, professores, intérprete e alunos (surdos e ouvintes) começam a conviver e experiências novas surgem. O IE pode atuar numa escola até então desconhecida para ele, pode trabalhar numa sala com alunos que nunca teve contato, pode continuar numa turma que vem acompanhando ao longo dos anos. Tantas possibilidades que trazem configurações diversas para as relações, agindo direta ou indiretamente nos sujeitos.

A depender do perfil do intérprete e no caso de não conhecer o aluno para quem vai interpretar, é justamente nos primeiros dias de aula que o profissional normalmente observa o comportamento do aluno, informa-se sobre o histórico familiar, seus conhecimentos prévios, bem como a constituição linguística de Libras e português, porque entende que situar-se por meio dessas informações contribui para a realização de seu trabalho. Notamos, no excerto a seguir, como Dália descreve a aluna para quem interpreta.



Ela era uma criança que ela era muito desconfiada porque como ela era surda profunda [...]. Ela é mais ligada, não tem nenhuma outra deficiência agregada, ela era uma menina muito inteligente. Ela queria saber o que se passava em volta. Tudo ela achava que estava falando dela. [Ela dizia] “ela não quer ser minha amiga” ou “que tão falando de mim” e como não tinha uma comunicação, ela agredia também as crianças, né. Ela tinha um jeito, um comportamento bem difícil, né. Ela resolvia as coisas mesmo no tapa, queria saber o que tava acontecendo, ela não tava entendendo e não tava sendo entendida, né, aquela falta de comunicação mesmo.

Dália (2019)

A IE relata que acompanha a aluna desde quando começou nos anos iniciais. Quando Dália afirma que a aluna “não tinha uma boa comunicação”, em sua concepção, a aluna apresenta uma aquisição de linguagem tardia e, por isso, por não conseguir se expressar por

meio da linguagem, tem atitudes que são agressivas, inclusive com a intérprete. Essa situação mobiliza a IE a interceder nas situações de interação entre a aluna surda e os demais alunos.

Dália considera que a condição da aluna é decorrente da quase impossibilidade de comunicar-se e, desse modo, vai estimulando-a, ensinando-lhe sinais e orientando seu comportamento na escola. A relação entre esses sujeitos é atravessada pela linguagem e as assimetrias que existem entre o que um sujeito consegue exprimir por meio de sua linguagem (em nosso caso, a aluna surda) e o que o outro pode entender e mediar (em nosso caso, o intérprete educacional), promovendo assim o progresso da criança.

Pelas justificativas e posicionamentos que já foram apresentados anteriormente neste trabalho, entendemos que situações como essa são inerentes à interpretação educacional no ensino regular, obviamente não de forma generalizada, visto que devemos cogitar situações específicas e menos comuns. Todavia, nos níveis de graduação e pós-graduação também o intérprete pode vir a se deparar com alunos que tenham bastante dificuldade em ler ou escrever em português, por exemplo. Não procuramos aqui, destinar a responsabilidade para o intérprete educacional de resolver todos os problemas educacionais dos surdos. O que pontuamos é que, como sujeitos que estão num território de fronteira (surdo *versus* ouvinte, língua de sinais *versus* português, minoria *versus* maioria, deficiente *versus* não deficiente), a posição da divisa está presente em todas as esferas da interpretação, em que conflitos ocorrem e dilemas emergem. Os sujeitos envolvidos reivindicam necessidades, impondo ao intérprete uma deliberação, um posicionamento.

No excerto abaixo, Tulipa conta sobre sua relação com a aluna para quem interpretou em 2018 e sobre como as relações entre IE e aluno surdo se decorrem, citando implicações que percebe.



Tulipa (2019)

Eu acho que foi assim bem tranquila assim aquela coisa de aceitação [...], de olhar para tua cara, não gostei e ponto final. E eles desde o primeiro momento aceitaram assim né [...]. Era uma boa relação, tanto é que ela tinha ciúme, não gostava que os outros viessem o tempo todo. [Ela dizia] “ah profi, me explica isso”. Ela pegava empurrava, não tu vai sentar, era bem isso, era bem possessiva a relação, tipo, eu sou dela e ela é minha e deu. Eles sabem que tu vai falar com eles, que tu entende eles [...] e isso é muito legal, de ver que ele tem tu como uma referência da língua, de conversar, de, opa, ela vai me atender, vou falar para ela ou então ela vai fazer o que eu tô falando, né. E eu acho que isso dá uma agitação, angústia nele, né? Daí ele bate em todo mundo e acaba fazendo aquilo que a gente já sabe e isso é muito legal de ver que não a interprete para ele faz diferença, faz falta, isso é muito legal.

Notamos que a relação da intérprete com a aluna é bem afetuosa e que a aluna demonstra um sentimento de possessividade para com a profissional. Entendemos que os

comportamentos correspondem ao desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional das crianças, por isso, situações como essa acontecem na fase da infância. Por meio de estímulos e mediação dos sujeitos que interagem com a criança, e com as experiências essas atitudes podem vir a se reconfigurar.

No relato de Tulipa, percebemos que os sentimentos expressos pela aluna são percebidos como positivos e que isso passa pela aceitação do profissional pela criança. Fica evidente como a língua é um elemento que une esses dois sujeitos. Ou seja, a criança tem a profissional como alguém que interage com ela por meio de sua língua. Sabemos que a rede municipal contrata professores de Libras que, geralmente, são professores surdos para atuar nas escolas no contraturno das aulas, sendo responsáveis por ensinar língua de sinais.

O que acontece é que o contato desses professores com os alunos se dá com menos frequência se comparado com o contato que o intérprete tem com o aluno, que é diariamente, excluindo-se o dia da hora-atividade. A relação vai se estreitando, principalmente pela interação efetivada pela e na língua de sinais, diferentemente da interação com os professores que, normalmente, depende da interpretação nas duas direções.

Por outro lado, deduzimos que há uma aproximação entre aluno surdo e professor regente quando esse profissional busca aprender Libras e toma a ação de comunicar-se diretamente com o aluno surdo, demonstrando que o aceita e o acolhe essa diferença linguística. Na seção seguinte, abordaremos sobre essas questões relacionadas à linguagem e à língua.

5.1.3 Discursos dos intérpretes sobre *linguagem e língua*

Um dos pontos essencialmente complexo da educação de surdos é quando analisamos as questões da linguagem, tanto do ponto de vista dos aspectos relacionados à aquisição de linguagem das crianças surdas, como nas concepções de linguagem que perpassam o imaginário dos agentes da escola, fator que inevitavelmente interfere tanto na atuação do IE quanto na linguagem como sistema simbólico que possibilita a comunicação humana, incluindo também a língua. Em nosso contexto, duas línguas – português de modalidade vocal-auditiva e a Libras de modalidade gestual-visual.

De acordo com o que pudemos notar nos excertos que apresentamos anteriormente, há muito desconhecimento sobre a língua de sinais, sobre a interpretação educacional e sobre os

surdos. É importante retomar a ideia de que a linguagem nos constitui e é ela que nos dá condições para nos expressar. Nesse sentido,

A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo, com independência de que o impacto subjetivo dessa participação não esteja limitado na intencionalidade dessa participação consciente (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 236).

Cientes das constituições linguísticas dos alunos surdos que chegam às escolas, o IE “ao se deparar com um público surdo que pouco conhece a língua de sinais, ou mesmo a temática do discurso a ser interpretado, o cuidado com a interpretação deve ser ainda maior” (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 511). Por isso, a adequação da interpretação precisa ser observada no contexto educacional e na percepção do intérprete sobre as condições que se encontram os alunos a respeito da linguagem e língua, impulsionando os sentidos subjetivos elaborados e vividos por esse sujeito. Nesse sentido, concordamos que “o profissional deve estar atento à compreensão de seu interlocutor, deve se aproximar da realidade dele, naquele momento, visando seu completo acesso à informação – não significa que o ILS/IE deva inferiorizar o surdo ou explicá-lo como se fosse incapaz, mas adequar-se àquele contexto (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 511).

Retomamos o relato de Dália e do aluno que mencionamos na seção anterior. Para melhor contextualizar a situação, mantivemos informações ditas, porém, é necessário apresentá-las.



Dália (2019)

Peguei um aluno surdo com hiperatividade [...] era um aluno que ele não ficava em sala. Ele tava no terceiro ano já, terceiro aninho, e as experiências com outros intérpretes assim era mais fora de sala do que dentro. Aí fui conhecendo ele, ele tinha pouquíssima libras, assim sabe a língua assim, ele não era fluente, não tinha... eram bem poucos sinais e eu fiquei assim “nossa!”. Dai eu percebi assim, “não, eu sou o que? eu sou o intérprete?” Qual vai ser minha função de verdade aqui, né. Bom, então colocamos ele na sala, sentei ao lado dele, ficava do ladinho dele, tentando mostrar alguns sinaizinhos “Oi”, tentando ver se ele respondia pra mim, com aqueles sinais bem básicos, puxando pra ver o que ele tinha de conhecimento na língua, né. Nada ele focava, olho no olho, era aquela coisa assim né.

Observamos que a intérprete tem uma expectativa do aluno quanto à produção de Libras, isto é, um certo desempenho de língua. Quando ela afirma que “ele tem, ele tinha pouquíssima libras, assim sabe a língua assim, ele não era fluente, não tinha... eram bem poucos sinais e eu fiquei assim ‘nossa!’”, inferimos que ela quer dizer que o vocabulário do

aluno é reduzido em relação ao que espera que ele consiga expressar. A expressão da IE mostra sua surpresa com o nível de conhecimento em Libras do aluno.

As políticas educacionais no Brasil acontecem com pouco ou nenhum investimento efetivo na Educação Infantil bilíngue para surdos. Esse quadro relatado não é excepcional. Machado e Victor (2015) refletem que a criança surda bilíngue com Libras constituída e em boas condições de aprendizagem do português, ou seja, apta a enfrentar uma sala de aula com mediação de intérpretes é uma invenção contemporânea e não uma realidade social. A resposta da IE à situação é de auxiliar o aluno para ampliar seus conhecimentos e pensando, inclusive, na dificuldade de concentração que o aluno apresenta.

Com o intuito de englobar outras informações a respeito do contexto que Dália relata, trouxemos o excerto a seguir, para trazer um continuum das ações desenvolvidas pela IE.



Dália (2019)

Foi um trabalho assim bem desafiador. Primeiro foi aquela coisa assim “ele tem que aprender a ficar em sala de aula” então ele queria sair, opa é aqui, você tem que ficar sentado. Sentado. Senta aí. Tá, então foi toda essa questão de regras. E trabalhando imagens, busquei tá sempre com imagens pra ele. [...] Tive que acabar meio que mostrando e lembrando os sinais. Eu não sei, não quero usar o termo talvez ensinar os sinais, mas muitas vezes aconteceu isso, né? “Ó, o professor. Professor.” E explicando pra ele essa questão dos sinais. Então ele foi... é eu percebi com o passar do tempo, com essa questão da comunicação ele ficou mais assim “Poxa, tô tendo uma comunicação”. Começou a cair a ficha dele que “eu tô tendo uma comunicação, eu tô entendendo o que ela tá querendo me dizer e eu tô sendo entendido”, né? Isso fez toda a diferença. Uma criança que não tinha uma comunicação, não tinha, ele era levado daqui pra lá e só ia, brincava, não tinha uma comunicação, e quando ele foi percebendo que foi dando sentido a língua dele, nossa, os sinais foram dando sentido, ele começou a compreender as coisas em volta, né. Ele começou a ser entendido.

Podemos visualizar ações desempenhadas de mediação, que se concretizam pela língua e com o enfoque em incentivar o desenvolvimento da linguagem do aluno. Dália, ciente de que a aprendizagem de conceitos depende da aquisição de linguagem, faz intervenções pedagógicas pontuais que estimulam a cognição do aluno.

Percebemos que ela hesita em afirmar que ensina Libras, como se considerasse que não é sua atribuição, mas por outro lado, toma a decisão de a todo instante mostrar os sinais e instruir o aluno para aprender o significado deles. A IE parte do vocabulário que ela percebe que o aluno ainda não tem, ensinando-o desde sinais mais básicos, para ir avançando na medida em que percebe a evolução do aluno.

Dália comunica-se com o estudante, usando língua de sinais. Ela procura incentivar seu aprendizado utilizando recursos visuais, pois sabe que o apoio das imagens favorece que os surdos assimilem novos conhecimentos. Dito isto, entendemos que “a função da linguagem

é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VYGOTSKY, 2007, p. 11).

Afetada pela situação que o aluno se encontra, e pela linguagem que ele apresenta, a IE atua sensibilizada. A afirmação dita por ela que sem língua não há comunicação nos faz concluir que, sem comunicação não há interpretação. Se interpretar perpassa a compreensão do intérprete do que é dito numa língua para que ele diga em outra língua, como a interpretação alcança os sujeitos surdos se estes não podem recebê-la dada as circunstâncias que apresentamos acima?

No excerto abaixo, a IE complementa o relato, trazendo um breve histórico dos alunos para quem interpreta e como se sente ao perceber a progressão dos alunos após o estímulo para aprender a língua de sinais. Interessante notar que os alunos mencionados tiveram contato com professor surdo na Educação Infantil, todavia, Dália considera que precisaria de mais tempo de contato. Outro ponto que ela acrescenta é a rapidez com que os alunos assimilaram a Libras e como foi importante que a turma também tenha aprendido a língua.



Dália (2019)

Mas quando ela foi se apropriando da Libras, que eu vejo que o intérprete... Assim como o outro aluno e ela, eles tiveram toda aquela questão do professor de libras na educação infantil. Só que sabemos que é pouco. Duas vezes na semana, né? Professor de libras duas vezes na semana, daí com quem ela vai colocar em prática? Às vezes a família não sabe libras vai colocar em prática, aprende a pedir água, vai pedir água para o professor regente ali o professor regente vai olhar e vai dizer assim “Hã? Não tô entendendo.”. Ok, então ela tinha pouca Libras e eu vejo que quando começa ali a... Ela começa a ter essa prática com o intérprete no cotidiano no dia a dia, essa troca e essa aprendizagem toda da língua de sinais, aquisição da língua, o aluno vai crescendo, né. Quando eu vi ela se apropriou da língua de tal forma, que eu fiquei maravilhada... Como ela adquiriu a fluência rapidamente, sabe? E como ela mudou a postura dela em sala. Ela tem aquele comportamento difícil e tal, mas ela já conseguia se fazer entender. A turma foi muito legal... porque ela tinha facilidade de fazer amizade, então a turminha já começou a aprender libras também, né. Começa aprender, porque daí tem o projeto de libras na escola também com o professor de libras que ensina libras para a turma, então só fluiu e ela é uma surda assim, que ela gostava muito do português, então ela começou a ter também a libras e ter um vocabulário grande também com a Língua portuguesa, né.

Observamos no relato a mudança no comportamento da aluna citada pela IE após começar a aprender a Libras e como isso interferiu na sua subjetividade, favorecendo também o aprendizado do português. A aluna passou a interagir e estabelecer vínculos com os demais colegas. Outro ponto é o projeto de ensino de Libras para alunos ouvintes, que favorecem a interação entre alunos ouvintes e surdos, mesmo que essa ação seja inicial e não sistematizada na rede municipal. Contudo, diversos projetos de lei vêm sendo propostos nos municípios

brasileiros a fim de implementar o ensino da língua de sinais no currículo escolar, o que é crucial para tornar a escola um ambiente bilíngue.

Sabemos que há alunos surdos matriculados nas instituições públicas de ensino do país, em estados de aquisição de linguagem primária, não que essa seja uma condição exclusiva dos surdos. Tomamos por base que a escola é o local de aprendizagem sistematizada de conhecimentos científicos em cooperação com as famílias e, sobretudo, ambos têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento dessas crianças e jovens. Nesse sentido,

A família e a escola possuem um papel social importante na constituição dos sujeitos. Particularmente, para crianças surdas, diante da condição de novidade da língua de sinais por parte dos familiares, a escola torna-se em espaço principal para a aquisição de linguagem que deve ser levado em consideração. Se a criança é significada e constituída pela linguagem que a cerca, sendo interpretada pelo outro, evidencia-se a necessidade de consolidação de salas com língua de instrução Libras com sujeitos surdos para a efetivação de trocas linguísticas e professores os quais instruem pela língua de acolhimento dessas crianças: a língua de sinais. Reafirma-se a urgência de políticas linguísticas na educação infantil, uma vez que as crianças surdas as quais frequentam esse nível de ensino não possuem conhecimentos prévios da Libras para serem colocadas em situação de tradução da língua portuguesa para a de sinais, como nas salas em co-docência (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 174).

Isso nos faz refletir sobre a trama que enreda a educação de surdos, principalmente ao considerar as línguas que estão em jogo. Podemos, inclusive, aprofundar a discussão, ampliando o debate para a educação em geral, no sentido de problematizarmos como a educação de sujeitos que são surdos mas não utilizam língua de sinais é incorporada à educação para todos. No excerto a seguir, Melissa relata sua experiência de trabalho na Educação de Jovens e Adultos, descrevendo a turma que atuava.



Melissa (2019)

Na EJA a gente tinha 12 estudante surdos, né. E cada um com um nível linguístico diferente. [...] Como a gente tinha estudante... o mais novo tinha 15 anos e o mais velho tinha 66. Então era uma variação muito grande de idade e também de contato com a língua, porque lá a gente tinha casos de estudante surdo que só teve contato com a língua depois que já tinha 50 anos, que foi tratado só em casa, sempre como o deficiente né, o coitadinho.

Ao analisar a situação trazida pela profissional, percebemos a complexidade colocada para atuação da IE decorrente das diversas configurações de linguagem dessa turma. Como realizar a mediação pedagógica para alunos com tardia aquisição de linguagem? Que estratégias o profissional pode lançar mão, se “difícilmente a criança poderá desenvolver uma teia de conceitos se ela nem mesmo domina uma língua; a forma como ela se apropria de [...]

conceitos depende da língua utilizada para este fim [...]” (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 513).

Desse modo, as atividades mediadas pelo IE por meio dos signos com a pretensão de propiciar que ocorra a assimilação de conceitos, dependem necessariamente de como promover a aprendizagem pela língua. Portanto, “[...] a essência de seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos” (VYGOTSKY, 2007, p. 54). Trazemos no excerto a seguir, informações complementares de Melissa sobre um aluno da turma da EJA.



Melissa (2019)

A gente tinha um aluno que ele não conseguia nem dizer o nome dele. Então, a gente perguntava o nome para ele e ele não sabia responder. Ele sempre pegava a identidade e mostrava a identidade. Idade? [eu perguntava]. Tu dava o sinal e ele não sabia, a gente batia palma, assoprava, quantas vezes [e perguntava] já fez isso? porque ele não conseguia responder a idade dele.

A intérprete se expressa de formas diversificadas, usando classificadores, por exemplo, em busca de se comunicar com o aluno. Além disso, Melissa também comenta sua angústia nos primeiros dias de trabalho ao se defrontar com esse contexto, visto que requeria dela que, na mesma turma, se expressasse em língua de sinais de vários modos diferentes, a depender do aluno.

As estratégias relatadas por Melissa foram descritas também por Azaleia, quando declara que, para interagir com os alunos além de usar gestos e classificadores, quando necessário, teatraliza o que está sendo dito, fazendo várias complementações para além do que o professor explica, pois percebe que é necessário para que os alunos possam entender os conteúdos.

A produção de enunciados em Libras pelas profissionais tem um caráter bastante criativo, visto que, em função do aluno, equalizam os modos de se expressar, a fim de buscar garantir que eles compreendam o que está sendo dito. Entendemos que cada sujeito (seja o intérprete, seja o aluno) vai experimentando a língua, seja tanto para manifestá-la como para entendê-la.

A linguagem aparece em nível individual cheio de sentido subjetivo, traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito. A construção de uma experiência por meio da linguagem e sua articulação com um pensamento próprio é um dos processos que definem o ser sujeito (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 236).

As experiências vivenciadas pelos sujeitos influenciam diretamente nos modos de ser deles, em que a linguagem é a baliza de como elaboram os pensamentos, como eles se materializam nos discursos e como uns interagem com os outros. Em vista disso, “o discurso é uma das formas da subjetividade social, e está organizado dentro de inúmeros sentidos subjetivos, em cuja totalidade aparece todo o seu valor heurístico para a compreensão da realidade social” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 213). Nos relatos de Acácia, a seguir, a intérprete comenta sobre sua atuação, descrevendo as características e comportamento das alunas surdas.



Acácia (2019)

Trabalhei numa turma, era 7º ano, tinha duas meninas surdas em diferentes níveis de aquisição da língua. Uma delas era hiperativa né, aquela coisa de ficar... chegava a se jogar na parede, às vezes, e voltava. Então eu [dizia] calma, calma, respira... E a outra menina era deficiente física e intelectual junto. [...] Ela participava da Associação [...] e gostava muito de aprender. As duas se trocavam muito assim, também se brigavam muito. E teve um ano que nessa mesma escola, eu trabalhei com uma menina do... acho que ela tava no quarto ano. Ela era implantada, não era oralizada, tinha uma boa Libras e gostava muito de aprender o português.

Quando a IE declara que a aluna “tinha uma boa Libras”, por inferência, entendemos que ela quer dizer que a aluna consegue se comunicar bem usando a língua de sinais e apresenta um vocabulário tido como condizente com a idade e/ou série que está. A percepção de Acácia traz implicações para sua atuação, visto que “[...] como vemos esse outro (o aluno surdo), como o nomeamos e como construímos sentido sobre ele influenciará os nossos atos, o que faremos e o que não faremos como intérprete educacional (ALBRES, 2019, p. 43).

Podemos observar neste e em outros excertos já citados que, mesmo que os alunos tenham a mesma idade ou que estejam cursando a mesma série, fica evidente a heterogeneidade de aquisição de linguagem e os modos que esses sujeitos se constituem. Isso nos parece óbvio, já que partimos da abordagem histórico-cultural em que

A cultura é uma produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico e em cada sociedade concreta, mas que constitui uma produção diferenciada que indica precisamente o curso dos processos de subjetivação que orientam a ação humana em cada época e ambiente em que essa ação foi realizada (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 125).

Não há como esperar que numa sala de aula haja homogeneidade de sujeitos, nem muito menos a respeito das suas constituições linguísticas. É inviável aspirar por isso, dados os argumentos que discorreremos ao longo dessa pesquisa, bem como considerando os dados apresentados. Logo, o excerto que trouxemos da Acácia nos remete aos desafios enfrentados

pelo intérprete quando se deparam com dois ou mais alunos numa mesma turma, para que a enunciação em Libras seja compreendida pelo aluno.

Possivelmente, nessa circunstância, o profissional dirá de vários modos o que o professor explicou, a fim de contemplar os alunos que recebem a interpretação. Porém, há implicações para essa ação, visto que existe uma série de limitações presentes, como o tempo de aula, por exemplo. Isso pode ocasionar, dentre outros, que aconteçam aulas paralelas, ou seja, num mesmo espaço, aulas dadas para os alunos ouvintes e aulas dadas para os surdos, denotando a exclusão escolar, ainda mais se o IE e o docente não empreenderem atos de colaboração. Sendo assim, essa configuração desfavorece a educação de surdos, pois

Como ofertar, então, uma educação bilíngue para crianças surdas quando as bases são pensadas para o ensino de quem ouve e fala por meio da língua oral? Esse é o grande desafio posto [...]: promover a docência específica para surdos quando as propostas se voltam para uma maioria ouvinte. A diferença entre crianças surdas e ouvintes só é problema quando há superposição de umas sobre as outras e de seus modos culturais, os quais apresentam singularidades (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 170).

As questões pontuadas nesse contexto são justificadas pelas ações de colaboração entre o intérprete e o professor regente, com a finalidade de favorecer a oferta de uma educação para surdos que esteja condizente com as singularidades desses sujeitos. Por outro lado, não desconsideramos as políticas educacionais e linguísticas como componentes fundamentais para nortear os fazeres educacionais nas escolas. Apesar disso, ressaltamos que os profissionais também podem, cada um em seu microcontexto, contribuir na educação dos surdos nos espaços escolares, além de promover ambientes de aprendizagem que facultem o desenvolvimento integral desses sujeitos. A respeito do excerto relatado por Tulipa, percebemos a língua como fator que está diretamente imbricado com identidade dos sujeitos. Os arranjos identitários perpassam a constituição linguística, como podemos perceber abaixo.



Tulipa (2019)

Da manhã era uma menina do segundo ano, tinha 8 anos. Ela só tinha libras na escola, no contato de casa nenhum. Assim, aquele contato de mãe e mesmo assim elas faziam sinal meio caseiros... assim em algumas coisas, mas assim, ela usava aquele sinais que ela tinha aprendido na escola, um pouquinho de contato da multimeios, mas eram muito pouco muito, pouco mesmo, tanto é que a identidade dela é ouvinte.

Mais uma vez evidencia-se que a criança surda no contexto familiar não tem outros sujeitos com quem possa interagir em língua de sinais, o que corrobora com o que já relatamos sobre a aquisição tardia, visto que esses sujeitos não tem acesso a Libras desde a

tenra idade. Tulipa afirma que, mesma que a criança saiba e use língua de sinais para comunicar-se, nota que ela se identifica como uma pessoa que ouve, demonstrando que esse elemento que a caracteriza não foi apenas percebido pela IE, impactando nos sentidos subjetivos da profissional.

Isso faz com que o sujeito, subjetivamente constituído ao longo de sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais e que os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 127).

O caráter processual das subjetividades individuais atesta as mudanças nos modos de ser dos sujeitos, suas emoções e concepções de si e dos outros. Ao nos relacionarmos por meio da linguagem, afetamos e somos afetados uns pelos outros, num movimento dinâmico de produção de sentidos subjetivos, que “por sua vez serão responsáveis pela trajetória de vida diferente dessas pessoas a partir da experiência que enfrentaram” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 136). Prosseguindo com a análise, trazemos outros excertos para debatermos. O relato de Margarida vem a confirmar o que já mencionamos. A intérprete contratada para vaga temporária atuou em várias unidades escolares da rede, visto que estava substituindo professoras que se afastavam por motivo de doença, por exemplo. A profissional comentou que vivenciou situações bem diferentes em cada experiência e também fala sobre os alunos surdos com que teve contato.



Margarida (2019)

Hoje, por exemplo, eu trabalho com um menino de 8 e uma menina de 17 são totalmente diferentes assim né e níveis linguísticos totalmente diferentes. O menino de 8, por exemplo, tem mais língua de sinais do que a menina de 17. Ele tem uma questão de restrição motora sim... é alguma coisa no cérebro, tem um nome específico, agora não vou lembrar. Então, ele caminha com uma dificuldade, ele foi caminhar mais tarde né, mas ele teve língua de sinais desde a creche, então assim... ele já tem a língua de sinais dele. A família não sabe, então ele usa bastante sinais caseiros junto. Cada dia tu vai dar um sinal novo para ele, mas é muito inteligente, assim tem um potencial muito legal.

Quando a intérprete compara a produção de língua de sinais dos alunos citados, seu intuito é de explicitar que, pelo fato da criança de oito anos ter contato com a Libras desde a infância, isso oportunizou que tivesse uma aquisição de linguagem no período adequado. Ela afirma que, apesar do aluno ter outra deficiência associada à surdez, inclusive com dificuldades motoras, percebe o potencial que tem e sua capacidade de aprendizagem.

Observa que, apesar da família não saber muito língua de sinais, o acesso da criança à língua na creche possibilitou seu aprendizado e, conseqüentemente, pressupomos que também tenha tido um desenvolvimento cognitivo propiciado pela aquisição da linguagem.

No excerto a seguir, Margarida compara duas alunas com quem teve contato numa mesma turma: a aluna que estudou em escola bilíngüe e a aluna que já estudava na escola inclusiva. Vale ressaltar que, nessa situação, a rede optou por manter duas intérpretes na mesma turma, Margarida e Violeta. Veremos nos excertos a seguir, os relatos das IEs a respeito da situação vivenciada por elas.



Margarida (2019)

Tem uma aluna surda na mesma turma né [...] ela veio do Pará e ela estudava numa escola bilíngüe no Pará. Então, assim... ela tem uma ótima comunicação, tem um bom atendimento em Libras, então são trabalhos completamente diferentes. A menina acompanha o sétimo ano, claro! Com suas restrições, com a questão da língua do português. Se tiver que escrever um texto e tal, ela tem essa dificuldade, mas tu consegue fazer toda explicação em língua de sinais. A outra, se tu fizer, ela vai ficar te olhando. A gente pergunta para ela se entendeu, ela não sabe dizer se entendeu, se não entendeu. Esta é a questão da diferença assim.



Violeta (2019)

Quando ela recém chegou aqui, aí eu sinalizava alguma coisa, daí ela dizia “ah não conheço esse sinal”. Daí eu dizia: “ah, esse sinal é tal coisa”. [Ela respondia:] “ah, lá em Belém também, mas é outro sinal”. Aí eu falava: “mas aqui é diferente, você vai aprender o de SC”. Tipo, igual em matemática, a gente usa esse igual, né? Sinal [de] ‘irmão’ e lá eles usam também esse sinal ‘também’, e o ‘também’ pra ‘igual’ e aqui a gente usa o também aí fica fora de contexto. Então nas aulas eu uso o sinal dela e uso o meu sinal pra reforçar que aqui em Santa Catarina é tal sinal. Então, ela chegava dizendo assim: “aff, já estou cheia de Libras, já sei de tudo”. Aí eu chegava em sala de aula e eu provocava ela: “qual esse sinal? Ah não, tu não sabe tudo de Libras? Aí ela [respondia]: ah, mas esse é diferente!”. Porque ela chegou agora um pouco assim né... ah estudei numa escola bilíngüe e sei tudo... linguisticamente ela achou que sabia tudo, mas aí chega aqui tem a variação linguística.

Os excertos das profissionais demonstram enfoques diferentes sobre essa vivência, o que nos remete à singularidade de cada intérprete que emerge em cada trecho do discurso. Consideremos relevante mencionar ambas tem parentes surdos e que convivem com a língua de sinais há bastante tempo. No posicionamento de Margarida, por exemplo, fica explícito que considera a escola de surdos como um espaço mais adequado para esses alunos, tendo a educação bilíngüe como mais condizente para o desenvolvimento desses sujeitos.

Margarida trabalhou em escola de surdos e sua experiência nesse contexto se deu por vários anos, atuando como professora. A IE acompanhou crianças surdas desde a fase inicial de aquisição de linguagem tendo acesso a Libras desde bem pequenos e, por isso, tem a concepção de que, essa configuração é a que melhor possibilita a aprendizagem dos surdos.

Quanto a Violeta, interpretou para um familiar surdo em várias situações (atendimento médico, por exemplo) e demonstra estar à vontade quando interage com a aluna, que é nova na escola, como podemos observar quando afirma que “provoca” a aluna a respeito dos sinais que desconhece. Sua atitude estimula a aluna para que aprenda novos sinais, justificando a variação linguística da Libras, o que incentiva que a aluna adquira mais conhecimentos. As intérpretes concebem singularmente as alunas e, por sua vez, agem movidas por esses sentidos. Nessa perspectiva,

A categoria sujeito nos permite compreender os sentidos e significados de suas diferentes atividades e formas de relação e como resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão subjetiva do homem. O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal (GONZÁLEZ RE, 2016, p. 237).

As duas atuaram juntas na mesma sala, porém isso só ocorreu após solicitação dos pais de uma das alunas, pois como havia uma disparidade muito grande entre as alunas no conhecimento de Libras, em determinadas situações, a interpretação atingia uma delas, mas para a outra ficava aquém, devido a IE precisar adequar a uma aluna ou à outra. Por isso, a rede municipal de educação optou por convocar outra profissional e, assim, elas passaram a trabalhar em dupla, de forma que revezavam a interpretação a depender da aula. Como Margarida é formada em Ciências Biológicas, ela interpretava as aulas de Ciências, por exemplo, e nos dias de hora-atividade de cada uma, elas trabalhavam sozinhas para que sempre tivesse a presença de uma delas na escola.

Uma das alunas apresentava bastante dificuldade com a Libras e também com o Português escrito, já a outra, apesar da dificuldade com a Língua portuguesa, tinha um desenvolvimento linguístico considerado típico para a idade. Essa circunstância fez com que as intérpretes negociassem entre si os modos de interpretar nas aulas os diversos conteúdos, bem como compartilhassem estratégias em que se apoiavam mutuamente nas atividades interpretativas.

Esse caso específico demonstra como o trabalho em dupla durante a interpretação educacional colabora com um melhor desempenho dos profissionais, o que nos faz concluir que também contribui para educação de surdos.

5.2 CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS

Nesse capítulo, esmiuçamos os discursos dos intérpretes a fim de identificar categorias discursivas. Apesar de levarmos em consideração os aspectos singulares que emergem em cada discurso, constatamos uma teia de relações entre esses enunciados, visto que, além desses sujeitos terem atuado nos mesmos espaços escolares durante o período de trabalho na rede municipal de ensino, também alguns ficam temporariamente no posto de trabalho dos outros, substituindo durante licenças médicas, por exemplo.

Forma-se uma malha de narrativas que se intersectam, favorecendo a compreensão da constituição subjetiva dos intérpretes educacionais. Partimos do individual para o coletivo e as categorias que propomos apontam elementos similares, buscando não isolar os discursos ou apresentar descrições superficiais. Cientes da extensão do corpus levantado, foi necessário elencar trechos que consideramos relevantes e, dessa forma, capturar os sentidos subjetivos dos sujeitos participantes. Ademais, constata-se uma gama de adversidades na atuação dos intérpretes educacionais na rede municipal de Florianópolis, que vão desde as dificuldades com os professores (conflitos nos relacionamentos, não acesso ao planejamento das aulas, dentre outros), até os desafios decorrentes das variadas constituições linguísticas dos alunos surdos, muitas vezes ocasionadas pelos contextos familiares.

As atribuições dos IEs definidos pela Portaria nº 122/2016 (FLORIANÓPOLIS, 2016) são recentes e elucidativas sobre o exercício da atividade e evidenciam uma ação para balizar o trabalho desse profissional, pois sabemos que as dúvidas sobre papéis e responsabilidades são recorrentes em pesquisas que abordam sobre a interpretação educacional. Identifica-se, porém, que na maioria dos discursos explicita-se que os IEs pouco contam com a colaboração dos professores para construir uma escola que, enredada com a educação de surdos, acolha a singularidade linguística desses sujeitos.

Apesar do intérprete agir comprometido com a escolarização de surdos em busca pela qualidade dessa educação, a inclusão escolar não é feita por apenas um profissional. Os IEs atuam na busca por melhores condições educacionais a fim de propiciar um ambiente de ensino que desenvolva os alunos surdos. Por esse motivo, se faz urgente medidas mais eficazes para assegurar o direito à educação com base nos preceitos das políticas supracitadas.

É notório que a política educacional do município está alinhada às políticas nacionais, ou seja, quando focamos no que está estabelecido nos documentos. Todavia, a materialização da educação de surdos em Florianópolis, segundo a ótica dos IEs, requer melhorarias

imediatas nos serviços ofertados para o alunado surdo. Os sentidos subjetivos apreendidos nos discursos dos intérpretes, que tiveram o intuito de: i) descrever as ações de mediação pedagógica; ii) analisar as relações entre intérpretes e professores e entre intérpretes e alunos e; iii) identificar as concepções sobre língua e linguagem dos IEs, reafirmam a diversidade das constituições subjetivas individuais dos profissionais e as configurações decorrentes da subjetividade social.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos contextualizar a interpretação educacional, apresentando um panorama político, social e educacional. Além disso, buscamos problematizar a educação de surdos e evidenciar as subjetividades dos intérpretes que atuam no contexto educacional, destacando os sentidos subjetivos dos profissionais entrevistados.

Discorrer sobre esse tema nos traz reflexões sobre as condições que essa atividade tem sido realizada no país, em específico em Florianópolis, local onde a pesquisa foi realizada. Desse modo, destaca-se que, cientes que os processos de subjetividade social interagem a todo instante com as subjetividades individuais, seguimos a concepção que esses processos são dinâmicos (processos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos etc.). Os sujeitos se influenciam, interferindo nas constituições subjetivas uns dos outros.

As diretrizes para atuação do professor auxiliar intérprete educacional indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis orientam os profissionais para o exercício desse cargo alinhado à uma educação de surdos que considere a diferença surda. Essa concepção é confirmada nos discursos dos intérpretes entrevistados, que manifestam o engajamento com o que estabelece a política municipal, materializado principalmente pela Portaria nº 122 (FLORIANÓPOLIS, 2016a) e com as demandas que emergem na sala de aula.

Dito isso, não significa que os serviços educacionais para os alunos surdos estejam sendo plenamente ofertados, pois entendemos que, para que isso ocorra, é preciso que não apenas políticas públicas sejam elaboradas e implementadas, mas também que os profissionais atuantes no ambiente educacional estejam empenhados na realização de uma educação para todos.

Partindo do problema de pesquisa estabelecido (a saber, “como o intérprete educacional concebe subjetivamente o aluno surdo para quem interpreta e os professores com quem atua e como isso influencia os modos de interpretar?”), concluímos que, impulsionados pelos sentidos subjetivos, os intérpretes agem motivados para interpretar educando, ou seja, preocupam-se com o desenvolvimento do aluno surdo para quem interpretam e buscam fazer a mediação pedagógica por meio da língua de sinais.

Essa constatação nos provoca reflexões sobre a inclusão escolar dos surdos no município, pois os discursos revelam um compromisso ético dos intérpretes educacionais com o ensino e aprendizagem desses sujeitos. Contudo, conforme já mencionamos anteriormente, esse comprometimento deve ser partilhado entre todos os profissionais da escola, no qual

somam-se esforços para que as crianças e jovens surdos tenham oportunidades educacionais de se desenvolverem com base em suas potencialidades.

Nesse sentido, a interpretação educacional realizada na rede de ensino pesquisada é substancialmente pedagógica, isto é, os intérpretes estão engajados com a aprendizagem dos alunos surdos, convocam os professores para a parceria no trabalho e, apesar de ser esporádica a efetivação da colaboração entre esses profissionais, os IEs relatam que participam ativamente do ensino desses alunos. Podemos concluir que, devido às formações dos entrevistados serem predominantemente em cursos superiores com habilitação em licenciatura, os intérpretes realizam seu trabalho com uma forte preocupação com o desenvolvimento dos alunos, o que conseqüentemente impacta nos modos de interpretar na escola.

As concepções dos intérpretes a respeito dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica (professor e aluno surdo) interferem em como esses profissionais lidam com as situações e, por sua vez, nas decisões que são tomadas por eles. A escola é um espaço composto por sujeitos singulares em que a subjetividade social em contato com as subjetividades individuais se deslocam dinamicamente. Nesse contexto, o intérprete está numa posição fronteira e estar nesse lugar exige, portanto, competências profissionais específicas, que traz demandas atreladas à convivência, a negociação e a interação.

Os intérpretes relatam a proximidade com os alunos surdos e descrevem atitudes dos professores que demonstram desconhecimento sobre as necessidades educacionais dos surdos, bem como a falta de engajamento percebido, por exemplo, por não disponibilizarem o planejamento de aula com antecedência. Além disso, por seu compromisso com a aprendizagem dos alunos surdos, a todo o momento convidam os professores para a colaboração que, de acordo com os relatos, pouco acontece.

Os discursos dos intérpretes sobre linguagem e língua explicitam que as constituições linguísticas dos alunos surdos influenciam na ação interpretativa e que, subjetivamente, os profissionais se colocam como agentes para ensinar língua de sinais, pois compreendem que, sem língua, não há comunicação e, dessa forma, a mediação pedagógica é prejudicada. Ainda que seja ofertado o ensino de Libras no contraturno, a aquisição tardia e o contexto familiar sem incentivo ao uso da Libras desde a infância são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento da linguagem das crianças surdas.

Demonstramos que as subjetividades dos intérpretes entrevistados atravessam os modos de se relacionar com os alunos surdos e com os professores, e que eles agem

ativamente colaborando com uma educação que considera a singularidade desses alunos. Além disso, constatamos que os profissionais interpretam de modos diversos, pois são motivados pelas singularidades dos alunos, bem como a mediação pedagógica realizada pelos intérpretes volta-se para favorecer o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos para quem se interpreta.

Admitimos que a complexidade é inerente à atividade de interpretação educacional e, conforme constatamos nessa pesquisa, as subjetividades dos sujeitos (daqueles que interpretam, daqueles que produzem os enunciados a serem interpretados e daqueles que recebem a interpretação) afetam-se mutuamente, gerando efeitos na dinâmica das relações. Em vista disso, sustentamos que as pesquisas embasadas na Psicologia trazem contribuições para os Estudos da Interpretação e, em nosso caso, para os Estudos da Interpretação em Língua de sinais (ETILS).

Cientes de que ainda precisamos avançar em estudos sobre a interpretação educacional fundamentada na abordagem histórico-cultural, procuramos contribuir com esta pesquisa, que é filiada aos Estudos da Tradução, de forma a colaborar com conhecimentos no subcampo ETILS, entendendo que é apenas um passo para o debate da atividade supracitada. Assumimos que, dado o tempo de dois anos para executar uma investigação fundamentada em metodologia qualitativa, faltou-nos aprofundar em alguns aspectos que poderiam ser problematizados, como a formação dos intérpretes de Libras e Português e debater as concepções de inclusão escolar e educação bilíngue, por isso, sugerimos que novas pesquisas sejam feitas.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**: Rio de Janeiro: Ayvu, 2019a.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **As políticas de contratação dos intérpretes educacionais**. Conferência online com o grupo de pesquisa InterTrads, 30 de setembro de 2019. Florianópolis: UFSC, 2019b.
- ALBRES, Neiva de Aquino. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**. INES. Rio de Janeiro, n. 34, p.48-62, jul-dez 2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>. Acesso em: 10 set. 2018.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, Neiva de Aquino. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **RIAE**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, out 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29809>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa**: Apresentação. UFSC, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://interpreteeducacional.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- ALBRES, Neiva de Aquino; COSTA, Mairla Pereira Pires. O intérprete educacional em dissertações e teses sobre educação de surdos: focalizando temas de interesse (1999 a 2018). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Campinas, GALOÁ, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/proceedings/100081/authors/354040>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 179-204, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v1n31p179/25218>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- ALBRES, Neiva de Aquino; MENDONÇA, Victor. Formação exigida para atuação como intérpretes educacionais: uma cartografia nacional. *In*: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 6, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, v. 13, n. 3, p. 16-41, set. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35335/26540>. Acesso em: 16 set. 2018.

BERMAN, Antoine. **A Prova do Estrangeiro**: cultura e tradução na Alemanha romântica. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut, Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 10.098 de 24 de abril de 2002**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 10.436 de 19 de dezembro de 2000**, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Portaria n. 1.060, de 30 de outubro de 2013**, institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25017655_PORTARIA_N_1060_DE_30_DE_OUTUBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 10 jul. 2018.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA *et al.* **Língua Brasileira de sinais – Libras**: uma introdução. São Paulo: UFSCar, 2011. p. 27-50. Disponível em: https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

SCHMITT, Deonísio. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90872>. Acesso em: 12 set. 2018.

CONHEÇA o INES. Site. Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2018. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 19 nov. 2018.

COSTA, Mairla P. P.; ALBRES, Neiva de Aquino. Atuação do intérprete educacional: subjetividade e singularidade em questão. *In*: MOURA, William Henrique Cândido; CHRISTIMANN, Fernanda. **A tradução como espelho**: gestos, línguas e sentidos refletidos no fazer tradutório. Florianópolis, PGET/UFSC, 2019. p. 28-42. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196431>. Acesso em: 15 abr. 2019.

COSTA, Otávio Santos. **Implementação da disciplina de Libras nas Licenciaturas em município do interior de São Paulo**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3186/6655.pdf>. Acesso em 30 nov. 2019.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços**. 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FIGUEIREDO, Francisco J. Quaresma. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Plano municipal de educação de Florianópolis compromisso e responsabilidade de todos**: versão preliminar. Florianópolis, PMF, 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 122, de 14 de julho de 2016**. Estabelece diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino. Florianópolis, PMF, 2016a. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_08_2016_10.48.44.5b1ffb8a61e252ca2ea91ed43dab8cb2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 126, de 06 de julho de 2016**. Altera nomenclatura do cargo de Professor Auxiliar de Libras para Professor Auxiliar Intérprete Educacional. Florianópolis, PMF, 2016b. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_07_2016_13.52.41.e190bcddf82c5abd65f17fc8f0690040.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GILE, Daniel. Interpretation Research: A New Impetus?. **HERMES - Journal of Language and Communication in Business**, v. 8. n. 14, p. 15-29, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O Social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; GOULART, Daniel M.; BEZERRA, Marília dos S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 54-65, dez. 2016. Disponível em: <http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Ao-profissional-e-subjetividade-para-alm-do-conceito.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

GREGGERSEN, Gabriele. Para além dos Estudos da Tradução: o gênero. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 4, n. 1, p. 110-129, jan./jul., 2012. ISSN: 2176-9125. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/129.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

HATIM, Basil; MUNDAY, Jeremy. **Translation**: an advanced resource book. New York: Routledge, 2004.

JAKOBSON, R. Os aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

JONES, B. E. Competencies of K-12 educational interpreters: What we need versus what we have. In: WINSTON E. A. (ed.). **Interpreted education**: how it can succeed. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2004. Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/EIsix.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

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

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, M. C. DE. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 1-13, 13 nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/786/801>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MACHADO, Lucylene Matos da Costa Vieira; VICTOR, Sonia Lopes. A criança surda: a infância na constituição de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 623-634, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18874>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** São Paulo: Cortez, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky: algumas considerações. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** 2 ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Cotidiano Escolar em Análise: processos facilitadores na interação entre alunos surdos e intérpretes educacionais. *In*: V Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016. p. 1-14. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3114.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional.** 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250830>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MARTINS; Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Boglia Feitosa. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 03 set. 2018.

MARTINS, Vanessa R. de O.; LISBÃO, Sarah Leite. Libras no contexto educacional. *In*: LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Libras: aspectos fundamentais.** Curitiba: Intersaberes, 2019, p. 196-231.

MEC; SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Grupo de Trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 11 jun. 2018.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a09v35n1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

METZGER, Melanie. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 13-61, out. 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p13>. Acesso em: 10 maio 2019.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAIS, Mônica Zavacki de. **A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva**. 2015. 143f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3501>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MUNDAY, J. Main issues of translation studies. *In*: MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies: Theories and applications**. London and New York: Routledge, 2016. cap. 1, p. 7-28.

NAPIER, Jemina. An historical overview of signed language interpreting research: Featuring highlights of personal research. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 63-97, out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p63/14224>. Acesso em: 13 dez. 2019.

PAGANO, Adriana; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Estudos da tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. **DELTA**, São Paulo, v. 19, n. spe, p. 1-25, 2003. Disponível em: <http://ref.scielo.org/npwnhj>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PAGURA, R. J. Tradução & interpretação. *In*: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, É. N. A. (orgs.). **Tradução &: perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. p. 183-207. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-09.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PATERNI, Uéslei. **A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos**. Dissertação. Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89564>. Acesso em: 12 set. 2018.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Estudos da Interpretação: quem tem medo das línguas de sinais?. **Tradução em Revista**, n. 24, p. 1-21, Rio de Janeiro, 2018.1. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34524/34524.PDFXXvmi=>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Produções Acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 99-117, out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p99/14225>. Acesso em: 04 ago. 2019.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Reflexões sobre a tipologia da interpretação de línguas de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 46-77, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p46>. Acesso em: 25 ago. 2019.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing interpreting studies**. New York: Routledge, 2016.

PÖCHHACKER, Franz. Interpreting as mediation. *In*: VALERO-GARCÉZ, Carmen; MARTIN, Anne (ed.). **Crossing borders in community interpreting: definitions and dilemmas**. Philadelphia: John Benjamins, 2008.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-22, jun. 2014. ISSN 1807-1384. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p1>. Acesso em: 03 jun. 2019.

REITHOFER, Karin. Community interpreting. *In*: PÖCHHACKER, Franz (ed.). **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London: Routledge, 2015. p. 65-69.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Tranlatio**, Porto Alegre, p. 197-222, jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144/48558>. Acesso em: 20 out. 2019.

RUSSO, Ângela; FISS, Dóris Maria. Discurso, interpretação e tradução: a profissão TILS e seus sentidos na atualidade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 42-62, set. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/35402/26548>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SANTA CATARINA. **Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC: FCEE, 2004. Disponível em: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Politica_Educacao_-_Surdos_Estado_-Santa_Catarina_BRASIL.pdf. Acesso em 10 abr. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009b. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao/programa-pedagogico-em-educacao-especial>. Acesso em 16 jul. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009a. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial/447-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-em-pdf/file>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 505-533, out. 2015.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais nos programas de Pós-graduação em Estudos da tradução. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 44, p.

375-394, Florianópolis, jan./abr. 2018. Disponível em:
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/375/959>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Pós-fácio. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.
 SANTOS, Silvana Aguiar dos; RIGO, Natália Schleder. A produção acadêmica sobre tradução e interpretação de Libras de egressos da Pós-graduação da UFSC. **Letras & Letras**, v. 32, n. 1, p. 124-148, Uberlândia, jan./jun. 2016. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33222>. Acesso em: 20 jul. 2019.

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

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

SILVA, Keli Simões Xavier; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Formação do Intérprete Educacional de Libras-Português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, p. 119-144, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12986>. Acesso em: 24 out. 2019.

TANAMACHI, Elenita de Rício. A mediação da Psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2 ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 119-143, out. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p119>. Acesso em: 28 nov. 2018.

VEER, René Van Der. **Lev Vygotsky**. Nova Iorque: Bloomsbury Academic, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 7 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA TRADUTORES E INTÉRPRETES DE PORTUGUÊS E LIBRAS EDUCACIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE PORTUGUÊS E LIBRAS EDUCACIONAL

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução
Área de concentração: Processos de Retextualização
Linha de pesquisa: Estudos Linguísticos da Tradução e da Interpretação
Nível: Mestrado
Aluna: Mairla Pereira Pires Costa
Profª Orientadora: Dra. Neiva Albres de Aquino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) profissional _____, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Intérprete educacional: subjetividade e singularidade na interpretação em sala de aula inclusiva”. Nesta pesquisa, pretendemos entrevistar profissionais tradutores e intérpretes de português e libras educacional que atuam na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, de modo a analisar a relação entre intérprete educacional e aluno(as) surdo(as) e intérprete educacional e professor(es) regente(s) e levantar as estratégias de interpretação utilizadas nas aulas em sala de aula inclusiva do Ensino Fundamental.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como este profissional atua frente aos aspectos subjetivos e singulares que envolvem a interpretação nesse contexto e como você lida com o o(as) aluno(as) durante sua atuação no espaço escolar. Como procedimento central desta pesquisa, os participantes serão entrevistados utilizando um questionário semiestruturado. As entrevistas terão duração prevista de 60 minutos e serão filmadas. De forma complementar, a pesquisadora participará dos encontros mensais de formação continuada a fim de observar esses encontros.

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

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

Ao consentir sua participação nesta pesquisa, você deve estar ciente de como esses dados serão utilizados: a) Os vídeos produzidos neste estudo não serão liberados sem a sua permissão; b) Serão usados nomes fictícios para os participantes da pesquisa; c) A análise e apresentação dos dados na dissertação serão escritos em português em forma de transcrição;

d) Para a apresentação em eventos científicos/educacionais, os dados serão transcritos a partir de relatos dos excertos, mantendo o uso dos nomes fictícios, garantindo desta forma o sigilo e a privacidade da imagem dos participantes.

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

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

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

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

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

Este termo de consentimento encontra-se impresso em três vias originais, sendo que a primeira será arquivada com a pesquisadora, a segunda com a professora orientadora e a terceira com você.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Intérprete educacional: subjetividade e singularidade na interpretação em sala de aula inclusiva” de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar.

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

Florianópolis, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a)
profissional

Assinatura do(a)
Orientador(a)

Assinatura do(a)
pesquisador(a)

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Parte I – Sobre o perfil/formação/experiências anteriores

- 1) Você pode se apresentar, informando seu nome?
- 2) Como foi o seu processo de formação para atuar na área de Libras? Quando aprendeu língua de sinais, como se capacitou, tem alguma certificação?
- 3) Quanto tempo possui de experiência na função de tradutor e intérprete de língua de sinais e português no contexto educacional?
- 4) Já trabalhou como tradutor e intérprete de língua de sinais em outro contexto? Se sim, relate qual(is) contextos, por quanto tempo e em qual localidade.
- 5) Quais foram suas experiências como intérprete educacional? Em que localidades (município, estado), por quanto tempo e em quais níveis de ensino/série?
- 6) Como eram os alunos surdos para quem você interpretou em anos anteriores? Algum caso que tenha te marcado?

Parte II – Sobre a experiência atual

- 7) Em que escola você atua neste ano? E em qual série?
- 8) Como é sua rotina de trabalho na escola?
- 9) Como é a estrutura da escola? Quais materiais têm disponíveis para realização do teu trabalho?
- 10) Você tem hora-atividade? Como você usa esse tempo?
- 11) Como você descreveria sua relação com:
 - a) com a equipe pedagógica?
 - b) com os alunos ouvintes?
- 12) Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos na unidade em que trabalha?
- 13) Você acrescentaria algo, para que melhorasse a qualidade da educação ofertada aos alunos surdos?
- 14) Como é sua relação com os/as professores/as responsáveis pela sala de recursos multimeios?
- 15) Você troca experiências com outros intérpretes da Rede Municipal de Florianópolis, ou com outro(s) que atuam fora da Rede? Como faz isso? Quando?

Parte III – Sobre a atuação

- 16) Como você descreveria seu papel/suas atribuições enquanto “intérprete educacional”?
- 17) Em relação às disciplinas que você interpreta, quais são as que tem afinidade e quais são as que não tem?
- 18) Você acredita que essa afinidade interfere de alguma forma na sua maneira de interpretar a aula? Como? Cite exemplos.
- 19) Quais as dificuldades que observa em relação a inclusão do aluno surdo?
- 20) Quais são os aspectos relacionados ao seu trabalho como intérprete educacional que, de algum modo, dificultam sua atuação?

- 21) Quais são os aspectos relacionados ao seu trabalho como intérprete educacional que, de algum modo, colaboram com sua atuação?
- 22) Percebe diferenças de atuação (que você tenha vivido ou não) no Ensino fundamental, comparando a interpretação nos Anos iniciais e os Anos finais?
- 23) De que forma você busca atualizar-se em relação a Libras? Aprender novos sinais, por exemplo?

Parte IV – Sobre o intérprete educacional e os professores

- 24) Como você descreveria sua relação com o(s) professor(es) da(s) disciplina(s)?
- 25) Como você descreveria a visão que o professor regente tem do seu cargo/função? Como você lida com isso? Isso influencia o seu trabalho/comportamento? De que maneira?
- 26) Você tem acesso ao planejamento de aulas com antecedência? Se sim, como você se prepara para a aula? Se não, como procede durante as aulas?

Parte V – Sobre o intérprete educacional e o aluno

- 27) Quem é/são o(s) aluno(s) para quem você interpreta atualmente? Faça uma pequena descrição desse(s) aluno(s).
- 28) Como você descreveria sua relação com esse(s) aluno(s)?
- 29) Esse(s) aluno(s) domina(m) Libras? Explique.
- 30) Diante das características desse aluno para o qual você interpreta, você sente ser necessário desenvolver alguma interpretação de forma específica?
- 31) Alguma vez já observou que o aluno surdo não conhece/compreende os sinais que você utiliza na interpretação das aulas?
- 32) Se sim, como identificou que ele não conhece ou compreende a sinalização?
- 33) E após identificar, o que fez? Isso impactou na sua interpretação dos conteúdos da aula?
- 34) Como você faz a mediação de conceitos em Libras?

APÊNDICE C - MODELO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PERGUNTA	RESPOSTA
<p>Pesq: Você pode se apresentar, informando seu nome?</p>	<p>IE:</p> <p>Pesq:</p> <p>IE:</p>
<p>Pesq: Como foi o seu processo de formação para atuar na área de Libras? Quando aprendeu, como se capacitou, tem alguma certificação?</p>	<p>IE:</p> <p>Pesq:</p> <p>IE:</p> <p>Pesq:</p>

Legenda:

Pesq.: Pesquisadora

IE: Intérprete Educacional

APÊNDICE D – FICHA COM OS EXCERTOS SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS
COM OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

CATEGORIA DE ANÁLISE

IE Nome fictício

Excertos selecionados.