



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

SILVIO TAVARES FERREIRA

MEMÓRIAS DA ESCOLA COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS POR UMA ALUNA
SURDA: DISCURSOS, DIALOGISMO E IDEOLOGIAS

Florianópolis

2021

SILVIO TAVARES FERREIRA

MEMÓRIAS DA ESCOLA COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS POR UMA ALUNA
SURDA: DISCURSOS, DIALOGISMO E IDEOLOGIAS

Dissertação apresentada à banca pela Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção
de título de Mestre em Estudos da Tradução.
Orientadora: Dra. Neiva de Aquino Albres

Florianópolis

2021

 intérprete

 Educacional

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

FERREIRA, Silvio Tavares
MEMÓRIAS DA ESCOLA COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS POR UMA
ALUNA SURDA: : DISCURSOS, DIALOGISMO E IDEOLOGIAS /
Silvio Tavares FERREIRA ; orientador, Neiva de Aquino
ALBRES, 2021.
121 p.

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

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Intérprete Educacional de
Libras-Português. 3. Alunos Surdos. 4. Educação Inclusiva.
5. Estudos da Interpretação. I. ALBRES, Neiva de Aquino.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

SILVIO TAVARES FERREIRA

Memórias da escola com intérpretes educacionais por uma aluna surda: discursos, dialogismo e ideologias

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

Dra. Silvana Aguiar dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Profa. Dra. Patrícia Tuxi
Universidade de Brasília - UNB

Prof. Dr. Ricardo Ernani Sander
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em “Memórias da escola com intérpretes educacionais por uma aluna surda: discursos, dialogismo e ideologias” obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Prof. Dra. Andreia Guerini
Coordenadora do Programa

Prof. Dra. Neiva de Aquino Albres
Orientadora

Florianópolis, 20 de setembro de 2021.



No texto *A palavra na vida e a palavra na poesia: Para uma poética sociológica*, assinado por Volochinov, podemos ler:

Uma enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo - tudo que nos resta é um invólucro linguístico abstrato ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal "ideia da obra", com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) - duas abstrações que são inconciliáveis entre si porque não há base concreta para sua síntese viva (VOLOCHINOV, 1997, p.122-123).

Foto de Mikhail Mikhailovich Bakhtin e Valentín Nikoláievich Voloshinov

Fonte: <https://cuadernosdeldiscurso.jimdofree.com/voloshinov/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Neiva de Aquino Albres que me ajudou a transformar o meu sonho em realidade, pela disposição permanente para conversar sobre a pesquisa, pela delicadeza e rigidez que sempre conduziu suas orientações, pelas palavras que sempre contribuíram com meu aprendizado. Como também pelas ilustrações para compor a dissertação e pelo cuidado com as questões estéticas e éticas da pesquisa.

Agradeço à Elaine Aparecida de Oliveira da Silva, pessoa surda que aceitou participar dessa pesquisa, compartilhando suas vivências e concepções.

Agradeço à Suliane Kelly Aguirre, intérprete que trabalhou na tradução e transcrição da entrevista, uma intérprete experiente e da confiança da Elaine (pessoa surda entrevistada).

Agradeço aos professores que contribuíram para minha formação na Pós-graduação, principalmente à professora Silvana Aguiar dos Santos, Rachel Sutton Spence e o professor Carlos Henrique Rodrigues.

Agradeço aos professores da banca de qualificação Profa. Dra. Kate Mamhy Oliveira Kumada e Vinícius Nascimento, que não puderam estar presente no momento da defesa, mas que contribuíram significativamente para a qualificação desta pesquisa.

Agradeço aos professores da banca de defesa Profa. Dra. Silvana Aguiar dos Santos, Profa. Dra. Patrícia Tuxi e Prof. Dr. Ricardo Ernani Sander.

Agradeço aos colegas do grupo InterTrads, em especial a Ana Paula Jung, Elaine Aparecida, Giliard Kelm, Mairla Pires Costa e Michelle Duarte da Silva Schlemper. Essa é minha família acadêmica que tanto contribuiu para que eu conseguisse fechar esse ciclo. Cada colega (irmão) me apoiou nessa jornada de uma forma diferente e serão guardados para sempre em minhas memórias.

Agradeço aos outros colegas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução pelos momentos vividos e por compartilhar a sala de aula.

Agradeço aos intérpretes educacionais que atuam na UFSC por contribuírem com a minha aprendizagem por meio da mediação linguística em aulas, cursos, palestras e eventos.

Agradeço à CAPES pela bolsa de pesquisa concedida que me permitiu viver em Florianópolis e estudar.

Agradeço aos amigos surdos pela torcida, pelos cafés, companhias e conversas diárias em Libras, especialmente Bianca Silveira, Cláudio Brito, Dodora Araújo, Elisa Vasco, Leticia Fernandes e Karine Cardoso.

Agradeço aos amigos ouvintes pela torcida, especialmente Antônio Camilo dos Santos pelo apoio dado em minha chegada em Florianópolis, Jamile Lima que é a minha agenda-humana do concurso, Stephanie Caroline Alves Vasconcelos pela tradução do *abstract* e Professor Dr. Isaac Ferreira pelo incentivo à leitura, pelas sugestões teóricas e pelo olhar atento ao meu texto em Língua Portuguesa.

Agradeço pelo apoio, carinho, preocupação e incentivo de minha mãe Maria Divina, das minhas irmãs Lorrane Carolina e Ana Cláudia, dos meus sobrinhos, sobretudo do Matheus Tavares que sempre me faz companhia em Ceres, GO, e dos demais sobrinhos que nasceram durante minha jornada de mestrado: Ana Clara, Mell e Artur.

Obrigado a todos!

MEMÓRIAS DA ESCOLA COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS POR UMA ALUNA SURDA: DISCURSOS, DIALOGISMO E IDEOLOGIAS

RESUMO

O intérprete educacional é um agente importante em programas de educação inclusiva no Brasil. Contudo, pouco se tem estudado sobre relações entre a história de vida de surdos e a atuação desse profissional, focalizando a subjetividade e a “voz do sujeito surdo”. Essa pesquisa está ancorada na abordagem histórico-cultural, fundamentada na perspectiva dialógica de Bakhtin e o círculo (BAKHTIN, 2003, 2004, 2018; VOLOCHINOV, 2017). O objetivo deste trabalho foi, por meio de uma narrativa de pessoa surda, problematizar o discurso a respeito dos intérpretes educacionais. Além disso, discute a contribuição do intérprete educacional IE na história de vida de uma aluna surda, seu papeis e a expectativa da pessoa surda com relação à dinâmica escolar na educação básica em escolas públicas. O método história oral foi usado como uma importante estratégia metodológica, considerando ser esta um registro histórico sobre a atuação do intérprete educacional. Utiliza-se os discursos provenientes da entrevista privilegiando o diálogo e a colaboração de uma pessoa surda considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento sobre a atuação de intérpretes educacionais. Dessa forma, configura-se como um estudo qualitativo e emprega-se a análise dialógica do discurso - ADD (BRAIT, 2006). Espera-se, a partir dessa história surda singular, construir uma interpretação sobre o resgate de memórias do passado, de valores, fatos, organização escolar, e acontecimentos ligados à escolarização na educação básica contribuindo, assim, para a compreensão da dinâmica de políticas educacionais para surdos. Conclui-se que a interpretação na escola traz como elemento inerente a interação entre surdos e intérpretes diariamente. Assim, o intérprete participa do processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo, em que por meio da linguagem constroem significados sobre si e sobre a vida. As concepções dos sujeitos são elaboradas, constituídas e externadas por meio de signos ideológicos. Esses signos são ao mesmo tempo individuais e sociais. Dessa forma, a pessoa surda reflete e refrata os discursos sociais. Averiguamos que as memórias afetivas de apoio, colaboração e mediação do intérprete superaram os problemas da educação inclusiva. Além disso, transformações sócio-históricas, a partir da mediação linguística do intérprete, contribuindo para a construção de sentido sobre o intérprete com um papel para além da interpretação simultânea de aulas, mas com um importante papel educacional e que desenvolve uma interação dinâmica na construção de aprendizagens escolares.

Palavras-chave: Intérprete Educacional de Libras-Português. História Oral. Alunos Surdos. Educação Inclusiva. Estudos da Interpretação.

SCHOOL MEMORIES WITH EDUCATIONAL INTERPRETERS BY A DEAF
STUDENT: DISCOURSES, DIALOGISM AND IDEOLOGIES

ABSTRACT

The educational interpreter is an important agent in inclusive education programs in Brazil. However, little has been studied about the relationship between the deaf people life history and this professional work, focusing on subjectivity and the “voice of the deaf person”. This research is anchored in the cultural-historical approach, based on the dialogical perspective of Bakhtin and The Circle (BAKHTIN, 2003, 2004, 2018, VOLOCHINOV, 2017). It is configured as a qualitative study. The objective of the present work was, through the narrative of a deaf person, to problematize the discourse about educational interpreters. As well as discussing about the contribution of EI in the deaf student life story, their roles and the person's expectations about the contribution regarding school dynamics in basic education (K-12) in public schools. The oral history method was used as an important methodological strategy, considering this to be a historical record about the performance of the educational interpreter. The discourses from the interview are used, privileging the dialogue and collaboration of the deaf person considering their experiences, memories, identities and subjectivities, for the production of knowledge about the educational interpreters performance. Dialogic Discourse Analysis is used - DDA (BRAIT, 2006). It is expected, from this singular deaf history, to build an interpretation on the rescue of past memories, values, facts, school organization and events related to schooling in basic education (K-12), thus contributing to the understanding of the dynamics of educational policies for the deaf. We concluded that interpretation at school brings, as an inherent element, the interaction between deaf people and interpreters on a daily basis. Therefore, the interpreter participates in the deaf person teaching-learning process, in which, through language, they construct meanings about themselves and about life. The persons' conceptions are elaborated, constituted and expressed through ideological signs. These signs are both individual and social. In this way, the deaf person reflects and refracts social discourses. We verified that the affective memories of support, collaboration and mediation of the interpreter overcame the problems of inclusive education. In addition, socio-historical transformations, from the interpreter's linguistic mediation, contributing to the construction of meaning about the interpreter role beyond the simultaneous interpretation of classes, but with an important educational role and which develops a dynamic interaction in the construction of school learning.

Keywords: Libras-Portuguese Educational Interpreter. Oral History. Deaf Students. Inclusive Education. Interpretation Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho de Úrsula	38
Figura 2 - Desenho de José	39
Figura 3 - Sinal de ideologia em Libras	53
Figura 4 - Tecnologias usadas para a construção do corpus	65
Figura 5 - Imagem da pesquisa	65
Figura 6 - Página do <i>StreamYard</i>	66
Figura 7 - Transmissão do <i>YouTube</i> – visualização da gravação do <i>StreamYard</i>	66
Figura 8 - Elaine	4
Figura 9 - Alunos surdos indo para escola	7
Figura 10 - Escola Lais Coelho	78
Figura 11 - Escola Aldenir Almeida	79
Figura 12 - Alunas e intérprete no Ensino Médio	80
Figura 13 - Universidade que cursou a graduação	81
Figura 14 - Universidade que cursa o mestrado	82
Figura 15 - Discurso verbo-visual sobre inclusão escolar	90
Figura 16 - Sinal de INTERAÇÃO (1)	94
Figura 17 - Sinal de INTERAÇÃO (2)	95
Figura 18 - Sinal de INTERAÇÃO (3)	97

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1- Questões semiestruturadas para a entrevista

62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atendimento em Classe
ASL	American Sign Language
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
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
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
SC	Santa Catarina
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TILS	Tradução e Interpretação de Língua de Sinais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 A PERSPECTIVA DE alunos surdos SOBRE SUA EDUCAÇÃO: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 A política de educação inclusiva e os serviços destinados a alunos surdos	24
2.2 O papel dos intérpretes educacionais.....	26
2.3 A visão dos alunos surdos no Brasil sobre os intérpretes educacionais	32
2.4 A visão dos alunos surdos fora do Brasil sobre os intérpretes educacionais.....	40
2.5 Conclusão do capítulo	43
3 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A IDEOLOGIA.....	44
3.2 Estudos discursivos em estudos da tradução e interpretação	48
3.3 Ideologia, signo ideológico e sua relação com a palavra (discurso)	50
3.4 Conclusão do capítulo	55
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	56
4.1 A orientação teórico-metodológica inscrita em abordagem dialógica da linguagem.....	56
4.2 O método de história oral	58
4.3 A participante da pesquisa.....	59
4.4 Ordenação das fases de contato com os sujeitos da pesquisa.....	61
4.5 A construção do <i>CORPUS</i> : entrevista semiestruturada.....	61
4.6 Interação com a participante da pesquisa	64
4.7 Análise dos discursos.....	66
4.8 Formas de apresentação DA ENTREVISTA	69
4.9 Comitê de ética.....	69
4.10 Conclusão do capítulo	71
5 UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO SOBRE O INTÉRPRETE EDUCACIONAL	73
5.1 Apresentando os sujeitos em interação (produtores do discurso analisado)	74
5.2 Contexto do enunciado concreto e contexto das memórias desse discurso.....	76
5.3 Relações dialógicas e(m) discurso no gênero entrevista	82
5.4 Relações da aluna surda e suas intérpretes	84
5.5 Intérprete educacional e a mediação pedagógica	92
5.6 Conclusão do capítulo	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103

ANEXO A	116
APÊNDICE A	117
APÊNDICE B.....	120
APÊNDICE C	121

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa apresentado neste relatório objetiva abordar a história de vida de uma pessoa surda que, como aluna, necessitou de um Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em seu período de escolaridade a fim de que as relações pedagógicas fossem bem-sucedidas e suas experiências educacionais se efetivassem a partir do relacionamento com o professor, com o tradutor/intérprete e com os alunos surdos ou ouvintes. Analisam-se as relações interpessoais no âmbito da sala de aula a partir de narrativa de história de vida, além de como ocorreu o processo pedagógico em um ambiente em que circulam alunos ouvintes, alunos surdos, professor ouvinte regente da turma e profissional tradutor/intérprete.

Não é raro nos depararmos com a realidade de sujeitos surdos traumatizados com sua vida escolar, suas frustrações e sentimento de inferioridade frente a um sistema de ensino que pouco oferece em termos de material próprio para o surdo. O aluno surdo, no contexto da rede inclusiva de ensino, terá de lidar com uma classe de colegas e um professor que não falam sua língua, o que acarreta a necessidade de que o profissional intérprete educacional de Libras participe de todo o processo pedagógico quando atua como segundo professor bilíngue para que a interpretação e o processo de ensino-aprendizagem sejam consonantes com o objetivo do êxito da aprendizagem e do relacionamento social do aluno surdo e também, de certa forma, do aluno ouvinte.

Cabe dizer, então, que embora a graduação de Bacharelado Letras/Libras não promova uma formação pedagógica mais fundamentada, em seu currículo são ofertadas disciplinas específicas de laboratórios de interpretação educacional, entre outras. Embora o número de horas dos cursos dedicados a essas práticas seja pequeno em relação à amplitude de conhecimentos necessários para a formação do intérprete educacional, a formação continuada e a entrada no contexto escolar possibilitarão aprofundamento no conhecimento didático-pedagógico.

Cabe, nesta introdução, abrir um espaço para eu falar de mim e de minhas motivações para realizar essa pesquisa, visto que está interligada com a minha própria experiência escolar. Infelizmente, a escola tradicional de meu tempo não era o melhor lugar para a pessoa com deficiência auditiva/surdo de uma cidadezinha com menos de 10 mil habitantes. Eu me respeito, respeito a minha história, respeito o meu tempo, pois só eu sei de onde veio a minha personalidade.

Posso dizer que, quando entrei na escola pela primeira vez com o aparelho auditivo, que era enorme, pude notar, nesse dia, que eu era diferente e as outras crianças não paravam de me olhar. As risadas e sussurros eram constantes, razão pela qual fiquei 20 anos sem usar aparelho auditivo. Quando ganhava um aparelho auditivo, eu logo quebrava para esconder a minha surdez. Um simples olhar, fosse de adultos ou das crianças, já me enchia de pânico. Até hoje as pessoas ainda me perguntam: – *Silvio, por que você olha para o chão ou se afasta quando chega gente?* E eu de fato nem percebo o meu comportamento, tudo é automático.

Mais tarde, já adolescente, as meninas e os meninos sussurravam entre eles, vinham até mim e pediam para eu falar “desculpa”, “obrigado”, “por favor”, e eu inocentemente pronunciava com muito esforço “dicupa”, “obigadu” (nem faço ideia de como eu falava) ... e logo eu era interrompido por uma aluna chamada Kelly, ela gritava para a turma com intuito de promover a piada: – *Gente, ele não sabe falar direito, HAHHAHAHA!* E eu via toda a turma gargalhando alto. Era mais de 40 alunos e, para mim, uma verdadeira humilhação.

Eu dominava a leitura labial desde os meus quatro anos e tinha um colega que me ajudava nas provas. Combinávamos um código e ele articulava os lábios, por exemplo, 1 - C, 2 - A, 3 - D e assim por diante. Por isso, passava de ano. Nunca tive alguém que pudesse se sentar ao meu lado para me ensinar a matéria com prazer, amor, afeto e paciência. Ninguém entendia o meu mundo, e eu era constantemente castigado quando demonstrava dificuldade. Ainda hoje não falo das minhas dificuldades, quem convive comigo acaba descobrindo não através de mim, mas sim pela convivência no cotidiano.

Eu assistia às aulas todos os dias. Ficava olhando a cara do professor sem entender nada e acenava a cabeça positivamente o tempo todo fingindo entender todos os conteúdos. Fazia isso para não ser humilhado, não atrasar a turma e muito menos ser visto ou incomodar.

Creio eu que ninguém consegue ficar quatro horas olhando para a boca de um professor. Eu precisei aprender a concentrar meus olhos na boca dos professores durante essas horas de aula, para não levar um giz ou régua na cabeça. Mas o meu pensamento nunca esteve ali na sala de aula, eu criava minhas próprias histórias, com brincadeiras dentro da minha mente, tudo sem desviar meus olhos da boca do professor que falava diante mim. Muitas vezes, levava um susto quando a professora acenava sua mão de frente para meu rosto, momentos em que percebia todos os colegas me olhando e rindo. Foi então que ganhei um novo apelido: *SONSO*.

O ritual de acordar, ir à escola fazer “cara de paisagem”, fingir que aprende, não conversar com ninguém e ser obrigado a sentar na carteira da frente, era um grande pesadelo para mim. Ir para a escola e viver essa rotina não era nada atrativo. A maior alegria do dia era

quando batia o sinal de término da aula e eu via todos os colegas colocando suas coisas na mochila para ir embora.

Minha aprendizagem de base científica e formação cultural mais ampla começou a partir dos 21 anos de idade quando fui para Florianópolis em Santa Catarina (SC). Com passe-livre por ser surdo, viajei para muitos estados do Brasil. Ainda hoje não sei de onde tirei a coragem de sair, viajar e visitar várias cidades, museus, onde conheci pessoas diversas e suas histórias. O mais significativo para mim foi eu ter aceitado a Libras e mergulhado nas diversidades e culturas. Tal decisão foi fundamental e me ajudou a redescobrir o meu lugar, o meu espaço e de onde pertencço.

Comecei a perceber a singularidade e a pluralidade surda, as identidades surdas e o universo da Libras e a comparar com a minha história. Isso foi causando uma mudança em mim e me possibilitando reconstruir a minha identidade: quem eu era. Comecei a me recuperar emocionalmente, proporcionalmente a minha autoestima foi se elevando e meu complexo de inferioridade foi diminuindo. Não tive apoio psicológico, considero que a universidade bilíngue (graduação em Letras Libras) e a convivência com a comunidade surda me fizeram entender a mim mesmo e superar alguns problemas emocionais.

Foi na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na graduação em Licenciatura em Letras Libras, que tive meu primeiro contato com intérpretes de Libras-português. Para a entrada no programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução PGET/UFSC, foi necessário elaborar um projeto de pesquisa na temática de tradução ou interpretação que merecesse ser pesquisado. Assim, a partir de minha história de vida, minha experiência educacional enquanto surdo, congregando o tema e a visão dos surdos, encontrei meu objeto de pesquisa.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, fundamentada em uma perspectiva dialógica da linguagem. Pretendeu-se analisar a experiência de uma aluna surda inserida em escola inclusiva, onde as aulas são mediadas por intérpretes educacionais. Para a construção do *corpus*, realizamos entrevistas com uma pessoa surda sobre suas experiências no ensino fundamental e ensino médio.

A seguir, apresentaremos a justificativa dessa pesquisa, argumentaremos sobre a necessidade de desenvolvê-la, explicaremos sobre a escolha do recorte específico dentro do universo de interesse e, por fim, abordaremos as nossas perguntas e expectativas. Pretendemos também indicar avanços acadêmicos e práticos que o projeto pode trazer.

Desde os anos de 1990, o Brasil passou a implementar políticas de educação inclusiva, já com algumas experiências com intérpretes educacionais (LACERDA, 2006). A partir do

decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei da Libras nº 10.436/2002, todas as instituições, da educação infantil ao superior, devem garantir o intérprete educacional (doravante IE) para os surdos. Dessa forma, completamos no Brasil 20 anos de experiências de educação inclusiva com IEs. Sendo que agora se faz importante ouvir os próprios surdos sobre suas experiências, sua avaliação a respeito desse processo (ALBRES, 2015).

Sabe-se que cada secretaria de educação municipal e estadual desenvolve suas políticas internas a partir de uma política nacional. Por esse motivo, modos de contratação de profissionais, formação em serviço e atendimento aos alunos surdos são diversos. Dessa forma, entendemos ser importante entrevistar sujeitos surdos, de lugares diversos, para termos um panorama nacional a respeito dessas experiências.

A formação dos profissionais que assumem a atividade de interpretação inclusiva na educação de surdos também é bem diversa. Um número significativo de pesquisas já foi desenvolvido sobre o IE e corrobora com tal afirmação (LACERDA, 2009). Contudo, um número reduzido destas pesquisas se atém à visão dos próprios alunos surdos sobre suas experiências escolares mediadas por intérpretes (LACERDA, 2006).

Esta pesquisa buscará, como *corpus*, analisar o depoimento de uma aluna surda, por meio de entrevistas, a respeito de suas experiências de inclusão escolar. Para a análise de discurso, como amostragem, o foco da pesquisa se reduzirá a experiência de inclusão de uma aluna surda incluída no ensino comum, com a presença de intérprete de língua de sinais. Pretendemos, assim, contribuir para a reflexão acerca de práticas educacionais inclusivas envolvendo surdos, buscando compreender seus efeitos nos processos de aprendizagem, conforto linguístico e afetividade. Isto é, quais seriam as adequações escolares e metodológicas a serem feitas na perspectiva do próprio aluno surdo.

Contudo, cabe salientar que o sujeito da pesquisa é uma pessoa surda adulta. Esta escolha foi devido à maturidade intelectual necessária para a participação, cuja interação com o IE ocorreu no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

As análises procuraram refletir as seguintes questões: 1) Qual a concepção sobre o IE construída pela pessoa surda? 2) Como a pessoa surda define o intérprete educacional? 3) Quais questões ideológicas estão envolvidas para definir o intérprete educacional?

Apresentado o problema de pesquisa da compreensão sobre o intérprete educacional pelos próprios surdos e as questões iniciais traçadas, passaremos ao objetivo geral desta pesquisa que, por meio de discurso proveniente de um estudo qualitativo, consiste em problematizar a visão dos surdos sobre os IEs, o que será feito a partir da discussão sobre a

contribuição do IE na história de vida de uma aluna surda e a expectativa da comunidade surda quanto a dinâmica escolar que ocorre em escolas de educação básica públicas em classes inclusivas com IE.

São objetivos específicos:

- a) Realizar entrevistas com uma pessoa surda egressa de escolas inclusivas sobre sua vivência escolar.
- b) Refletir sobre a prática pedagógica no contexto escolar com a participação de IE.
- c) Analisar, a partir do discurso da pessoa entrevistada, os efeitos da prática pedagógica no processo de aprendizagem do aluno surdo e sua relação com o IE.

Entendemos que, a partir da compreensão do discurso dos sujeitos surdos sobre suas vivências escolares em classes inclusivas mediadas pelo IE, essa pesquisa pode contribuir para a atuação do tradutor/intérprete e para uma conduta ética na convivência diária em sala de aula com alunos surdos. Além disso, visa colaborar também na avaliação de políticas inclusivas.

No capítulo dois, apresentamos as pesquisas que ouvem os surdos, ou seja, desenvolvemos uma revisão de literatura, sobretudo dos últimos 20 anos. No capítulo três, apresentamos o referencial teórico dos Estudos da Tradução e filosofia da linguagem, principalmente o conceito de signo ideológico, ancorado no pensamento bakhtiniano sobre a linguagem e seu caráter fundamentalmente social. No capítulo quatro, apresentamos a metodologia da pesquisa, com ênfase no Método da História Oral e a na Análise Dialógica do Discurso (ADD). No capítulo cinco, analisamos o discurso da pessoa entrevistada e logo em seguida finalizamos com a conclusão e as referências.

2 A PERSPECTIVA DE ALUNOS SURDOS SOBRE SUA EDUCAÇÃO: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Assistir as aulas todos os dias durante anos, por exemplo, apenas para ficar olhando para a cara do professor sem entender nada, é das coisas mais aborrecidas que existem. Fazer isso durante toda uma vida, uma verdadeira provação. [...] monopolizar a carteira da frente, só mesmo para saber qual matéria foi ensinada [...] (AMORIM, 2008, p. 15).

Começamos este capítulo com uma forte citação sobre a triste realidade que muitos alunos surdos vivem. Revisitamos as principais políticas no Brasil para a colocação de intérpretes na escola e as definições sobre os IEs e pretendemos neste capítulo compilar uma série de depoimentos de surdos, provenientes de pesquisas e textos acadêmicos de distintos autores, a fim de apresentar um panorama geral sobre o papel dos IEs.

2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS SERVIÇOS DESTINADOS A ALUNOS SURDOS

Os sujeitos surdos foram, por muito tempo, denominados como deficientes e incapazes. Tal fato ocorreu uma vez que não recebiam uma educação adequada. Não sendo capazes de aprender de forma eficaz em outra língua que não a sua língua natural (Libras) e com metodologia¹ que não alcançava sua percepção visual.

Muitos foram privados do convívio social e isolados mesmo em meio à comunidade escolar por não possuírem uma forma de comunicação considerada adequada aos padrões impostos. Como a Libras, durante muito tempo, não era reconhecida oficialmente como língua, ela não podia ser ensinada ou usada para o ensino nas escolas. A escola tornou-se então um lugar de “tortura” para os alunos surdos. Lugar onde certamente seria manifestada sua diferença, sua deficiência, e onde se afirmaria o padrão hegemônico ouvintista. Segundo Paula (2009),

A escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo. A convivência e a socialização nesse espaço devem propiciar aos alunos a

¹ Atualmente, a metodologia de educação bilíngue (nomenclatura utilizada pela autora citada) (LACERDA, 2009) e a pedagogia visual (CAMPELLO, 2007) têm sido indicadas como modos de educação mais apropriados para alunos surdos. A Educação Bilíngue, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, denomina a escola em que todos os sujeitos do âmbito escolar aprendem para usar duas línguas no processo de ensino aprendizagem. Na Educação Bilíngue para surdo todos são desafiados a se comunicar em Libras e língua portuguesa.

apropriação de um certo '*modus vivendi*', que é constituidor de identidades. Tal modo expressa-se nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizam e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário educacional, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado '*habitus*' (PAULA, 2009, p. 411).

Segundo o senso comum “*quem detêm o conhecimento, detêm o poder*”. Reconhecemos, primeiramente, em nossos pais essa figura detentora do conhecimento/poder, para logo adiante substituí-los por nossos professores, uma vez que aqueles – pais – sabiam do senso empírico, esses – professores – têm conhecimentos lógico e diversificado. Ostentam um diploma, uma prova do saber que trazem consigo. Não é incomum ouvir crianças ouvintes dizerem que pretendem ser professores no futuro, uma prova de admiração e interiorização do modelo desejado do saber.

A citação a seguir permeia o que pode ser a realidade da sala de aula inclusiva, na primeira parte em relação a crianças ouvintes e na segunda, parece ser bem comum com as crianças surdas, talvez não por desinteresse do professor, mas por falta de preparação do mesmo em relação a realidade da inclusão. Para Vallejo (2000):

A qualidade das relações interpessoais manifesta-se de muitas maneiras: dedicar tempo a comunicação com os alunos, a manifestar afeto e interesse (expressar que eles importam para nós), a elogiar com sinceridade, a interagir com os alunos com prazer... O oposto é a rejeição, a distância, a simples ignorância, o desinteresse (VALEJO, 2000, p. 54).

Matricular o aluno surdo em escolas de ouvintes sem qualquer adequação e sem a contratação de profissionais específicos é desastroso. A política nacional indica pelo menos a presença de professores de Libras, professores bilíngues e IEs como direito dos alunos surdos. É por meio destes profissionais da área de Libras que o aluno surdo será ensinado respeitando a sua língua natural.

Na legislação 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, a mesma discorre sobre a formação de professores e instrutores de Libras e fornece 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”,

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, o 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).

Assim, este trabalho tem como foco analisar o discurso de uma aluna surda sobre o trabalho dos IEs. Diante desse recorte, na próxima seção apresentaremos o que se tem delineado como papel dos IEs na literatura acadêmica brasileira.

2.2 O PAPEL DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

A partir do levantamento de dissertações e teses brasileiras cuja temática abordavam o IE foi possível evidenciar o interesse das investigações acerca do papel dos intérpretes educacionais e sua atuação frente ao aluno surdo em processo de educação inclusiva (ALBRES, 2018). Nesta seção, apresentamos uma revisão de trabalhos significativos da área de educação de surdos e estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais que abordam a atividade do IE.

O intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, além de ser qualificado para desempenhar a função. “Ele deve ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de possuir formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação)” (QUADROS, 2004, p. 27).

O intérprete educacional, além das atribuições que são cabíveis à profissão, deve envolver-se com o processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento à execução das atividades didático-pedagógicas, promovendo a inclusão surdo/ouvinte no contexto da sala de aula (LACERDA, 2009). Lacerda (2006) foi uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a se dedicar ao estudo do papel do IE.

As questões acerca do papel do intérprete educacional apontadas nas entrevistas mostram que é preciso intensificar os estudos nessa área, pois em vários recortes foi possível observar o quanto essa atuação é pouco refletida e compreendida, o que determina dificuldades para esse trabalho (LACERDA, 2006, p. 174).

A autora tem discutido as configurações da escola e os papéis dos intérpretes. Enfatiza as dificuldades da inclusão e como os intérpretes são envolvidos com o ensino e a aprendizagem. A questão que levantamos é como os próprios surdos veem os intérpretes, como compreendem os papéis dos IE. Nesse sentido, Soares (2002, p. 92) indica que,

[...] a intérprete ocupa o lugar de professor, uma vez que a sua presença e sua atuação, mediando, negociando, etc. (para ele) é suficiente. Há um respeito pela professora ouvinte, porém, estes papéis (professora ouvinte e intérprete) se sobrepõem, podendo, às vezes, não ser tão simples para o aluno perceber qual realmente é o papel de cada uma.

Vieira (2007) trata do papel da autorrepresentação e atuação dos intérpretes de língua de sinais:

A função do intérprete de língua de sinais deve transitar pelas línguas com diferentes modalidades, ou seja, sinal/voz – voz/sinal, fazendo com que a informação na língua alvo chegue o mais próximo possível do discurso realizado na língua fonte. Atuando, mantinha a atenção para que não me tornasse o sujeito do discurso; independentemente do espaço no qual estivesse interpretando, minha posição era sempre de intermediador cultural (VIEIRA, 2007, p. 22).

Leite (2004) realizou uma pesquisa em que apresentou uma análise micro-etnográfica do trabalho do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva, atuando na interpretação simultânea e ou consecutiva. O principal objetivo deste trabalho foi identificar os possíveis papéis que o intérprete pode ocupar nesse espaço educacional, contexto o qual foi recentemente inserido através da Política de Educação Inclusiva. O estudo conclui que o intérprete desempenha diversos papéis quando interpreta na sala de aula inclusiva, inclusive um que não é propriamente o seu: o de professor. Esta constatação se dá observando os enunciados de intérprete e os outros enunciados gerados no contexto pesquisado, conduzindo a reflexões não só sobre o trabalho do intérprete em sala de aula, como também sobre a qualidade do atendimento educacional a que tem direito o aluno surdo.

Araújo (2011) realizou um estudo qualitativo de caráter etnográfico sobre as políticas educacionais inclusivas para surdos, no tocante a presença do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) no espaço de escolarização. Tratou deste assunto por considerar o ILS de fundamental importância para a educação de surdos, ponderando sobre a importância da atuação deste profissional.

Santos (2013) investigou o papel do IE, denominando-o no estudo como Professor Interlocutor (PI), em escola comum e quais são as implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e mediação de conhecimentos, entre professores ouvintes e alunos surdos, no contexto da educação para surdos. Para tanto, buscou verificar o papel que o PI desempenhava neste espaço escolar de projeto bilíngue, focalizando os aspectos da atuação do IE com formação docente, bem como verificar a relação profissional estabelecida entre PI e o professor regente, principalmente nas intervenções quanto aos métodos e estratégias de ensino utilizadas neste espaço escolar. Além disso, verificou a relação com os pressupostos de um ensino com abordagem bilíngue para surdos, como a adaptação de materiais pedagógicos e a construção de uma pedagogia mais visual.

Tuxi (2009) estudou o profissional intérprete que passou a desempenhar o papel de mediação em sala de aula inclusiva de alunos surdos. Em seu estudo, a autora considera que o intérprete deve ser um profissional bilíngue com a proficiência das línguas portuguesa e Libras, realizando uma interpretação pelo sentido, respeitando todos os aspectos da Língua de Sinais. Antes de tudo, segundo a autora, o intérprete precisa conhecer a estrutura da língua, cultura e costumes da comunidade surda para desempenhar um bom papel. Devido à diversidade das pessoas surdas², o intérprete precisa sempre buscar um novo aprendizado a partir de seu contato com diferentes pessoas surdas e que participam de várias comunidades.

A inclusão do Surdo vai além da acessibilidade da comunicação. Este fator é essencial, mas é preciso também um novo olhar na forma de ensinar e, como já foi dito anteriormente, é preciso rever as estratégias utilizadas em sala de aula, pois apenas o uso de Libras em sala de aula não é o suficiente para o êxito do processo inclusivo (TUXI, 2009, p. 31).

A questão do papel dos intérpretes educacionais é bastante discutida no âmbito dos ETILS. As políticas públicas de educação reconhecem a necessidade desse profissional no processo de inclusão escolar e como acessibilidade do surdo desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

² Pessoas surdas têm diferentes histórias de vidas e condições materiais, sociais, familiares e linguísticas que marcam definitivamente os modos como vão se constituir como sujeitos na vida. Há ainda diferentes quadros auditivos (níveis de audição), período da vida em que ficaram surdos ou período da vida em que aprenderam língua de sinais o que também vai impactar nos modos e nas linguagens que vão usar para se comunicar. Diante de todos esses fatores, cada pessoa surda tem características muito próprias. A isso estamos denominando de diversidade das pessoas surdas.

O IE, como profissional da área de educação, deveria fazer uma mediação social que tornasse possível ao aluno surdo interagir bem com todos os interlocutores no meio educacional, possibilitando ao aluno surdo entender e se fazer entendido no contexto escolar. A forma de tornar o ambiente acessível ao aluno surdo está na inclusão de uma forma de linguagem visual, gestual e adaptação que garanta uma contextualização e compreensão dentro do nível linguístico do aluno surdo. Para tal, se faz necessário primeiramente conhecer a história do sujeito surdo.

O IE atua não somente com a interpretação entre línguas, mas possui também a função de intermediar as relações entre o aluno surdo e os profissionais da escola e colegas ouvintes, efetivando a inclusão. Para promover o ensino e a mediação, ele promove atividades, cria estratégias, adapta, cria recursos visuais de forma didática, atendendo assim às necessidades e dificuldades do aluno surdo. Pois só interpretar não é suficiente para o aluno surdo assimilar o conteúdo. Ao contrário, a pura interpretação dos conteúdos não leva o aluno surdo a compreensão. O que por sua vez traz sérios problemas ao aluno, que não vai dominar todo conteúdo. Só interpretar não soluciona o problema da educação de surdo (TUXI, 2009).

Belém (2010) ressalta que

Certos dinamismos impostos as disciplinas, ou metodologias adotadas pelos professores, colocam o intérprete, muitas vezes, numa situação em que este não consegue acompanhar simultaneamente a fala do professor, ou por conta da rapidez com que são passados os conceitos aos alunos, ou pela complexidade dos conteúdos, havendo a necessidade de negociar os conceitos, (re)significa-los, contextualizá-los, e aliados à inexperiência por parte do aluno com a língua de sinais, levam o profissional a lançar mãos de outros recursos para desempenhar o seu trabalho (BELÉM, 2010, p. 23).

Os IEs são mais atuantes no processo de ensino-aprendizagem, com forte influência nas interações comunicativas, sociais e culturais com o aluno surdo, trazem sentido e significado em vários contextos na interpretação. Bakhtin afirma que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 2006, p. 106).

O IE atua diferente dos intérpretes que atuam em congressos, palestras, seminários, clínicas, entre outros. Na educação, o intérprete do ensino básico em sala de aula se envolve com a aquisição de aprendizagem do aluno surdo, atuando nas duas funções: de intérprete e de educador (MARTINS, 2013).

O IE se constitui pelos pensamentos e ideologias de duas culturas e, quando chega à sala de aula, o profissional IE fica dividido entre dar apoio ao aluno surdo ou acompanhar o ritmo

do professor regente. Acontece que o IE muitas vezes sente-se frustrado quando o aluno surdo não se sai bem na disciplina por ele interpretada. É preciso salientar que alguns alunos surdos, mesmo na escola, não dominam a língua de sinais, uma vez que tiveram contato tardio com esta. O que pode levar a equívocos de entendimento, quando o intérprete não contextualiza o conteúdo da interpretação. Ao profissional IE cabe, dessa forma, expressar em Libras o conteúdo proposto pelo professor em sala de aula, dando acesso às informações, fazendo adaptações, criando estratégias de ensino-aprendizagem, apoiando o aluno, possibilitando a oportunidade de construção de conhecimento pelas suas mãos, enriquecendo a língua do aluno surdo, construindo sentidos e desenhando o seu futuro.

Nesse processo, nas interlocuções com diferentes alunos surdos, o intérprete também está se desenvolvendo em diferentes contextos, tendo contato com a manifestação de duas línguas distintas, bem como culturas distintas. O que rever, às vezes, a criação de novos sinais no cotidiano. Nesse contato, a “linguagem e sujeito caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade” (LODI, 2006, p. 186). Belém (2010) aponta que

a criação de novos sinais vem se fazendo necessária, pois novos termos surgem durante o seu trabalho e o intérprete também participa ativamente nesse processo, vivendo a realidade na qual os surdos, seu “outro”, estão se constituindo em cidadania... cada intérprete é perpassado por suas significações e pelo processo próprio de construir os conceitos, marcando assim seus modos de interpretar (BELÉM, 2010, p. 22).

O trabalho do IE é amplo e requer muitas habilidades para que a educação do surdo se torne plena. Dizemos amplo porque está para além da mera tradução de uma língua de partida (no caso a língua portuguesa) para uma língua de chegada (Língua de Sinais: Libras). É necessário considerar a tradução/interpretação no contexto de sala de aula em um processo de ensino aprendizagem. O IE também deve ser mediador no processo pedagógico e isso exige conhecimentos oriundos da área da pedagogia. Então, o IE necessita, no decorrer de sua carreira, formações continuadas específicas que possibilitem transitar na pedagogia, na área da educação, nas questões metodológicas dos contextos de ensino de aprendizagem escolar. Isso permitirá transcender o papel de intérprete e se aproximar/relacionar com o aluno surdo também como professor, como mediador entre o sujeito surdo e objeto do conhecimento. Destacamos aqui também a habilidade de uso fluente tanto da língua de partida como da língua de chegada e compreender o uso de ambas no contexto da sala de aula. Há, da parte do aluno surdo, diferentes níveis de domínio/uso, fluência e de conhecimento da língua de sinais por variadas causas, visto que parte significativa dos surdos é filho(a) de pais ouvintes e tem contato tardio

com a língua de sinais, ou mesmo a demora pela aceitação da língua de sinais no âmbito das famílias. Devido a isso, o papel do IE é de grande responsabilidade na aquisição linguística e na apropriação de conhecimento do aluno surdo.

Vale salientar que o surdo é um ser social, histórico e cultural. Saber como efetivar a relação e o vínculo faz com que o aluno surdo atribua ao intérprete o interesse de aprender. Essa construção se dá dentro do discurso e da relação humana. O intérprete, a partir de uma perspectiva educacional, necessita de um novo olhar que envolve o processo de ensino e atuação como educador quando o aluno surdo apresenta dificuldade de aprendizagem, tornando-a acessível e plena. O IE não deve somente interpretar e mediar as duas línguas, mas de ter consciência e respeito.

A problematização apresentada pelos pesquisadores consultados indica que o IE não toma a posição de professor, mas contribui para que o aluno tenha acesso às ideias e conceitos, compondo a equipe pedagógica. Ele contribui e lida com a estratégia de buscar material para orientar e incentivar o aluno surdo. Por vezes, dá suporte ao aluno surdo, possibilitando uma maior troca de informações, intervindo na aquisição de linguagem e colaborando para a construção de conhecimento. Pode correr uma sobrecarga dos IEs em sala de aula quando são responsabilizados pelo desenvolvimento do aluno surdo e quando não ocorre uma parceria com o professor regente.

Tudo o que apresentamos até então pode não ter êxito se o professor regente não se abrir para uma parceria com o IE. Caso essa parceria não seja feita, isso poderia resultar, possivelmente, no fracasso do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. A falta de parceria entre os profissionais de educação, Professor Regente e IE, prejudica e até mesmo pode tornar inválido o trabalho do IE. Belém (2010, p. 117), considera que “o intérprete educacional não é um professor, devendo ser pensado como um profissional presente nos planejamentos e atuantes nas atividades escolares, como um agente educador, somando e complementando o quadro de profissionais que viabiliza a educação das pessoas surdas.”

Estudos mais recentes que adentram o ambiente escolar observam as interações e investigam a atuação de intérpretes como mediadores dos alunos surdos, indicando diferentes espaços de atuação (KOTAKI; LACERDA, 2013), tais como:

Durante a explicação do professor – quando o aluno surdo não entendia a matéria dada, o intérprete interrompia a fala do professor para repassar suas principais dúvidas.

. Durante a realização de exercícios – quando o aluno surdo não sabia resolver uma questão, o intérprete chamava o professor e mediava a comunicação entre os dois.

- . Durante algum debate – quando o aluno surdo queria manifestar sua opinião sobre algo, o intérprete pedia a atenção de todos e interpretava sua fala.
- . Durante as conversas com os colegas de classe, enquanto o professor estava ausente.
- . Durante sua interpretação dos conteúdos escolares, se o intérprete percebe que o aluno surdo está apresentando dificuldade, mesmo que este não tenha solicitado ajuda, ele intervém conversando com o aluno e, depois, remete para o professor, fazendo a mediação entre eles.
- . Durante os intervalos, além das conversas com todos os agentes escolares, e em passeios e atividades extraclasse (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 211).

Os intérpretes são sujeitos detentores de conhecimento, são autores de suas práticas e não apenas meros transmissores de mensagens (SOBRAL, 2003). É necessário renovar a visão vigente do intérprete descompromissado com a aprendizagem do aluno surdo, ingenuamente considerado como um ser “repetidor”.

Os conceitos e discussões até aqui apresentados foram produzidos por pesquisadores que entraram em campo, que promoveram ações educativas (pesquisa-ação) e que entrevistaram sujeitos que vivenciaram a experiência escolar de inclusão.

A seguir, apresentamos a perspectiva de alunos surdos, o que se pode apreender da revisão de literatura que traz excertos de entrevistas com alunos surdos, ou seja, procuramos a voz dos alunos surdos sobre suas vivências com IE. Apresentamos, primeiramente, pesquisas brasileiras e logo em seguida, pesquisas internacionais.

2.3 A VISÃO DOS ALUNOS SURDOS NO BRASIL SOBRE OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Pouco se sabe sobre como os alunos surdos significam suas experiências escolares. Pesquisas sobre as condições de educação de alunos surdos incluídos, contando com a mediação de intérpretes de Língua de Sinais, são pioneiramente investigadas por Cristina Lacerda (2006, 2007). Também é de sua autoria um dos artigos fundantes da área, o qual procura apresentar discursos de alunos surdos, alunos ouvintes e intérpretes sobre o processo de inclusão escolar ainda no início dos anos 2000 no Brasil.

Em 2018, participei de uma experiência em uma instituição do estado de SC na condição de surdo oralizado e tive um aluno surdo de nove anos. Outras crianças ouvintes sempre questionavam se o colega surdo iria aprender a ser oralizado como o professor, respondia-lhes que iria depender do grau da perda auditiva, da vontade dele e da terapia, e as crianças comemoravam usando trecho bíblico para que o aluno aprenda a falar e oralizar. No entanto,

percebia claramente a dificuldade de inclusão, pois a língua portuguesa dominava o espaço pedagógico. Tomamos aqui Lacerda (2006) para corroborar o que foi dito:

[...] é possível perceber que a língua de sinais é vista como algo difícil, trabalhosa para aprender e que, às vezes, é um pouco chata; que o amigo surdo é 'legal', mas faz coisas estranhas que, frequentemente, não são compreendidas e que se espera que ele aprenda a falar e fale (LACERDA, 2006, p. 172).

Lacerda (2006) reconhece que o aluno surdo pensa que frequentar uma classe de ouvintes não é uma opção para ele, mas é algo comum e o único contexto escolar que conhece. Do mesmo modo, lhe parece normal ser acompanhado por uma intérprete, pois durante toda sua vida escolar teve ao seu lado alguém interpretando. Em relação aos seus amigos, sabe que eles conhecem alguns sinais e os reconhece como tendo domínio da língua de sinais, proporcionando uma efetiva comunicação entre eles e sem maiores problemas. Reconhece que seus professores não conhecem sinais, mas isso não traz problemas, porque há a intérprete ao seu lado que o ajuda em suas tarefas escolares. Não parece se sentir sozinho ou isolado. Vive em uma ilha dentro de sua sala de aula, e isso lhe parece adequado; vê seu relacionamento restrito às intérpretes e às poucas trocas dialógicas com os alunos ouvintes como natural. Ele, provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela.

Para Lacerda (2006), uma questão central é definir melhor a função do IE: figura desconhecida e nova que, com um delineamento mais adequado (direitos e deveres do intérprete, limites da interpretação, divisão do papel de intérprete e de professor, relação do intérprete com alunos surdos e ouvintes em sala de aula, entre outros), poderia favorecer um melhor aproveitamento deste profissional no espaço escolar. A literatura aponta que no contexto escolar, especialmente aquele que envolve crianças mais novas, é impossível desempenhar um papel estritamente de intérprete (ANTIA; KREIMEIYER, 2001, apud LACERDA, 2006). O intérprete participa das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos e isso se faz com a interpretação, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula. É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Assim, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido

para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Na experiência relatada por Lacerda (2006), o interpretar e o aprender estão indissolavelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. Isso está presente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais, mas deve fazer parte também em níveis mais elevados de ensino, porque se trata de um trabalho com finalidade educacional que pretende alcançar a aprendizagem. Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros. Assim, muitos dos aspectos da realidade escolar de inclusão apontados neste estudo não são simples, como pode parecer em princípio.

A presença de um intérprete de Libras em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum. Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes. A prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável. A escola se mostra inicialmente aberta a receber a criança (também porque há a força da lei que diz que a escola deve estar aberta à inclusão), discute as características da criança no momento de sua entrada e, depois, a insere na rotina sem qualquer cuidado especial. Em geral, com o passar do tempo, a criança parece bem, já que não apresenta muitos problemas de comportamento, e todos parecem achar que está tudo certo:

a) a escola não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio, etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes;

b) os professores que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer por falta de conhecimento e preparo;

c) os alunos ouvintes que acolhem, como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela;

d) o aluno surdo que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz;

e) a família que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola.

Segundo Lacerda (2006), a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades dos alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas. O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele se torna, metaforicamente dizendo, um estrangeiro em seu próprio país, pois acessa aos conhecimentos de um modo diverso, por meio de uma língua diferente (Língua de Sinais) dos demais (língua vocal-auditiva) e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). As entrevistas revelam que a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Ele, por não conhecer outras experiências, só pode achar que este ambiente em que vive é bom: tem amigos, vai à escola todos os dias, é bem tratado e tem intérprete. Todavia, tudo isso se mostra precário, longe daquilo que seria desejável para qualquer aluno de sua idade. Outro ponto importante, no que tange às questões de desenvolvimento, é que o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o ensino fundamental, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos identificatórios, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros.

Em estudos anteriores, Lacerda (2006, 2007) entrevistou dois alunos ouvintes e um surdo integrantes do ensino fundamental. A autora concluiu que os alunos ouvintes referem à experiência vivenciada como positiva, prazerosa em terem um colega diferente e conhecer a língua de sinais. Porém, os ouvintes relatam dominar precariamente esta língua, gostariam que ela fosse mais fácil e referem saber pouco sobre a surdez. Tais fatos não são percebidos pelo aluno surdo, que vê como adequada sua relação com os ouvintes. Há respeito pelas diferenças, mas as relações são superficiais, diversas das vivenciadas por alunos em geral. Conhecer o

modo como os alunos significam esta experiência é fundamental para avaliar os efeitos dessa prática.

Baseados em resultados de pesquisas (RAMOS, 2013; ROSA, 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019), observamos que alguns surdos se sentem sozinhos, lhes falta amigos no ambiente escolar e, por vezes, os intérpretes são os únicos na escola que sabem conversar em Libras, passando a ser mais que um profissional, passam a ser amigos.

Às vezes, eu sinto muita solidão, pois não há outros surdos para conversar. Nem sempre eu tenho algum tipo de comunicação com os ouvintes. Às vezes eu falo com o ouvinte, mas ele não entende, não responde, não conversa comigo. Mas, no momento, dois novos intérpretes foram contratados após a saída de J. Os intérpretes C. e J. são muito afetuosos comigo, me aconselhando, me informando, me ajudando a organizar os trabalhos, traduzindo e interpretando, conversando, “batendo papo”, brincando comigo. Ficou bem melhor! (FERREIRA *et al.*, 2018, p. 7-8).

Em sua pesquisa de mestrado, Rosa (2015) estudou práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente usando como instrumento de pesquisa um questionário e entrevistas semiestruturadas, nas quais apresentou alguns depoimentos de alunos surdos. Vejamos parte desses depoimentos:

Até o 8º ano não tinha intérprete, foi muito difícil. Não tinha comunicação, foi um sofrimento. Eu perguntava para os alunos/ colegas “o que estão explicando?” eu não entendia nada. Tentava copiar deles, acabava só colando, porque era muito difícil. Pedia para o professor me explicar e ele ficava bravo, não conseguia explicar direito, mas aí eu ia trocando com os meus colegas. Depois tive uma professora ouvinte, mas que sabia Libras. Ela sabia Libras e eu fui me acostumando com ela, desenvolvendo. No 2º ano eu parei de estudar e mudei para Campo Grande. Primeira vez que eu tive intérprete, nossa que prazer, que felicidade! Eu nunca tinha tido um intérprete para mim. Eu respondia tudo, participava da aula normalmente, entendia tudo! (depoimento de Tereza – surda) (ROSA, 2015, p. 84).

Tereza menciona a felicidade do encontro com um IE em sala de aula, que na sua história aconteceu apenas no 2º ano do ensino médio. A aluna já tinha percorrido quase toda a sua educação básica sem o serviço de interpretação e em condições de inclusão educacional muito precários sem interação e aprendizagem em Libras.

Na faculdade sempre tive intérprete. Antes de fazer faculdade, no ensino médio não tive sempre intérprete. Era muito difícil antes do intérprete, por exemplo, na época de prova eu não conseguia fazer, sempre perdia. E quando o intérprete entrou, aí sim, foi perfeito. Aí só eu evolui. Fiz pedagogia, foram três anos de faculdade. Foram anos muitos bons, sempre busquei me esforçar muito. O intérprete também foi um grande parceiro. A faculdade no começo foi difícil, por mais que eu tinha um intérprete. Ele tentava me explicar em Libras, mas eu não conseguia entender. Os sinais na faculdade são muito técnicos, muita teoria. Então ficava difícil o intérprete me explicar, mas depois com o tempo, muita persistência, o intérprete me ajudou muito e tudo foi clareando (depoimento de Vânia) (ROSA, 2015, p. 84).

Vânia, outra aluna surda entrevistada, menciona que só teve IE na universidade e que ele foi um “grande parceiro”. Apesar de apontar vários pontos positivos, refere que a aprendizagem era difícil, sinais técnicos e conceitos abstratos. Isso indica que apesar da presença do intérprete são necessárias para a escola adaptações curriculares e adequações para uma pedagogia visual que, na verdade, se proponha a pensar uma formação de professores para a utilização significativa de variadas linguagens na educação. O depoimento objetiva perceber as possibilidades de ações educativas a incorporarem as linguagens visuais como formadoras de sujeitos capazes de romper com a passividade.

Ramos (2013, p.76) estudou “a inclusão de alunos surdos, o trabalho com Atendimento Educacional Especializado/AEE e as orientações feitas pelo professor de AEE para os sujeitos presentes tanto no ensino regular como na Educação Especial”. A partir de suas pesquisas, considera que as vivências na escola são fundamentais, mas precisam ser interpretadas, mesmo coisas simples como “uma gargalhada coletiva na sala de aula comum, o som de um espirro engraçado que desconcentra a turma toda durante uma explicação do professor” (RAMOS, 2013, p. 76).

Certa vez um profissional tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa que atuava no ensino regular se manteve firme no propósito de não traduzir palavras que eram proferidas por um determinado aluno da turma, e que causavam transtornos no ambiente escolar. Estes palavras eram ouvidos por todos da classe e em seguida, a professora promovia diálogos com os alunos a fim de que compreendessem a inadequação daquele comportamento. O aluno surdo permanecia durante estas “falas” da professora, sem entender o “por que” daquilo estar acontecendo em sua sala de aula. Semanas depois, a professora deu início a um projeto que tinha por objetivo trabalhar mais pontualmente as situações em que o aluno ouvinte proferisse novas palavras. O aluno surdo questionou o tradutor sobre a presença de um dos cartazes a ser utilizado no projeto. Como resposta obteve a seguinte explicação: “Não é nada para você” (RAMOS, 2013, p.76-77).

Tais relatos indicam como as ações tomadas pelos intérpretes influenciam diretamente as relações em sala de aula. O acesso ou não do aluno surdo a todos os assuntos que circundam o ambiente escolar e suas interações é diretamente relacionado as atitudes dos intérpretes, sobre o que interpretam ou não. E tais atitudes, por fim, influenciam no processo de aquisição de confiança pelos alunos surdos.

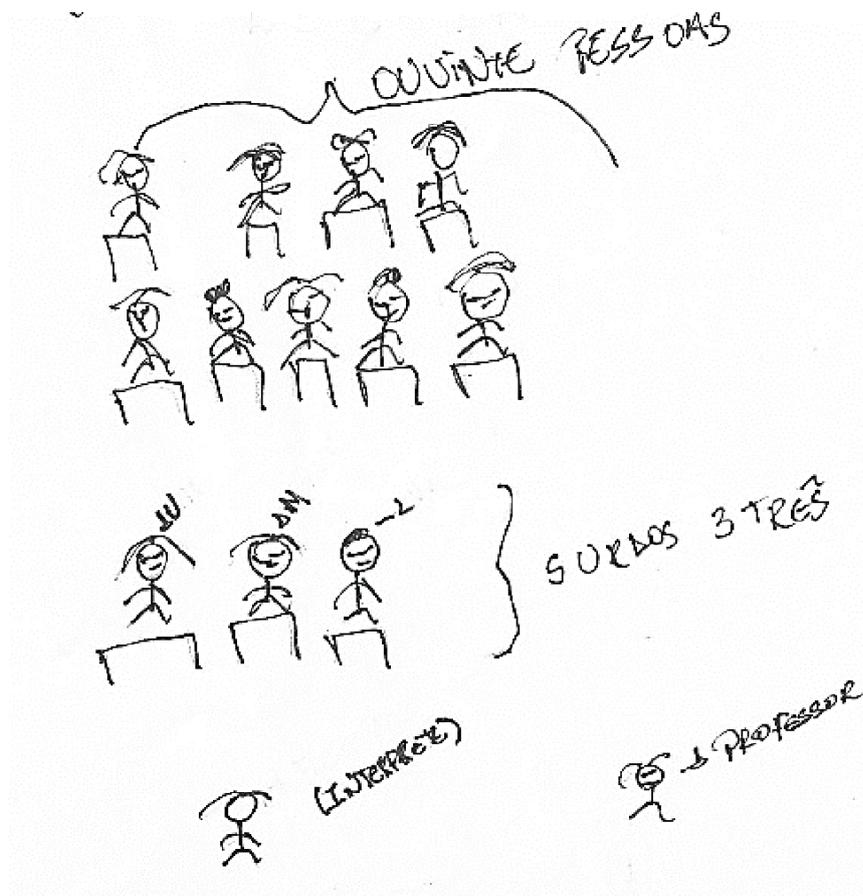
Oliveira (2015) estudou as imagens e os sentidos atribuídos, por dez estudantes surdos universitários, ao IE na prática educacional. A pesquisa identificou como as representações sociais sobre os intérpretes, por parte dos educandos surdos, interferem no processo de sua aprendizagem educacional. Essas relações estabelecidas no dia a dia contribuem para a

construção de sentidos sobre esse profissional. A autora usou roteiro de entrevista semiestruturada e de técnica de elaboração de desenho para representação gráfica de concepções. O desenho tem grande potência para extrair diversas narrativas dos sujeitos, mas é pouco usado.

Para Oliveira e Oliveira (2019, p. 102) sobre a mesma pesquisa, “observa-se a implantação de uma educação inclusiva binária, por meio de um espaço educativo constituído por dois grupos: os usuários da Libras e os falantes da Língua Portuguesa, sendo o professor visto como culpado ou vilão desse processo, por não conhecer a língua utilizada pelo surdo e o IE, o libertador ou responsável pela inclusão do surdo, por ser usuário da Libras”.

Apresentaremos a seguir alguns dos desenhos desses alunos surdos que indicam suas representações e os discursos sobre os intérpretes. Por exemplo, a graduanda Úrsula elabora sua representação social considerando que a ação principal da inclusão é acesso comunicacional, materializado nos seguintes discursos.

Figura 1 - Desenho de Úrsula

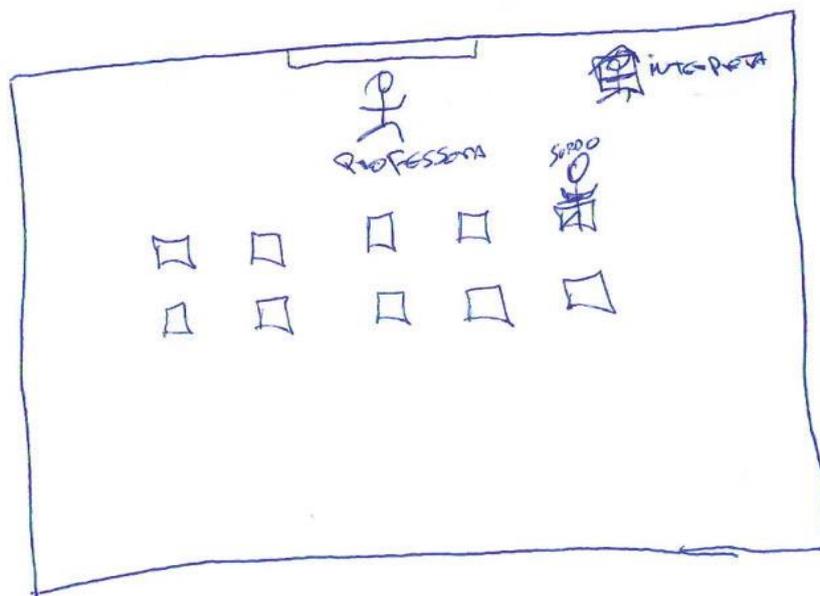


Fonte: OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 101).

“[...] é com o intérprete que eu entendo” Bom, no meu desenho têm três surdos, a intérprete, os ouvintes (alunos ouvintes) e professor que ele fala, fala, fala. Aí a intérprete ouve o que ele fala e faz em libras. Aí eu entendo e depois aprendo. Aí o professor fala, fala, fala e não usa as mãos, por isso eu desenhei sem braços, por que ele não usa as mãos para falar a língua de sinais, ele usa a boca e aí ele não precisa da mão. (Entrevistada Úrsula) (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 101).

José foi outro aluno entrevistado e ele refere que:

Figura 2 - Desenho de José



Fonte: (OLIVEIRA; OLIVERIA, 2019, p. 100).

[...] o professor está aqui, o intérprete e o surdo nesses quadrados e os ouvintes naqueles” (...). Esse aqui é o desenho que eu fiz, esse sou eu, o professor está aqui e o intérprete na minha frente e nos outros quadrados os alunos [...]. Esse intérprete faz a tradução para nossa língua, enquanto que o professor dá mais atenção e fica falando mais com os alunos ouvintes, já que é a mesma língua e a gente espera um pouquinho o intérprete fazer para libras, para nossa língua e aí a gente entende a informação. (Entrevistado José) (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 100).

Vislumbrado os desenhos, conforme analisado por Oliveira e Oliveira (2019), há a representação de que o IE é como elemento pertence ao grupo dos surdos por ser usuário da Libras e de que o professor, desenhado sem braços, não pertence à comunidade surda, um grupo linguístico minoritário em escolas inclusivas. Outros desenhos e discursos também indicaram a relação direta entre alunos surdos e seus intérpretes e a importância desse profissional para a acessibilidade e construção de conhecimento.

Os integrantes das sociedades minoritárias estão sujeitos a ser vistos como diferentes e os esforços da sociedade majoritária seriam no sentido de trazer essa minoria ao padrão imposto como aceitável (SKLIAR, 1999).

A seguir, na continuidade da revisão de literatura sobre o tema, buscamos algumas referências internacionais.

2.4 A VISÃO DOS ALUNOS SURDOS FORA DO BRASIL SOBRE OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

No livro “*Deaf Eyes on Interpreting*” organizado por Thomas K. Holcomb e David H. Smith (2018) há um elenco de textos escritos por sujeitos surdos com experiência, perspectivas, desafios e preocupações e que participam em pesquisas conhecidas no campo da tradução de Língua Americana de Sinais – ASL. Os temas em discussão, nos vários ensaios da obra, tratam de lacunas nas pesquisas relacionadas à tradução/interpretação, da participação ou da ausência de sujeitos surdo na formação e do que ficou inconsistente na profissionalização no campo de interpretação do ASL/Inglês. Nesse livro, trinta e dois autores surdos compartilham livremente o que se discutiu em encontros com o objetivo de estabelecer diálogo a fim de qualificar a experiência de interpretação entre surdos e intérpretes. Essas contribuições estão organizadas em quatro partes: I) Vendo os problemas pela perspectiva dos surdos; II) Compreendendo os problemas pela perspectiva dos surdos; III) Explorando as áreas especializadas de interpretação pela perspectiva dos surdos; e IV) Avançando a partir da perspectiva dos surdos”.

Na primeira parte do livro, não se podem negar os ganhos, mas há problemas que exigem atenção quando se discute a atuação de intérpretes de línguas de sinais na educação e estão relacionados à confiança, aos compartilhamentos entre surdos e ouvintes, à qualidade do trabalho, à formação de grupos de trabalho e à conexão com a comunidade de surdos, estes são temas precisam ser discutidos.

A segunda parte do livro (*Part 2. Understanding the Issues through Deaf Eyes*) aborda o intérprete educacional. Pirone, Henner e Hall (2018) compartilham seus resultados a partir de entrevistas com alunos surdos sobre suas experiências universitárias. A ASL, o profissionalismo e as habilidades interculturais foram identificados como três preocupações relacionadas às competências dos intérpretes para possibilitar às pessoas surdas o apoio necessário em ambientes comuns. Como os intérpretes talvez ainda não tenham desenvolvido

as habilidades necessárias para realizar seu trabalho com eficiência, sua presença na sala de aula nem sempre se traduz em igualdade ou acesso para os alunos surdos. Profissionais surdos enfrentam os mesmos desafios. Aprofundando um pouco mais, os profissionais surdos que atuam na área da educação escolar também têm dificuldades, porque em suas graduações na área da educação, talvez não tenham tido oportunidade para desenvolver as habilidades e competências necessárias no âmbito da educação no contexto escolar em diferentes funções.

Na terceira parte do livro, que aborda as áreas especializadas de interpretação na perspectiva dos surdos, os autores discutem questões específicas de suas áreas de atuação, Educação: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, o mundo corporativo e o setor de saúde.

Primeiramente Holmes (2018) compartilha sua experiência jurídica para garantir os direitos das pessoas surdas e pessoas com deficiência ao acesso, permanência e êxito na educação escolar. Ela também relata sua luta pela igualdade de acessibilidade enquanto frequentava a faculdade de direito.

Em seguida, Smith e Ogden (2018) procuram desmistificar o mundo acadêmico, sobretudo nos Estados Unidos da América, para os intérpretes que trabalham com acadêmicos surdos. No seu grupo, eles proporcionam uma imagem clara dos desafios enfrentados por todos os professores universitários e dos desafios únicos do crescente número de acadêmicos surdos.

Já Holcomb (2018) argumenta que os profissionais surdos merecem mais do que confiar completamente em seus intérpretes para representá-los bem em seu trabalho de interpretação de inglês falado em ASL. Ele compartilha uma experiência na qual uma equipe de intérpretes designados desenvolveu as expressões faciais incluindo movimentos com os olhos, com a boca e com músculos da face, na interpretação de sua palestra em sinais.

Continuando com o foco do cenário educacional, os próximos dois capítulos lidam com a interpretação de preocupações no ensino fundamental e médio. Em suas anotações, com base em suas próprias experiências, Rowley e Brizendine (2018) apresentam suas reservas sérias sobre intérpretes educacionais e sua incapacidade de atender às necessidades das crianças surdas em geral. Embora Rowley (2018) tenha uma história de sucesso na educação convencional, ela se recusa a sujeitar seus próprios filhos surdos ao mesmo processo.

Entre as experiências positivas de inclusão do aluno surdo, vale a pena mencionar um estudo realizado por Luckner e Muir (2001) que investigou as causas de sucesso entre estudantes surdos americanos de escolas inclusivas públicas. Os autores entrevistaram vinte alunos surdos das últimas classes do ensino fundamental, seus pais, professores, intérpretes e

“anotadores” (*note takers*) dos conteúdos. Apenas três dos vinte alunos faziam uso desse último profissional, que trabalhava com processamento de texto, de forma que o aluno pudesse ler, na hora, o que o professor estava falando. As entrevistas indicaram que: esses alunos “trabalhavam duro”; prestavam muita atenção às aulas; perguntavam sempre que tinham dúvidas; tinham autoestima elevada; eram altamente estimulados pelos seus pais, professores, intérpretes e anotadores. Os alunos também faziam uso de uma variedade de equipamentos auxiliares como aparelho de amplificação sonora, sistemas FM (frequência modulada), computadores, telefones com texto (TDD) e *closed caption*. De acordo com a autopercepção desses alunos bem sucedidos, além de estudarem muito, consideravam ser importante: estar envolvido na prática de esportes e competições, saber fazer amigos e se defender. Curiosamente, os alunos surdos ressaltavam a importância de ter amigos ouvintes que os ajudassem sempre que necessário. Além disso, liam muito e tinham habilidades avançadas de compreensão e organização escolar. Percebeu-se que o envolvimento dos pais, na percepção deles próprios, contribuiu para o desenvolvimento de seus filhos surdos, pois não mediram esforços para que seus filhos tivessem uma boa escola, dispondo-se a percorrer longas distâncias para possibilitar-lhes uma boa educação, aprender a Língua de Sinais para poder se comunicar com seu filho(a) surdo(a), além de prover atendimento fonoaudiólogo e estarem sempre cuidando da manutenção das próteses auditivas. Finalmente, de acordo com professores, intérpretes e anotadores, três fatores eram os predominantes para o sucesso de seus alunos: apoio familiar, determinação e personalidade extrovertida.

Em pesquisa desenvolvida na Holanda, por meio de questionário on-line, compilou-se a percepção de um total de 190 usuários surdos de língua de sinais, com idades entre 18 e 65 anos. Constatou-se que os surdos precisam de mais informações sobre o que um intérprete profissional faz e as diferentes opções e limitações que ocorrem ao trabalhar com um intérprete de língua de sinais. Formar os usuários surdos de língua de sinais deve preencher essa lacuna de conhecimento. Usuários surdos de língua de sinais e os intérpretes devem estar cientes das expectativas uns dos outros para aumentar qualidade do intérprete e satisfação do consumidor (WIT; SLUIS, 2014). Para Stratiy (2005), a cooperação entre a comunidade surda e os intérpretes é fundamental, pois eles devem trabalhar em conjunto para que as expectativas dos surdos sejam atendidas e para que cada vez mais os intérpretes tenham uma formação adequada.

Conectando o que foi dito acima com esta pesquisa de mestrado que aborda vivências de alunos surdos adultos sobre suas experiências em escolas inclusivas com IE, acabamos problematizando a visão dos surdos sobre os IEs e discutindo a contribuição do IE na história

de vida de aluno surdos, seus papéis e a expectativa da comunidade surda para a compreensão da dinâmica escolar em escolas de educação básica públicas, por meio de narrativas provenientes de um estudo qualitativo. Discute-se, então, a importância de contar e ouvir as histórias de vida para entender a verdadeira imagem da situação das minorias em termos de visibilidade social e cidadã. Para tanto, devemos considerar o que está previsto anteriormente em “Vendo os problemas através dos olhos surdos” é esse espaço aberto para “ver suas mãos” narrando histórias.

2.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo tornou mais evidente a necessidade de compreender os problemas relacionados à inclusão educacional e a atividade dos IEs a partir da experiência de vida e visão dos alunos surdos. Assim, é de suma importância escutar a voz dos surdos, ou melhor, “ver suas mãos”, seus pensamentos e ideias sobre de que maneiras os IEs podem se tornar mais eficazes para atender às demandas educacionais das pessoas surdas em ambiente inclusivo, de forma a proporcionar um eficaz processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos e, dessa maneira, contribuir com o avanço para a área de educação de surdos e interpretação educacional.

3 ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A IDEOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos sobre as principais correntes dos estudos da tradução e as concepções de tradução que pairam nos discursos sobre a atividade tradutória, inter-relacionando com o conceito de ideologia em uma perspectiva dialógica do discurso. A ideologia da tradução como uma atividade neutra, fiel e perfeita é recorrentemente discutida em diferentes abordagens pairando pelos discursos da sociedade.

3.1 UM BREVE PANORAMA DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO³

Discutiremos, nesta seção, de forma resumida, como a tradução tem sido concebida desde os tempos de São Jerônimo (384 d.C) até a contemporaneidade, aprofundando na concepção bakhtiniana de conceituar a linguagem como uma forma de interação humana.

Ao longo da história, a tradução tem sido compreendida e conceituada de diferentes maneiras. No entanto, duas correntes de pensamento sobre a questão polarizam a discussão: a Tradução Literal e a Tradução Livre. Essas duas posições têm se manifestado diametralmente opostas pelos defensores de cada uma delas, de forma que a Tradução Literal está ancorada na ideia de tradução fiel, neutra, objetiva; enquanto a Tradução Livre vincula-se a ideia de tradução infiel, parcial e subjetiva. Enfim, embora a discussão tenha avançado ao longo dos anos, ainda não se conseguiu vencer essa dicotomia.

Já no Século 1 a.C., Cícero, advogado, político, filósofo e um dos maiores oradores e escritores em prosa da Roma Antiga, mostrava preferência pela tradução livre por considerá-la tradução do sentido e não pela tradução literal, concebida palavra-por-palavra. Assim como São Jerônimo (384 d.C.) também advogava pela mesma ideia. Este último foi chamado pelo Papa Damaso (366 d.C) para traduzir a Bíblia do hebraico e do grego para o latim, a língua do povo. Por isso, essa tradução foi chamada de Vulgata, ou seja, popular. O Papa queria uma tradução mais fiel possível do hebraico e do grego para o latim e que, ao mesmo tempo, o povo pudesse compreender.

Em sua Carta a Pamáquio, (395 d.C.), São Jerônimo (apud SOBRAL, 2003, p. 201) diz que ao traduzir vai “[...] preservando o sentido e alterando a forma mediante a adaptação

³ Estamos denominando de Estudos da Tradução a grande área que compreende tanto os estudos da tradução quanto os estudos da interpretação.

das metáforas e das palavras à sua própria língua. Não achei necessário verter palavra por palavra, mas reproduzi o estilo e as ênfases do conjunto [...]” e, dessa forma, optando pela tradução do sentido, opõe-se à tendência dominante de seu tempo de fazer tradução literal aos textos sagrados por receio e respeito à Palavra de Deus. Assim, São Jerônimo tornou-se o padroeiro dos tradutores e definiu há quase dois mil anos o papel deste profissional.

Atualmente, poderíamos dizer que, considerando o contexto da pesquisa que levamos a cabo, o tradutor é um mediador entre sujeito(s) ouvinte(s) ou surdo(s) de uma língua fonte, oral ou de sinal, para outro(s) sujeito(s) ouvinte(s) ou surdo(s) de outra língua alvo, oral ou de sinal. Uma língua fonte com uma estrutura linguística, relativa a um contexto social, discursivo e cultural para outra língua alvo também com sua estrutura linguística, relacionada a outro contexto social, discursivo e cultural.

Sendo assim, para realizar a tradução não basta que o tradutor conheça duas línguas, mas é necessário que o profissional transite e transmute as línguas em processo dialógico de ir e vir entre os contextos sociais, linguístico-discursivo-ideológicos e culturais de ambas as línguas (SOBRAL, 2003).

Para corroborar o que apresentamos acima, trazemos Souza (1998) que afirma:

Em outros termos, o sentido de um texto não está nem totalmente no autor, nem totalmente no texto, nem totalmente no leitor. É o resultado de uma negociação entre todas as partes envolvidas. Inversamente, podemos afirmar que o sentido de um texto está parcialmente: no autor, no texto (...), no leitor e no contexto situacional. E o sentido de um texto traduzido não pode fugir a esta regra (SOUZA, 1998, p.57).

O autor indica o movimento do sentido nos discursos traduzidos e a impossibilidade de controlar a interpretação dos interlocutores, tanto do tradutor como do leitor e mediador como do público, o interlocutor final.

Embora a tradução seja costumeiramente definida, no âmbito dos Estudos da Tradução, como uma “atividade humana realizada através de estratégias mentais empregadas na tarefa de transferir significados de um código linguístico para outro” (BARBOSA, 2004, p.11), na perspectiva dialógica bakhtiniana, ela pode ser compreendida como uma atividade não restrita ao linguístico, mas que corresponde à mobilização de posicionamentos, de valores, de diálogos, de discursos (DIAS; NASCIMENTO, 2019, p. 64-65).

Seguindo a reflexão, a partir da perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin e o círculo), o tradutor, no ato da tradução, toma o enunciado da língua de partida (em um movimento do social para o individual), torna seu esse enunciado alheio, para no movimento

dialético da tradução, externalizá-lo ao outro em um enunciado de chegada, e o processo continua no movimento da comunicação. Assim, é necessário tomar, na perspectiva citada no início desse parágrafo, a palavra **texto** como enunciado; e ao se falar em enunciado, não há como extraí-lo da cadeia discursiva, em que um projeto discursivo é sempre intencional, pois um enunciado de partida traz, em si, uma intenção linguístico-discursiva e apreciação valorativa que aponta para um enunciado de chegada, para um “auditório”.

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

Parafraseando Sobral (2003), e trazendo para o contexto atual, o tradutor é um profissional que precisa submergir nos enunciados da língua de partida e em sua cultura, o que o faria “esquecer” sua identidade linguística e, portanto, “mergulhar” na língua e na cultura desse enunciado de partida ao traduzir para o enunciado da língua de chegada. Além disso, ter em mente também a identidade do enunciado alvo, traduzindo para o público alvo e mergulhado em sua identidade linguístico-discursiva e cultural.

A partir desta parte, chamamos também à reflexão autores contemporâneos para especificar mais o tema. Iniciamos por Bezerra (2012), cujo texto analisa a relação entre tradução e recriação, focalizando nas diferenças e semelhanças entre a criação primária de uma obra, isto é, a construção da obra por seu autor, e a tradução como criação secundária, ou seja, a (re)informação do original na língua de chegada, na qual a obra primeira ganha uma nova existência, torna-se independente do original. O estudo analisa, ainda, a contribuição da teoria literária de Mikhail Bakhtin para uma eventual teoria da tradução, bem como a contribuição de outros grandes mestres para o tema. Cabe dizer que Bezerra (2006), em seu texto, aborda a tradução de uma língua escrita para outra língua também escrita e lida com sujeitos em tempo, espaço e cultura diferentes. Afirma a necessidade de o tradutor compreender a cultura, a história e o espaço geográfico de uma obra literária escrita, assim como seus personagens, seus hábitos e a maneira de falar e traduzir, também na modalidade escrita, para outra língua distinta daquela do texto de partida.

Bezerra (2012, p. 55) diz que “[...] traduzir é interpretar, mas é também e, sobretudo, superar a interpretação, recriando o ritmo da obra na língua de chegada com uma poética que

dê conta dos múltiplos sentidos e do modo de ser do original”. Mas, para o acontecimento da tradução, o tradutor não pode ficar em estado contínuo de despersonalização no outro. Ainda segundo Bezerra (2006), baseado nas ideias de Bakhtin e o círculo sobre o tema, a compenetração deve ser seguida de um retorno ao próprio tradutor para que possa reencarnar em seu discurso na sua língua, em consonância com seus múltiplos valores, e produzir uma tradução em bom português, por exemplo, com as formas de expressão típicas do nosso modo brasileiro de falar e de escrever.

Traduzir é compenetrar-se na cultura do outro. Porém, deve ser feita por meio de uma compenetração dialógica em que a interpretação criadora não renuncie a si mesma e, contudo, mantenha suas peculiaridades, sua individualidade como marca da sua própria cultura, usando de seus infinitos modos de dizer para recriar o espírito do original, trazendo as formas de ser do outro, dando-lhe o colorido específico de sua cultural nacional.

Parafraseamos Sobral (2010) para aprofundar um pouco mais a discussão. O tradutor/intérprete traduz/interpreta, ao ser leitor/ouvinte e autor, não reproduz o que foi dito, na obra lida ou no texto escutado, mas mostra, por meio de sua tradução/interpretação, o diálogo de muitos dos sujeitos que compõem o texto fonte. É necessário que, na postura e no lugar subjetivo de autor, o tradutor coloque-se na posição de autor e daqueles que irão ler o texto, e colabore para o processo de uma nova criação de sentidos que se materializa no texto alvo.

Para complementar o que dissemos anteriormente, no caminho percorrido entre o texto fonte e sua tradução, não basta apenas o domínio de língua estrangeira ou da cultura, mas é necessário um sujeito que atue como intermediador do que foi dito e daquilo que se quer dizer. Sendo assim, considera-se a negociação de sentidos como a principal tarefa a ser mediada pelo tradutor, que decide entre as opções lexicais disponibilizadas, considerando a que léxicos serão direcionadas, que ideias exprimir, as vozes que representam e, principalmente, porque se sobressaem entre as outras escolhas não feitas, o que implica uma concepção discursiva, e não apenas textual, de tradução.

O tradutor não pratica simplesmente uma mutação de palavras de uma língua para outra, os léxicos de um texto fonte para os de um texto alvo. O tradutor reflete e interpreta contextos linguísticos e extralinguísticos em que a palavra está inserida e onde estará depois de traduzida. Traduzir é, por assim dizer, uma técnica de sensibilização para as escolhas de expressões a serem utilizadas. As escolhas e não escolhas lexicais buscam a construção e

reconstrução do diálogo. Nesse diálogo, o tradutor procura os sentidos do texto fonte, dialoga discursivamente e lança, como autor, os sentidos outros para o texto fonte sem macular a ideia e os sentidos do texto fonte. É necessário que o sentido da mensagem seja preservado e a intenção do autor seja respeitada, entendendo-se “mensagem” no sentido de uma intencionalidade de sentido e não de conteúdo.

Em se tratando de tradução, é preciso que se entenda seu imbricamento e associação com a linguagem, uma vez que falamos de um tradutor como um mediador entre culturas. Por isso, se pressupõe, no mínimo, que ele tenha o requisito da técnica de traduzir e não apenas o fato de ser usuário de duas ou mais línguas. O tradutor não deve trazer o texto ao seu entendimento pessoal, mas pensar como um intermediador entre o escritor do texto e o possível leitor. Reforçando, traduzir é realmente negociar sentidos.

Finalizando, nesse texto tratamos da tradução/interpretação como um processo de negociação de significados/sentidos, transpondo os limites da materialidade textual e aportando na dimensão dialógica do dito e do não dito. Autor, tradutor e leitor integram-se, fundindo-se na compreensão e na interpretação de um texto que não se acaba, pois a cada leitura, re-leitura e tradução é moldado e permeado novamente de diferentes significados.

Sendo assim, traduzir/interpretar implica não apenas o domínio de uma língua estrangeira ou de uma cultura estrangeira, pois requer mais do que isso, exige-se o mergulho do tradutor/intérprete no universo de ideias daquele que produz um texto fonte. Aquele que traduz dirigirá um novo diálogo a partir do dizer de outro, e seu dizer, ao atingir o universo do leitor, colaborará com o processo dialógico. Isso significa que ao se ler um texto traduzido, o resignificamos a partir do discurso de outros. Assim, podemos afirmar que o tradutor/intérprete não medeia apenas o discurso, mas a linguagem num todo: como formadora da consciência humana, da cultura e da identidade do sujeito imerso em um processo histórico cultura de vida.

3.2 ESTUDOS DISCURSIVOS EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A análise do discurso é muito abrangente

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise do

Discurso concebe a linguagem como mediação necessária, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2005, p. 15).

Não há uma única Análise do Discurso, pois ela pode ser compreendida como procedimento de pesquisa, mas também como princípios epistemológicos. Tão diversa a depender de sua base em distintas disciplinas das ciências humanas e sociais, como a Linguísticas, a Semiótica, os Estudos Literários, a Antropologia, a Sociologia, a Teoria da Comunicação, a Psicologia Social e Cognitiva. Gill (2011) considera, no mínimo, 57 variedades de análise “de/do” discurso:

[...] é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. [...] não existe uma única ‘análise de discurso’, mas muitos estilos diferentes de análise (GILL, 2011, p. 244).

Dessa forma há uma diversidade constitutiva do que se tem chamado de “análise do discurso”. Destacamos, então, numerosas linhas analíticas, tendências e modelos distintos. Oliveira (2013) indica em seu livro “Estudos do discurso” perspectivas teóricas que servem como fontes importantes nas quais estudiosos do discurso têm se fundamentado. Destaca autores como Gramsci, Bakhtin, Althusser, Lacan, Foucault, Bourdieu, Ducrot, Pêcheux, Charaudeau, Maingueneau, Fairclough e Van Dijk para fundamentar análises de discursos, provocando os pesquisadores com questões fundamentais para a produção de sentidos.

Paula (2013) concorda que há várias perspectivas chamadas, por exemplo, de “Análise do Discurso Francesa - AD francesa; ACD – Análise Crítica do Discurso; ADD – Análise Dialógica do Discurso; as semióticas – inglesa, norte-americana, francesa e russa; bem como as teorias enunciativas – de Benveniste aos contemporâneos”. A pesquisa considera ainda que as análises de discursos no Brasil têm características muito peculiares.

No campo dos Estudos da Tradução e da interpretação, Guerini e Costa (2014) lembram que em 2005 ocorreu o I Simpósio de Análise do Discurso e Tradução, realizado na Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina e que no Brasil a análise do discurso francesa (doravante AD) tem mais seguidores e cultivadores, por isso sua entrada foi fértil nos ETs. Há uma construção de diálogo entre duas disciplinas que trabalham com o discurso. “Esse diálogo é mutuamente benéfico e renovador: basta pensarmos nas várias possibilidades de uso do instrumental teórico e crítico da Análise do Discurso para os Estudos

da Tradução e dos Estudos da Tradução para a Análise do Discurso” (GUERINI; COSTA, 2014, p. 12).

Brait (2006, p. 10) denomina “teoria dialógica do discurso”, sem uma definição fechada, o que seria uma contradição com o próprio conceito teórico,

[...] a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas”. Esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p.10).

Feita esta apresentação dos “Estudos do discurso”, passamos para o conceito teórico de Ideologia e signo ideológico em uma perspectiva dialógica para fundamentar nosso estudo.

3.3 IDEOLOGIA, SIGNO IDEOLÓGICO E SUA RELAÇÃO COM A PALAVRA (DISCURSO)

O objetivo dessa seção é conceitualizar os termos “Ideologia” e “signo ideológico”. Para tal, partimos do significado dicionarizado desses termos até compilarmos o pensamento bakhtiniano sobre o tema em questão.

Ideologia é um conceito que vai se transformando com o tempo. Inicialmente, pode-se dizer que se trata de um conjunto de ideias de um grupo ou sociedade sobre a visão de mundo relacionada com as ações políticas e sociais. No entanto, Ideologia trata-se de uma conceitualização ampla e geral.

Embora apareça anteriormente, a primeira definição do termo foi produzida pelo pensador francês Antoine-Louis-Claude Destuitt (1754-1836) que definiu Ideologia como o estudo das ideias em sua obra “Elementos de Ideologia”, de 1801. No século XIX, mais precisamente entre 1818 e 1883, Karl Marx, em seus estudos sobre o Capitalismo, conceitua Ideologia como uma falsa consciência elaborada pela classe dominante para manter a sua condição em relação à classe trabalhadora. Em sua obra “A Ideologia Alemã”, critica os filósofos que separam as ideias da sua condição social, da vida material, da realidade.

A discussão continua no século XX, quando John B. Thompson define ideologia não apenas como aquela que ocorre em relação às classes sociais, mas, também, em outras formas na sociedade. Esse autor corrobora com o conceito de Marx, pois trata também a ideologia

como um espaço de disputas. Outros grupos, que não só os dominantes, também produzem suas ideias e tentam, por meios de suas ideologias, ganhar espaço na sociedade.

Marcondes Filho (1985) define mais amplamente o que dissemos até aqui:

Todos participamos de certos grupos de ideias [...] são espécie de “bolsões” ideológicos, onde há pessoas que dizem coisas em que nós acreditamos, pelas quais lutamos, que têm opiniões muito parecidas com as nossas. Há alguns autores que dizem que na verdade nós não falamos de fato o que acreditamos dizer, haveria certos mecanismos, certas estruturas que “falaríamos por nós” (MARCONDES FILHO, 1985, p.20).

Ou seja, quando damos nossas opiniões, quando participamos de algum acontecimento, de alguma manifestação, temos um pouco de nós, mas também reproduzimos conceitos que circulam nesses grupos. Ideologia não é, portanto, um fato individual, não atua de forma consciente na maioria dos casos.

Quando pretendemos alguma coisa, quando defendemos uma ideia, um interesse, uma aspiração, uma vontade, um desejo, normalmente não sabemos, não temos consciência de que isso ocorre dentro de um esquema maior [...] do qual somos representantes e repetimos conceitos e vontades que já existiam anteriormente (MARCONDES FILHO, 1985, p.20).

Para concluir essa primeira parte recorreremos à Albres (2014) que diz que

A compreensão de que todo elemento ideológico deve ser considerado no campo em que foi produzido, nas condições materiais e históricas em que a comunidade o transmite e o transforma, não podendo ser destituído de sua historicidade, é o que nos orienta (ALBRES, 2014, p. 220).

Pode-se dizer que a Ideologia é constituída por meio da língua, dos valores e da cultura expressos e transmitidos por meio do signo linguístico.

A linguística moderna, representada pelos estudos de Saussure, explica o signo linguístico como um elemento representativo que apresenta dois aspectos: o significado e o significante. Por exemplo, ao escutar ou ver a palavra ‘cachorro’, reconhecemos a sequência de sons ou sinais que formam essa palavra. Esses sons (sinais) se identificam com a lembrança deles que está em nossa memória, chamados de significante. Quando escutamos (ou vemos) essa palavra, logo pensamos em um animal irracional de quatro patas, com pelos, olhos e orelhas. Esse conceito que nos vem à mente é o significado do signo ‘cachorro’ e também se encontra armazenado em nossa memória

Bakhtin, conhecendo o que já se tinha discutido no âmbito da linguística sobre o signo, concebe que o signo não pode ser reduzido a uma simples associação significante e significado. Assim, faz opção por empregar o termo “Signo Ideológico”, voltando a discussão para os aspectos sociais, históricos e culturais do uso da língua(gem).

O signo ideológico em Bakhtin, sob a leitura da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLOCHINOV, 2017), vai além do conceito saussureano de imagem acústica acrescida de um conteúdo, de significações imutáveis. Ele se apresenta como um signo dialético – porque é indicado por uma realidade (material) e reflete uma outra (ideológica); dialógico – porque nasce de um processo de interação entre indivíduos e faz referência a diálogos entre formas e sentidos historicamente internalizados; e polifônico – porque sustenta diversas vozes, associados aos contextos imediatos e amplos de produção.

Bakhtin contribui, assim, com as teorias do discurso ao colocar a importância de um estudo da linguagem em seus contextos imediatos (situação) e amplos (meio histórico, social e ideológico). O autor demonstra que a linguagem se constitui não em um produto acabado, mas sim por suas condições de produção. “A ideologia, sendo um sistema de concepções que é transmitida pela linguagem e baseada em um sistema de valores, condiciona comportamentos” (ALBRES, 2014, p. 231). Assim, a formação de conceitos e da Ideologia dos sujeitos têm uma natureza social compreendida como as múltiplas relações que, implícita ou explicitamente, são estabelecidas e se manifestam no cotidiano dos grupos com que convivem.

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...]. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação signica [...]. Entretanto, o caráter signico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos (VOLOCHINOV, 2017, p. 93-94).

O sinal em Libras para Ideologia pode ser visualizado no vídeo 1.

Figura 3 - Sinal de Ideologia em Libras



Fonte: Manuário Acadêmico e Escolar do INES
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F08_n7NTJuQ.

Em Libras, o sinal remete a algo que está por trás do que se pensa, que compõem a subjetividade do sujeito. Esse “por trás” pode ser interpretado como as múltiplas vozes que compõem o discurso, que constituem o sujeito a partir de suas experiências e das comunidades com que teve contato.

De acordo com Volochinov (2017, p. 232), “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente”. Nesse sentido, para compreender o discurso do sujeito da pessoa surda entrevistada nesta pesquisa é necessário encontrar o seu lugar, a sua posição social e vivências para a composição do seu discurso. Compreendendo que essa é a leitura do pesquisador também envolvido da sua Ideologia. “Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão” (VOLOCHINOV, 2017, p. 232).

Só podemos compreender enunciados quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concernentes à nossa vida. Compreender é opor à palavra do locutor a uma antipalavra. “A existência não apenas é refletida no signo, mas também é refratada nele. O que determina a refração da existência do signo ideológico? __ O Cruzamento

de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sgnica [...]” (VOLOCHINOV, 2017, p. 112).

Assim, cada pessoa interpreta à sua maneira os discursos que teve contato a partir dos diferentes interlocutores com que encontrou em sua vida. O discurso de uma pessoa não é um reflexo, ou seja, não é uma cópia igual ao que ele recebeu, pois também há uma refração, ou melhor, ocorre a interpretação do que viveu e apreendeu das relações sociais.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN, 1929/2018, p. 31). [grifos do autor]

É na necessária participação do outro em nós que construímos nossos discursos e que empregamos o signo ideológico. Assim, os sentidos da palavra (discurso) são situados e compreendidos apenas na vida singular. “Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material signifiante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (BAKHTIN, 1929/2018, p. 38).

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo linguístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo (BAKHTIN, 1929/2018, p. 44).

Dessa forma, nesta pesquisa, convém investigar os percursos assumidos no discurso de um sujeito e os discursos que o constituem, que contribuem para a construção de tal discurso.

Bakhtin (2018), Volochinov (2017) e o círculo empregam refração e reflexão como termos complementares, termos oriundos da física e aplicados ao campo dos estudos da linguagem. A Libras como uma língua natural nos conduz à abstração e pode se construir um signo para tal representação conceitual.

Reflexão da luz como reflexo em um espelho, a partir de raios luminosos notaremos a reflexão, isto é, o retorno dos raios ao meio de onde vieram e a refração da luz com a mudança

de direção que sofrem os raios luminosos ao passarem de um meio a outro de propagação (CAVALEIRO; BELEZA, 2017). Nas palavras de Bakhtin, como explanado anteriormente, o signo é ideológico o possui valor semiótico. O signo é social e individual, por isso concomitantemente ocorre a reflexão e refração. Assim, o signo reflete, no sentido de imitar pontos do exterior (social) e refrata ao construir interpretações dessa realidade.

A partir dessas definições e dos sinais já existentes em Libras para espelho e Ideologia, em que uma das mãos está com a palma voltada para frente, convencionamos no grupo de pesquisa Interpretação e tradução de línguas de sinais (Intertrads) os sinais para reflexão e refração.

3.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentamos um breve panorama sobre as concepções de tradução. Apresentamos os autores brasileiros que trabalham com a perspectiva dialógica da tradução (SOBRAL, 2003; BEZERRA, 2012), bem como o conceito de Ideologia, signo ideológico e sua relação com a palavra (discurso), o que pode contribuir para a análise desta pesquisa. Por essa razão, os tópicos a seguir contemplarão a perspectiva teórico-metodológica da nossa interpretação do discurso da participante da pesquisa (pessoa surda entrevistada).

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Essa pesquisa está fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética, fundamentada na teoria de Bakhtin e o círculo (BAKHTIN, 1993; 1995; 2002; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006). A abordagem histórico-dialógica sustenta, neste trabalho, as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem. Explica a realidade humana através do movimento dialético existente entre o conceitual (as ideias) e a prática (as experiências). Assim, os conceitos de linguagem vão se estabelecendo e se manifestando em um primeiro plano entre os homens por meio da intersubjetividade (relações sociais e linguísticas entre sujeitos), conforme Bakhtin (1993; 1995; 2002), manifestada na relação dialógica, o que significa dizer que o sujeito se constitui na sua relação linguístico/discursiva com o outro.

Neste capítulo, apresentaremos o delineamento básico da pesquisa. Aqui optamos por apresentar, na seção 4.1, a orientação teórico-metodológica inscrita em abordagem dialógica da linguagem, na seção seguinte, na 4.2, apresentamos o método de história oral, na seção 4.3 abordamos os participantes e a ordenação das fases da pesquisa, na seção 4.4 comentamos sobre a construção do *corpus*, e por fim, na seção 4.5 realizamos a proposta de análise da entrevista.

4.1 A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA INSCRITA EM ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A pesquisa que apresentamos fundamenta-se na abordagem dialógica da linguagem e tem ancoragem em Bakhtin, um filósofo da linguagem que em toda sua obra tem o dialogismo como tema central. Além disso, o autor também traz para a pesquisa em Ciências Humanas importantes implicações e em especial em um de seus últimos textos, Metodologia das Ciências Humanas, aborda amplamente essa questão. Para o autor, “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Este caracteriza o discurso como fenômeno de estudo das ciências, ou seja, o homem sempre se expressa através de um discurso virtual ou real e requer uma resposta, uma compreensão. Se não há discurso, não há objeto para investigação e pensamento.

Nessa perspectiva, as ciências humanas diferem das ciências exatas, pois nesta o pesquisador contempla o objeto e fala sobre ele, mas não com ele. Nas ciências exatas, o

pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ou dele [...]. Já nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem. [...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar somente a contemplar uma vez que “se encontra perante um sujeito que tem voz, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos” (FREITAS, 2002, p. 24).

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Compreender, pois, ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro (FREITAS, 2003).

O processo compreensivo entre sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico. Isto é, ao tomar distância, se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o. Esse processo compreensivo bakhtiniano supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. Pesquisador e sujeito pesquisados, como diz Amorim (2006), ao participarem do evento de pesquisa se tornam produtores de textos. O texto do pesquisador não deve emudecer o do pesquisado, mas lhe restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentido.

Há ainda muito que abordar sobre esta questão nesse trabalho. Nada se esgota aqui, mas o processo da pesquisa irá contribuir para um texto mais complexificado ao final do estudo.

Continuando a discussão e para melhor tratar o *corpus*, optamos por uma abordagem qualitativa por ser o método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais/subjetivas, por exemplo. Na pesquisa com abordagem qualitativa, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinado assunto que esteja relacionado ao objeto de estudo. Por isso, as respostas não são objetivas e fechadas, pois o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas compreender o comportamento de determinado grupo-alvo.

A escolha da pesquisa qualitativa como metodologia de investigação é feita quando o objetivo do estudo é entender o porquê de certas coisas.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como apropriada para o tipo de estudo que tem como objetivo compreender as relações em que os sujeitos vivem. Ela valoriza a figura do sujeito e de seus significados na produção dos resultados, pois se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem, pensam e constroem seus artefatos e a si mesmos (MINAYO, 2008).

Por se tratar de pesquisa qualitativa, as elaborações dos possíveis caminhos abordados foram interpretadas durante a pesquisa.

4.2 O MÉTODO DE HISTÓRIA ORAL

A educação de surdos passou por diferentes orientações metodológicas e perspectivas, geralmente excludentes. As políticas são avaliadas, novas propostas são formuladas, mas pouco se ouve dos sujeitos envolvidos diretamente nessa educação, ou seja, os alunos surdos. Neste trabalho, procuramos trabalhar com os princípios da história oral (doravante HO).

A HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais (GUEDES-PINTO, 2002, p. 95).

Assim, pretendemos incluir os surdos no registro da história sobre os processos inclusivos com a presença de intérpretes educacionais. A HO tem sido usada em pesquisas em educação, pois, de acordo com Thompson (1998), cria inúmeras possibilidades de exploração científica, especialmente na relação entre memória, cotidiano e cultura escolar.

Nesse sentido, a oralidade na pesquisa em histórias de relações no contexto escolar não se limita à mecanização do uso de um gravador de áudio ou vídeo e, para além disso, o momento da entrevista requer necessariamente sensibilidade e conhecimento de causa. Porém, sua utilização junto a surdos, conforme caracterizado, é considerada satisfatória e de grande impacto em relação ao resultado final, ou seja, na constituição de um núcleo de preservação da memória escolar do surdo e de seu laço social e pedagógico com o IE, que aproxima os

diferentes segmentos da comunidade escolar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem do sujeito aluno surdo.

Assim, a HO na perspectiva deste trabalho busca o olhar pedagógico, metodológico, histórico, antropológico e sociológico, sobre a vivência escolar entre surdo e IE através da realização de entrevistas com surdos que participaram, testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Assim, nessa pesquisa em formato de intervenção, a HO se torna uma ferramenta norteadora para a interação dos surdos escolares com os demais no processo de produção das narrativas orais. Reconstruir histórias de vida, sejam elas nos aspectos individuais ou sociais, culturais, identitários e subjetivos é uma forma de pesquisa em que trabalhamos com as memórias. Esse tipo de pesquisa faz com que os sujeitos revivam sentidos, se emocionem, usando a linguagem que se torna objeto de análise. Uma linguagem singular de cada sujeito, proveniente de fatos únicos e irrepetíveis, pois, conforme Thompson (1998, p. 337): “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”.

4.3 A PARTICIPANTE DA PESQUISA

A proposta inicial do projeto de pesquisa previa a entrevista com sujeitos surdos de diferentes regiões do país. Buscando, assim, os que moravam na capital, visto que os centros urbanos, geralmente, têm políticas mais desenvolvidas e melhor infraestrutura em educação em comparação a municípios pequenos.

Contudo, no ano de 2020, período previsto para a execução de entrevistas, devido à pandemia causada pelo vírus COVID-19 e o distanciamento social com consequente suspensão das atividades de ensino presencial, a nova forma de ensino remoto tornou-se uma realidade para todos os alunos, professores e pesquisadores da UFSC. Como medida de prevenção e de combate ao contágio do novo Coronavírus, o distanciamento social afetou o semestre letivo da universidade, o qual, por meio da Portaria Normativa nº 371, prorrogou a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais até o dia 31 de dezembro do presente ano (2020), num primeiro momento.

A partir do mês de setembro, a portaria autorizou a oferta de ensino não presencial na UFSC por meio da Resolução Normativa nº 140/2020/CUn, que dispõe sobre um

redimensionamento das atividades acadêmicas e um calendário suplementar excepcional referente ao primeiro semestre de 2020.

Nesse período, nós redesenhamos a pesquisa para a execução de entrevistas remotas. Todavia, a seleção e contato com os sujeitos também foi prejudicada. Todas as atividades da universidade passaram a ser realizadas de forma remota, no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Moodle) e outras plataformas de web conferência e/ou interação on-line com encontros síncronos e assíncronos. Não tivemos mais contato com os colegas surdos de diferentes regiões do país que estudam na UFSC, possíveis sujeitos a serem convidados para a pesquisa. O Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa⁴, organizado pelo departamento de Libras da UFSC, previsto para novembro de 2020 também teve sua data alterada para o ano de 2021 devido à pandemia.

Revisamos o projeto de pesquisa e optamos pela entrevista virtual. Todavia com um número menor de participantes. Mantivemos os critérios de perfil para participação na pesquisa.

Perfil necessário:

- Ser surdo (independente do nível de audição ou período em que ficou surdo);
- Ser jovem ou adulto, a partir de 18 anos visando a maturidade para a construção da narrativa;
- Ser fluente em Libras;
- Ter estudado em escolas inclusivas com a presença de intérpretes de Libras por pelo menos um ano;
- Ter cursado pelo menos parte da educação básica em escola pública;
- Ter formação em ensino médio concluída;
- Ter capacidade de narrar em Libras;
- Ter atuação militante ou voluntária em projetos/iniciativas sociais, culturais e/ou políticos da comunidade surda;
- Conhecer sobre política linguística e educacional;

⁴ <http://www.congressotils.com.br/>

4.4 ORDENAÇÃO DAS FASES DE CONTATO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos sujeitos foi feita na seguinte ordem:

- Contato inicial com ex-alunos do curso Letras Libras por e-mail ou mensagens via redes-sociais;
- Envio de carta-convite (em português e em Libras);
- Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Entrevista (em Libras).

4.5 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A construção do *corpus* (histórias de vida) com vivências escolares a partir da mediação de intérpretes foi realizada por meio de entrevistas. Há diferentes formas de planejar e executar uma entrevista. Concordamos com Freitas quando escreve que “na situação de entrevista, compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro” (FREITAS, 2007, p. 35).

A partir desse princípio, desenvolvemos uma entrevista visando à interação dialógica, a fim de que a atividade provocasse a reflexão e a transformação do sujeito que a concede como também do pesquisador. O discurso sobre a história de vida escolar foi o material a ser analisado. Dessa forma, o procedimento para construção do *corpus*, ou melhor, a construção desse discurso se deu por meio de uma conversa a partir de um questionário semiestruturado.

Thompson (1998, p. 260-263) indica que “as perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido [...], evite induzir a uma resposta [...]. E sempre que possível evite interromper uma narrativa [...]”.

A entrevista como instrumento de pesquisa tem sido usada como uma ferramenta apenas, mas, na perspectiva desse trabalho, não pode ser entendida como mero instrumento de captação de um dito, como um simples meio que permitiria o acesso a “verdades reveladas” pelo entrevistado. Em nosso ponto de vista, somos contrários a essa visão “asséptica” da entrevista, vista como instrumento (naturalizado) de coleta de saberes variados (ROCHA; DAHER; SANT’ANA, 2004).

Elaboramos um roteiro para as entrevistas, mas sempre abertos ao que o entrevistado teria a dizer. As perguntas estão divididas em seis grupos: as duas primeiras em relação à experiência geral, e outras quatro questões sobre avaliação da atuação dos intérpretes. A entrevista foi realizada de modo a permitir que a pessoa surda tivesse liberdade de se colocar. Apresentamos a seguir as questões:

Quadro 1- Questões semiestruturadas para a entrevista

Tema	Perguntas
Identificação	Qual seu nome? Em que região do país você estudou a educação básica e a faculdade?
Experiência	1- Conte um pouco sobre a sua experiência escolar. Em que escolas estudou no ensino fundamental? Como era a escola, as aulas, a sua relação com os colegas ouvintes e professores? Dê exemplos de situações marcantes. 2 - Quando teve intérprete pela primeira vez? (Em que nível de ensino?) Em que anos/séries escolares você teve intérprete? Quantos intérpretes você já teve em sua trajetória escolar? 3- Você tinha outros colegas surdos na mesma sala de aula ou era o único surdo da turma? 4 - Quando teve acesso à escolarização? Na idade certa ou atrasado? 5 - Quando você estava na escola tinha professor que sabia Libras além do intérprete? Quantos eram? Em ano foi? 6 - O que mais marcou você no contato com o TILS? 7 - Você tinha contato com o intérprete fora da sala do ambiente escolar? Onde? Com que frequência? 8 - Sua família mantinha contato com ele? Em que nível? 9 - Em escolas comuns você já teve professor de Libras, professor de português como L2, intérprete Libras-português? Quais desses profissionais?
Percepções	10 - Na sua experiência, como você percebe sua relação com o intérprete? Positiva ou negativa? 11 - Como você percebe o trabalho do intérprete? Sobre o que ele/ela faz em sala de aula, como você descreve isso e qual sua opinião? 12 - Na sua visão, o intérprete participa da sua aprendizagem ou o foco é só interpretar? 13 - Como era para você ser um aluno surdo em sala de aula? 14 - Como era sua relação com o intérprete em sala de aula? Outros ambientes educacionais. 15 - Você já teve algum intérprete que você não gostava? Por quê? Como você lidou com isso? Isso influenciou sua aprendizagem? De que maneira?
Sobre educação bilíngue e educação de surdos	16 - Você já estudou em escola só para surdos (escola especial ou escola bilíngue Libras-Português)? 17 - Comparando a escola inclusiva e a escola específica para surdos, o que você aponta de positivo e negativo em cada tipo? 18 - Explique o que é uma “escola bilíngue para surdos”. Conceitue. 19 - Explique o que é uma “inclusão escolar”. Conceitue. 20 - Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos em escolas comuns?

<p>Sobre a interpretação</p>	<p>21 - Para você, qual o papel do intérprete educacional? O que ele deve fazer em sala de aula?</p> <p>22 - A partir da sua experiência, você acha que o TILS apenas mediava comunicação ou ensinava também?</p> <p>23 - Você prefere o intérprete que apenas interpreta ou o que explica, esclarece suas dúvidas e te ajuda nas tarefas? Por que? Explique.</p> <p>24 - Você acha que o intérprete consegue interpretar e ensinar concomitantemente?</p> <p>25 - Durante sua vida escolar, quais foram os momentos mais marcantes em que o intérprete esteve presente e contribuiu (ou não) para seu aprendizado?</p> <p>26 - Quando você tinha dúvidas sobre sinais, sobre português, sobre os conceitos das disciplinas, você perguntava? Como o intérprete agia nesses momentos?</p> <p>27 - Na escola comum (regular) em salas mistas com surdos e ouvintes com a mediação de intérpretes como era sua relação com os intérpretes? Você se sentia incluído, confortável?</p> <p>28 - De que forma o trabalho do intérprete impactou na sua formação como aluno?</p> <p>29 - O (s) intérprete (s) que trabalham com você faziam uso fluente de Libras?</p> <p>30 - Você colaborava com a interpretação, com sinais ou outras ações que ajudava o intérprete?</p> <p>31 - Você aprendia novos sinais durante a interpretação das aulas, ou na interação com os intérpretes?</p>
<p>Função do intérprete educacional</p>	<p>32 - Você sabe se o(s) seu(s) intérprete(s) participava(m) do planejamento de aula do professor?</p> <p>33 - O intérprete contribuía com conteúdos complementares que te auxiliavam no processo de aprendizagem?</p> <p>34 - O intérprete já te ajudou a fazer tarefas ou a preparar os trabalhos escolares? O que você pensa dessa atividade?</p> <p>35 - Quais contribuições você, como surdo adulto, destaca referente à presença de intérprete de Libras – Português ao longo da educação básica?</p> <p>36 - Que elementos você considera desafiadores a serem “melhorados” na atuação do intérprete educacional para obter melhor êxito na atuação profissional na educação básica, por exemplo?</p> <p>37 - Você já teve dois intérpretes atuando em uma mesma aula (interpretação em dupla)?</p>
<p>Avaliação do trabalho do intérprete</p>	<p>38 - Como você avalia o trabalho realizado pelos intérpretes que atuaram na sua vida escolar? Complementação da questão na entrevista - no que os intérpretes ajudaram você para ser quem você é hoje? O que você aprendeu com os intérpretes que já passaram por sua vida escolar?</p> <p>39 - Você comparava o que as pessoas diziam com a interpretação para avaliar a competência do intérprete?</p> <p>40 - Quais critérios você pensa serem importantes para selecionar intérpretes para atuarem na educação de surdos?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, discorreremos sobre como se deu a interação com a participante do presente trabalho.

4.6 INTERAÇÃO COM A PARTICIPANTE DA PESQUISA

Diante do distanciamento social adotado por diversos países em virtude da pandemia de COVID-19 no ano de 2020, o Brasil também seguiu as mesmas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), para conter o avanço da pandemia do novo coronavírus, CAERS-CoV-2, responsável pela doença identificada pelo acrônimo em inglês Coronavírus Disease 2019 – COVID-19. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), signatária dos princípios de preservação da vida e de contingência do vírus, adotou o ensino remoto e o desenvolvimento de outras atividades de forma virtual como estratégia para a continuidade de suas atividades. As atividades de pesquisa também tiveram que se adaptar a esse momento.

Frente a esse cenário, os pesquisadores passaram a entender que as ferramentas tecnológicas virtuais se tornaram pertinentes para estreitar o contato entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, tanto nas interações e compartilhamento de documentos, como também na geração do *corpus* de pesquisas. Nesse sentido, registramos nesta seção os procedimentos e instrumentos selecionados para a produção da presente pesquisa.

Primeiramente, entramos em contato com a participante da pesquisa pelo aplicativo de telefone – *WhatsApp* (Watts), e fizemos o convite para a concessão da entrevista. O convite foi realizado por entender que esta atendia ao perfil delineado para ser sujeito dessa pesquisa. Tivemos acesso ao contato dela por meio do grupo de alunos surdos da UFSC.

O sujeito da pesquisa (mulher surda) colocou-se à disposição. Logo criamos um grupo no *WhatsApp* com o tema “PESQUISA SILVIO” para poder desenvolver as tratativas sobre o processo de construção do *corpus*, ou seja, sobre a entrevista. Foram incluídos neste grupo outros sujeitos membros do grupo de pesquisa Intertrads (do qual fazemos parte), neste caso, a discente Ana Paula Jung que contribuiria com a parte tecnológica da pesquisa e a orientadora Neiva de Aquino Albres, que acompanharia o processo de pesquisa.

Enviamos por e-mail para a participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este foi devolvido por e-mail com assinatura digital, assim como as perguntas do roteiro de entrevista e parte dessas questões traduzidas para a Libras. Dessa forma, utilizamos o *WhatsApp*, e-mail, *YouTube* e *StreamYard* como ferramentas tecnológicas para a execução do contato e entrevista (Figura 4).

Figura 4 - Tecnologias usadas para a construção do *corpus*

Fonte: Elaboração própria.

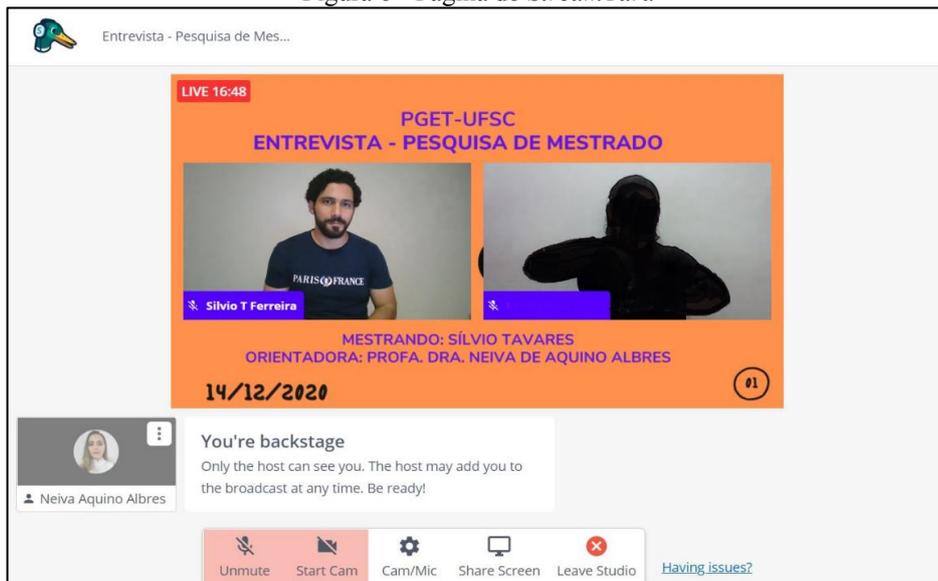
Para o convite, identificação do grupo do *WhatsApp* e imagem do *StreamYard* criamos uma imagem representando o pesquisador e a entrevistada. (Figura 5).

Figura 5 - Imagem da pesquisa

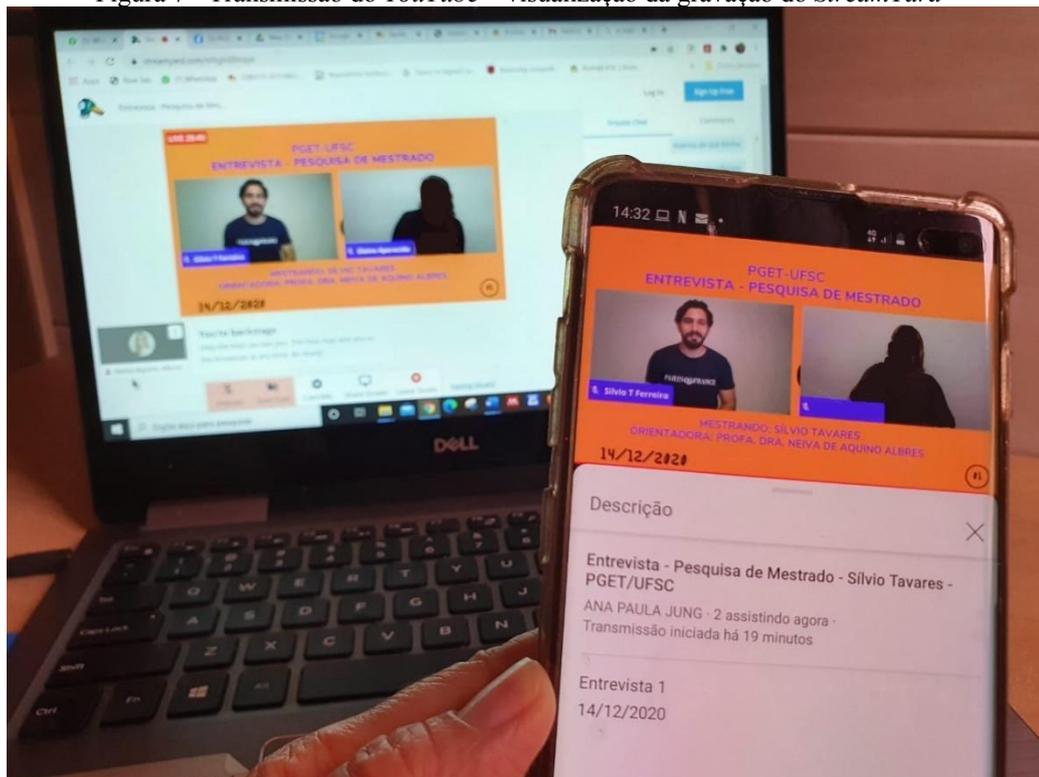


Fonte: Produção de Ana Paula Jung, membro do grupo de pesquisa Intertrads.

No dia da entrevista (14/12/20) utilizamos essa imagem como fundo do *StreamYard* (Figura 5). A entrevista foi acompanhada pela orientadora deste trabalho, Dra. Neiva de Aquino Albres, que se comunicava com o pesquisador-entrevistador por meio do chat, orientando algumas intervenções ou complementações. A entrevista teve duração de duas horas e meia.

Figura 6 - Página do *StreamYard*

Fonte: Coordenação da gravação por Ana Paula Jung (Intertrads).

Figura 7 - Transmissão do *YouTube* – visualização da gravação do *StreamYard*

Fonte: Elaboração própria.

4.7 ANÁLISE DOS DISCURSOS

A análise do discurso seguiu os princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD). O aporte teórico está em Brait (2006) ao discutir a ADD a partir do pensamento bakhtiniano, em

que a linguagem leva em conta as particularidades discursivas, que apontam para contextos mais amplos ao considerar os aspectos extralinguísticos imbricados.

Podemos dizer que na perspectiva da ADD, o pesquisador estuda a linguagem, compreendida como produção humana, contextualizada histórica, geográfica e culturalmente situada e fruto das relações verbo-discursivas através de enunciados. Assim, o homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz e assumem uma posição responsiva ativa.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva e toda compreensão é plena de resposta. Nessa perspectiva obrigatoriamente o ouvinte se torna falante. Compreender, pois, ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro. O processo compreensivo entre sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico. Isto é, ao tomar distância, se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o.

Esse processo compreensivo bakhtiniano supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. Pesquisador e sujeito pesquisados, ao participarem do evento de pesquisa se tornam produtores de textos. O texto do pesquisador não deve emudecer o do pesquisado, mas lhe restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentido (AMORIM, 2002).

Para isso, alguns passos devem ser estabelecidos na pesquisa que realizamos:

Passo 1 – Produção de perguntas (em torno de 40) a serem feitas aos sujeitos surdos participantes da pesquisa que, pelas circunstâncias da pandemia Covid 19, deverão ser realizadas virtualmente.

Passo 2 – Tradução e Transcrição das entrevistas gravadas em Libras para o português escrito, facilitando, dessa forma, os trechos a serem usados na dissertação para a análise dos discursos dos sujeitos surdos.

Passo 3 – Análises linguístico-discursivas de trechos das entrevistas à luz da ADD com vista a atribuir conceitos e representações mentais dos sujeitos surdos sobre os Intérpretes Educacionais (IE) e responder as questões postas na pesquisa.

Passo 4 – Atribuir sentidos e marcas da alteridade entre os sujeitos surdos e os respectivos IE.

Passo 5 – Escrever o capítulo das análises resultantes dos passos anteriores e realizar a conclusão da pesquisa.

A videogravação da entrevista produziu um arquivo específico, que posteriormente foi transcrito para o português escrito para facilitar a extração dos discursos. O pesquisador selecionou aqueles a serem apresentados nos resultados da pesquisa. O conteúdo das videogravações e entrevista foram registrados em uma ficha adequada para visualização do diálogo (Apêndice 1).

Há também a questão da transcrição das entrevistas de Libras para o português escrito. Conforme Thompson (1992, p.57-58), "a transcrição destina-se à mudança do estágio da gravação oral para o escrito", procedimento que deve ser cauteloso,

O que deve vir a público é um texto trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto". Por isso, o autor afirma: "por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm. ... Vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidas, sempre indicando ao leitor, que precisa estar preparado (THOMPSON, 1992, p.57).

A fim de iniciar a análise, o primeiro passo foi rever as gravações e realizar as traduções. Para a tradução da Libras para o português contamos com a contribuição de uma tradutora intérprete Libras-português profissional que forneceu o serviço de tradução e transcrição da entrevista.

Thompson (1992, p. 59) considera que, nesse momento, o narrador passa a dominar como personagem único em primeira pessoa, passando pelo processo de transcrição, ou seja, um texto "recriado em sua plenitude" que deve ser conferido pelo entrevistado para autorização de sua publicação. Após a transcrição, todo o texto escrito deve ser enviado por e-mail ao sujeito para revisão e autorização de uso dos excertos.

Nessa perspectiva não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos; as categorias emergem das relativas regularidades dos discursos, que são observados/apreendidos no percurso da pesquisa.

O estudo do discurso como atividade humana, que se dá nas interações discursivas, nesta pesquisa recordando vivências na esfera escolar, requer uma organização analítica. Seguimos o seguinte percurso.

- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva [...], analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados [...];

- O estudo do horizonte temático valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas (ROHLING, 2014, p. 51).

Selecionamos excertos de todo o discurso para discutir o conceito de intérprete educacional e seus papéis a partir do diálogo vivido pelo entrevistador e entrevistada relacionando-os com os discursos sociais sobre os intérpretes.

4.8 FORMAS DE APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA

A entrevista foi apresentada na pesquisa em forma de excertos, utilizando nomes e ilustrações para identificar os participantes. A apresentação se dá como em um diálogo entre duas pessoas com os enunciados dentro de balões. Os balões são imagens usadas em histórias em quadrinhos contendo o discurso do pesquisador (entrevistador) e da participante (entrevistada).

Os trechos dentro dos balões foram escritos a partir da tradução direta da enunciação em Libras, ou seja, corresponde a uma forma literal da expressão dos sujeitos em diálogo. Por outro lado, no processo de análise e interpretação os discursos são parafraseados para retomada e discussão do tema em questão.

O capítulo de análise foi organizado conforme classificação/categorização sem seguir a ordem das perguntas contidas no questionário semiestruturado. Dessa forma, selecionamos partes da entrevista que retomam a categoria de análise em discussão. Construímos ilustrações para caracterizar situações descritas nas narrativas, representando o vivido.

4.9 COMITÊ DE ÉTICA

O projeto foi escrito respeitando os preceitos éticos. Após sua redação ele foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC. Este projeto de mestrado foi iniciado em dezembro de 2018, dedicamos quatro meses para a reelaboração do projeto e sua submissão na plataforma Brasil. Após diversos ajustes o projeto foi aprovado em 2020.

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vivências de alunos surdos em escolas inclusivas com intérpretes educacionais

NEIVA DE AQUINO ALBRES

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Versão: 4

CAAE: 22696619.0.0000.0121
Área Temática: Número do Parecer: 4.471.504 D
Patrocinador Principal: Universidade Federal de Santa Catarina
Número do Parecer: 4.471.504
Situação do Parecer: Aprovado

Escrevemos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a pessoa surda assinar (Apêndice A). Também desenvolvemos a tradução das questões para a Libras a fim de ter o instrumento em língua de sinais, primeira língua dos sujeitos. Para o trabalho de tradução das questões, tive a colaboração de Ana Paula Jung e minha orientadora Neiva de Aquino Albres.

De acordo com a Resolução 466/2012 em seu Capítulo V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A participante desta pesquisa passou por uma entrevista filmada. Consideramos que o participante pode sentir um certo desconforto, por estar sendo filmado, e o vídeo como registro remete a identificação pessoal e a história da vida escolar. Pode também sentir-se cansado pelo tempo destinado à entrevista. O foco dessa pesquisa foi extrair diferentes experiências escolares, o que pode ocasionar recordações positivas e negativas da vida escolar. Alguns questionamentos do roteiro de entrevista podem ser constrangedores por expor histórias de pouca aprendizagem ou defasagem escolar diante de experiências negativas de inclusão, ou podem levar o sujeito da pesquisa a sofrer com a retomada de memórias que remetem a sofrimentos anteriores.

O presente trabalho, não visou beneficiar diretamente uma pessoa. A pesquisa visa melhorar e colaborar com o trabalho de interpretação educacional. Os sujeitos beneficiados com o projeto podem ser pensados em diferentes âmbitos. Diretamente cobertos pelo desenvolvimento do projeto, no que tange ao interesse teórico, está um número mais restrito de pessoas, como pesquisadores que tenham interesse na temática, e formadores de tradutores e intérpretes de Libras e português. Pois a partir da descrição e análise desta pesquisa os formadores (professores de tradução) podem criar atividades pedagógicas para desenvolver a reflexão sobre um atendimento ético e voltado para a comunidade surda, ou mesmo, os tradutores e intérpretes podem se beneficiar com as reflexões desenvolvidas a partir da leitura da dissertação (produto da pesquisa) contribuindo com sua compreensão sobre as necessidades dos surdos e sua avaliação sobre o intérprete educacional.

Todas essas informações foram registradas no TCLE assinado previamente pela pessoa entrevistada. Desde o princípio, tínhamos traçado seguir pelo anonimato dos sujeitos, pela criação de nomes fictícios assim como tradicionalmente regem as “ordens” no campo científico.

Esse princípio serve para preservação dos sujeitos ou para preservar o pesquisador. Contudo, a pessoa surda colaboradora desta pesquisa - entrevistada publicamente em uma reunião da universidade - declarou sua decepção em ver sua história de vida com tantos detalhes registrados e não ter seu nome ali, não poder dizer essa sou eu, essa é minha vida, minha opinião. Nesse momento, como pesquisadores (eu e minha orientadora), ficamos abalados.

Que tipo de pesquisadores somos nós que assumimos uma perspectiva histórico-cultural, concebendo o discurso como único e concreto e apagamos o sujeito? O marco referencial que orienta essa pesquisa nos permite apresentar a autoria dos discursos? Como aponta Kramer (2002, p. 50) em “uma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz, [em que] eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias” é preciso avaliar a forma de nomear e de empregar a autoria dos discursos sendo uma das alternativas

Questionar o anonimato em pesquisa é apostar numa maneira de pesquisar que tenha o sujeito como parte significativa na mesma. Não se trata de pesquisar “qualquer pessoa”, sem marca e sem história, mas de acreditar que os sujeitos têm importância fundamental na construção do conhecimento. Sabemos que tal problema não pode ser resolvido de maneira simples e muito menos sem uma negociação que leve em consideração o que os próprios sujeitos pensam e sentem a respeito da exposição de seus nomes (MONTEIRO; RAIMUNDO; MARTINS, 2019, p. 161).

As autoras acima indicam que em outros casos em que os sujeitos são meros colaboradores, sem identidade, por exemplo em estudos quantitativos ou experimentais, em que “os fenômenos são lidos como algo desconectado daqueles que o produzem e são legitimados justamente porque são passíveis de generalização” o nome verdadeiro não se faz necessário. Por outro lado, em pesquisas que trabalham com um referencial teórico que concebe o sujeito como agente social, cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura e seu discurso é de autoria singular e ao mesmo que social é preciso ter um cuidado para não apagar o sujeito. Então, nesses casos, seria correto expô-las?

4.10 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Nesta seção, apresentamos o percurso da pesquisa, desde o seu planejamento aos problemas do percurso e adaptações necessárias. Sendo que optamos pela entrevista com um único sujeito surdo diante da situação imposta pela pandemia de COVID-19, do prazo de finalização da dissertação por normativas impostas pelo programa de pós-graduação e por

compreender que mesmo tendo um único sujeito ele reflete e refrata o discurso coletivo e por ser possível fazer uma investigação mais aprofundada, válido cientificamente também.

5 UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO SOBRE O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Tudo o que tenha a ver comigo me é dado em um tom emocional-volitivo, porque tudo é dado a mim como um momento constituinte do evento do qual eu estou participando. Se eu penso em um objeto, eu entro numa relação com ele que tem o caráter de um evento em processo. Em sua correlação comigo, um objeto é inseparável de sua função no processo (BAKHTIN, 1923/2003b, p.51).

O intérprete educacional não deve ser significado como algo passivamente pensado, mas como evento vividamente participado, tanto pelo sujeito entrevistado quanto pelo entrevistador em um processo de diálogo. Este trabalho consiste apenas de um recorte de uma fração dos infinitos cenários possíveis em pauta a partir do discurso apreendido em entrevista com uma pessoa surda sobre sua trajetória escolar e sua relação com os intérpretes educacionais, esperamos poder analisar esse discurso colaborando com os intérpretes que atuam nesse contexto com informações relevantes sobre as posturas, ações e respeito para com os alunos surdos.

Para realização dessa pesquisa, seguimos os caminhos de uma análise dialógica do discurso (ADD). Para tal, na seção 1) Apresentamos o sujeito que enuncia o discurso analisado, um sujeito singular e situado histórica e socialmente; na seção 2) Apresentamos o contexto do enunciado e o contexto das memórias enunciadas; já na seção 3) Descrevemos as relações dialógicas e(m) discurso no gênero entrevista e analisamos excertos dos discursos; por fim, na seção 4) Interpretamos o discurso.

5.1 APRESENTANDO OS SUJEITOS EM INTERAÇÃO (PRODUTORES DO DISCURSO ANALISADO)



Fonte: Elaboração própria.

Elaine (Figura 8)⁵ é uma mulher surda referência em seu estado e cidade. Ela é referência como educadora de surdos e como líder da comunidade surda. Atuou com educação de surdo no governo do estado de MS em Campo Grande no Centro de Capacitação de surdos (CAS)⁶,

⁵ As ilustrações apresentadas no capítulo de análise foram construídas com base em fotos das instituições e pessoas, mesmo que sem a intenção de identificar os sujeitos, o propósito é construir uma narrativa pelo desenho. Assim, permite-se que o leitor entre na história de vida de Elaine. Autores propõem o desenho como ferramenta central para a pesquisa etnográfica, para a pesquisa narrativa e de história. Com o desenho “reencontramos novas formas narrativas capazes de evocar graficamente ideias, encontros, diálogos, observações e percepções sobre a vida social” (KUSCHNIR, 2014, p.14). Nesse trabalho tomamos a história de vida, a história escolar e de relações narradas por Elaine como o dado a ser ilustrado, materializado em desenho. As ilustrações foram produzidas pela artista Neiva de Aquino Albres utilizando a técnica de “linhas de contorno”.

⁶ Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foram criados, em 2005, 30 CAS com o objetivo de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para

como professora de Libras, coordenadora de cursos e avaliadora dos tradutores e intérpretes de Libras e português selecionando-os para atuação como intérpretes educacionais em todo o Estado.

Atualmente, Elaine é professora de Libras em instituição de ensino superior da rede federal no mesmo estado em que nasceu, morou e estudou por toda sua educação básica. Ela é reconhecida por sua garra e determinação, admirada como mãe, pois, ao criar suas filhas ouvintes, as formou para conviver no mundo dos surdos e no mundo dos ouvintes de forma harmoniosa, formando-as também como intérpretes Libras-português. As filhas da entrevistada são denominadas CODAS (*Child of Deaf Adults* - Filhas de adultos surdos), considerando que Elaine e seu marido são surdos.

Elaine também é filha de pais surdos, o que proporcionou a ela uma aquisição de linguagem em tempo propício para compreensão de mundo sem atrasos como encontrado em muitos outros casos de crianças surdas privadas de língua de sinais (ZIESMANN; PERLIN; VILHALVA; LEPKE, 2018). Sua família é constituída por outros membros surdos, o que promoveu o contato com uma diversidade de falantes surdos.

Conforme a entrevista realizada, Elaine relata ter estudado em escola especial para surdos nos primeiros anos do ensino fundamental (1ª série a 4ª série) passando a estudar em escola de alunos ouvintes nos últimos anos do ensino fundamental em uma perspectiva de escola inclusiva com a inserção de intérprete educacional para realizar a mediação português-Libras. A ida para a escola de ouvintes ocorreu no ano de 1995 quando ela já tinha 15 anos para estudar a 5ª série na Escola Lais Coelho (nome fictício) com a intérprete Rosa Pontes (nome fictício). No ano de 1996 foi transferida junto com seus colegas surdos para a Escola Aldenir Almeida para estudar da 6ª série até a 8ª série. Manteve-se nessa escola também no ensino médio, estudando do 1º ao 3º ano do ensino médio com a mediação da intérprete Josiane (nome fictício). Concluiu o ensino médio em 2003 com 22 anos.

Logo começou a trabalhar como instrutora de Libras realizando cursos de formação na área realizados pelo CAS. Quando da criação do curso Letras Libras promovido pela UFSC na modalidade EAD, passou no vestibular cursando os dias presenciais em polo no seu estado.

oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis a estes estudantes.

Formou-se no curso Letras Libras Licenciatura no ano 2012. Atualmente, Elaine cursa uma pós-graduação na UFSC na área de Estudos da Tradução⁷.

Silvio, aluno do mestrado em Estudos da Tradução e pesquisador em formação, é surdo e desenvolveu a atividade de entrevistador. Um pouco da minha trajetória escolar foi apresentada na introdução desta dissertação. Cabe salientar que fui oralizado desde pequeno e tive contato com a Libras apenas na fase adulta e contato com intérpretes educacionais somente na universidade, também cursei Letras Libras Licenciatura na UFSC.

5.2 CONTEXTO DO ENUNCIADO CONCRETO E CONTEXTO DAS MEMÓRIAS DESSE DISCURSO

A entrevista foi realizada no dia 14 de dezembro de 2020, durante um final de um ano bastante conturbado para todos diante da pandemia de COVID-19. Elaine estava em sua casa e eu na casa de minha família. A conversa foi realizada por meio da plataforma *StreamYard* e acompanhada pela mestranda Ana Paula Jung que desenvolveu a atividade de apoio técnico para gravação da entrevista e da professora orientadora Dra. Neiva de Aquino Albres.

Elaine também faz uma pós-graduação em nível de mestrado e sabe da importância desse momento, de forma que foi muito atenciosa. Como eu já a conhecia a conversa na entrevista fluiu bem. Vivemos em um contexto social em que a inclusão educacional de surdos tem se consolidado e que políticas linguísticas têm transformado a escola para ser um espaço que congregue as diferenças, mesmo que pela força da lei. Os intérpretes educacionais são agentes fundamentais nesse contexto e conquistam mais espaços de visibilidade. Toda a entrevista versou sobre as experiências escolares de Elaine. O contexto histórico vivido desde o início da inclusão escolar no estado na região centro-oeste do Brasil.

Fernandes (2012) explica que na década de 1990 começava o movimento social dos surdos de reivindicação da Libras na escola comum associada à inclusão escolar. Os surdos reivindicavam acesso ao conhecimento socialmente construído em Libras (ALBRES, 2005). Antes mesmo do reconhecimento da Libras, que ocorreu com a Lei de Libras (BRASIL, 2002),

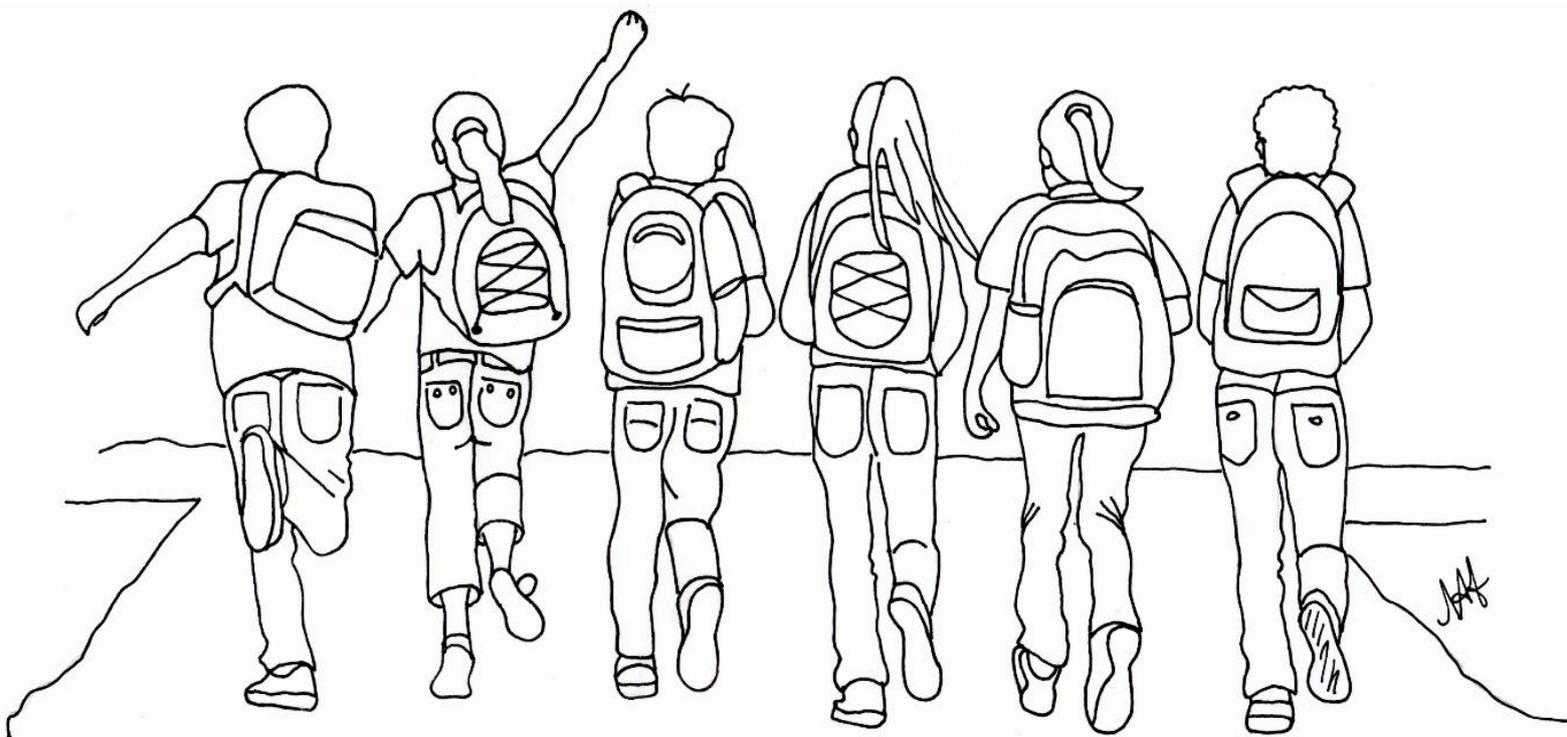
⁷ Para visualizar uma síntese da trajetória escolar de Elaine apresentamos a seguir a sequência. De 1996 a 1999 cursou o ensino fundamental, até os 15 anos. De 2000 a 2003, frequentou o ensino médio, até os 22 anos. Em 2004, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) cursou Serviços Sociais, aos 23 anos. De 2008 e 2012, frequentou a UFSC através do polo UFGD, curso Letras Libras, até os 27 anos. De 2013 a 2014, realizou a Pós graduação Especializada em educação, aos 32 anos. Entre 2019 e 2021, realizou o mestrado na UFSC, atualmente com 38 anos.

o Brasil imprimiu na política nacional o direito à Libras na educação. No ano de 1994 foi publicada a “Política Nacional de Educação Especial”, que orientou o processo de “integração instrucional”, indicando o acesso às classes escolares do ensino comum aos estudantes com deficiência que tivessem condições de aproveitar dessa escolarização, ou seja, condicionado às suas próprias condições.

Jesus (2016, p. 45) acrescenta que essa “política não reformulou as práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum”, mas permanece atribuindo à educação especial a responsabilidade pela educação dos surdos, indicando serviços de educação especial, incluindo dentre eles o IE.

Como mencionado, Elaine estudou primeiramente em uma escola especial iniciando aos três anos de idade. Quando tinha 12 anos, tentou ir para uma escola inclusiva, mas não havia intérprete, permaneceu por mais dois anos buscando até encontrar uma escola que atendia suas necessidades. Assim, Elaine foi matriculada em uma escola comum no ano de 1996 compondo a primeira turma de alunos surdos agrupados e incluídos em uma escola comum com um suporte da secretaria estadual de educação.

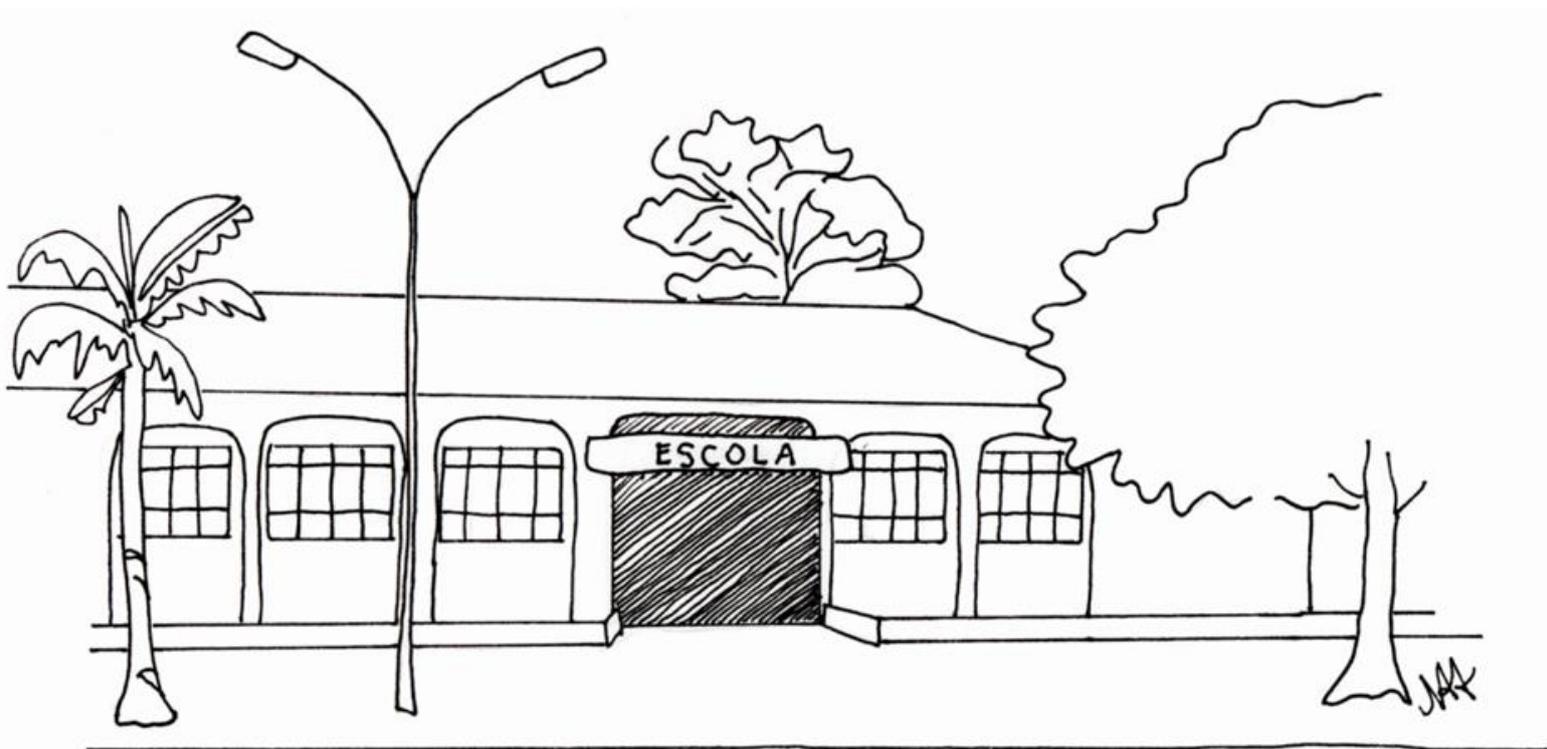
Figura 09 – Alunos indo para escola



Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, compôs a turma pioneira em uma escola escolhida para ser uma experiência com a contratação de intérprete educacional. Um avanço quando comparado a outras crianças que, ao concluírem a 4ª série do ensino fundamental na escola especial para surdos, não tiveram qualquer suporte para a continuidade de seus estudos. A sala do ensino comum da Escola Lais Coelho (Figura 10) recebeu seis alunos surdos que foram incluídos, sendo dois meninos e quatro meninas, dentre eles Elaine (além dela, os outros alunos se chamavam Darlon, Adriano, Josenilda, Cristiane e Elaine).

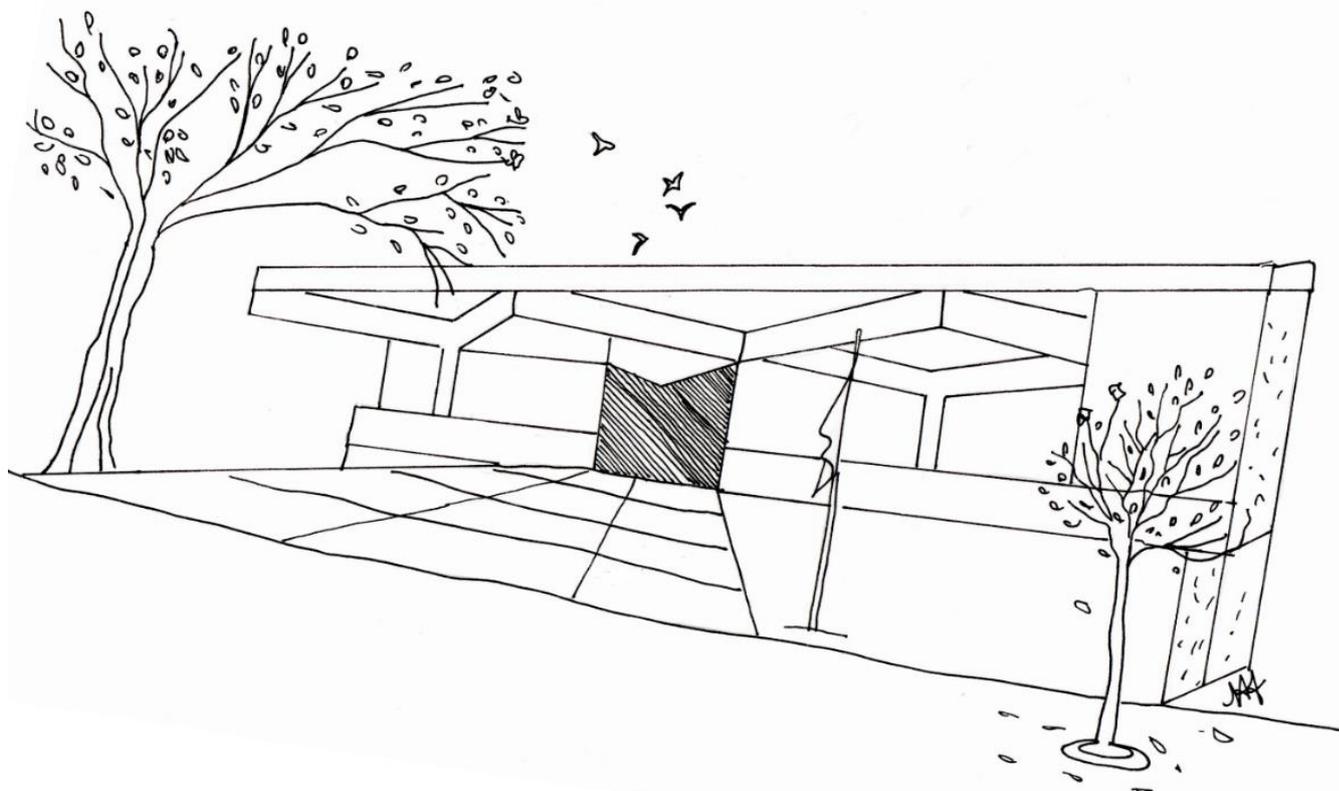
Figura 10 – Escola Lais Coelho



Fonte: Elaboração própria.

No ano seguinte, 1997, Elaine mudou de escola, compondo a 6ª série do ensino fundamental com quatro alunos surdos (Adriano, Eliane, Graziela e Elaine), sendo um menino e três meninas na Escola Estadual Aldenir Almeida (Figura 11).

Figura 11 - Escola Aldenir Almeida



Fonte: Elaboração própria.

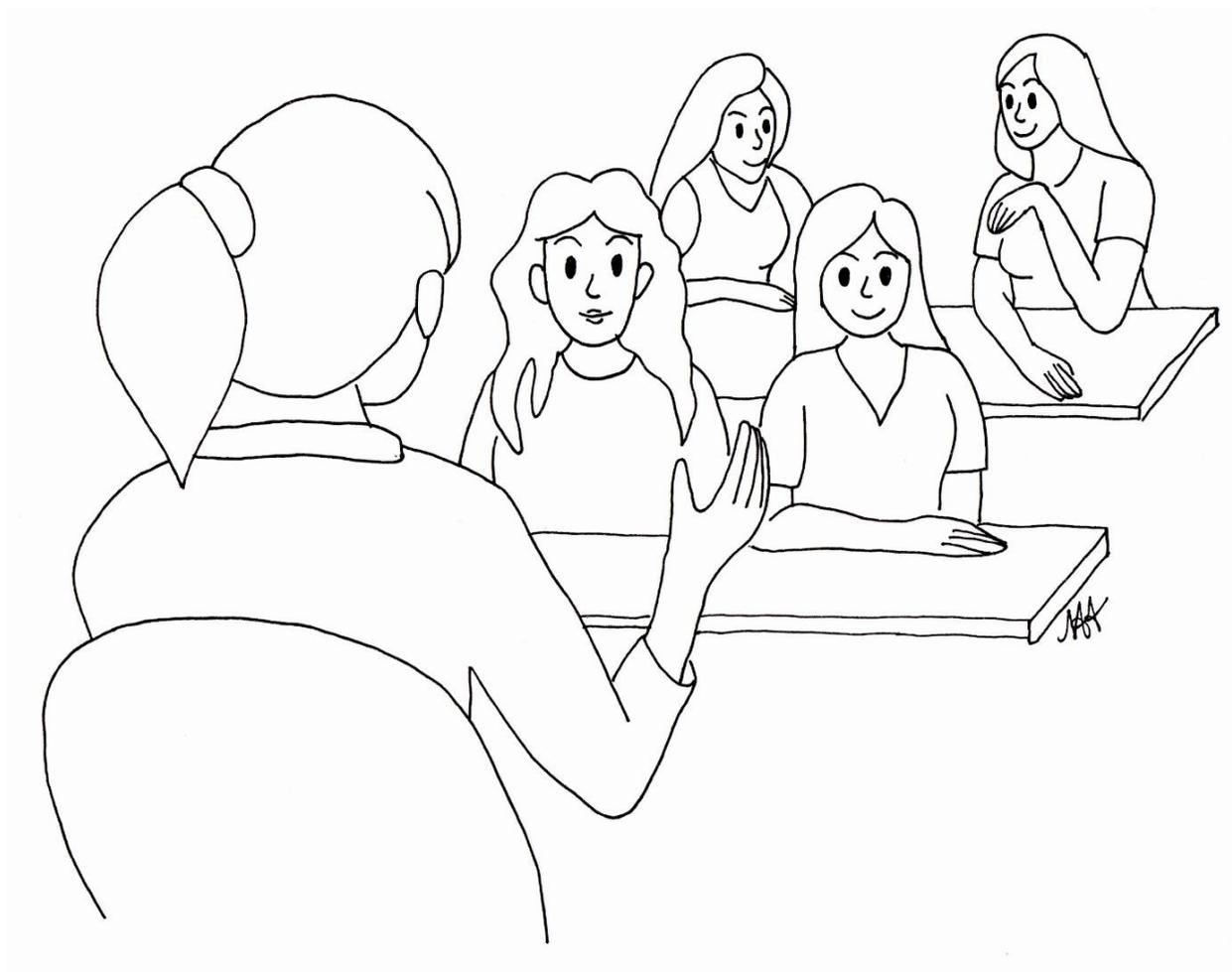
Quiles (2008) afirma que a partir da década de 1990, com a centralização da educação inclusiva, o estudante surdo foi encaminhado para a rede regular de ensino. Na rede estadual essa inclusão nas classes comuns foi realizada praticamente mediante a contratação de intérprete de Libras para apoio como consta nos documentos legais. Contudo, como dito anteriormente, só a presença do intérprete não garante a efetivação da aprendizagem. Assim, paralelamente à participação de aulas das diferentes matérias escolares, “faz-se necessário o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo” (LACERDA, 2011, p. 9). Elaine não teve outros acompanhamentos além da intérprete em sala de aula.

Vale destacar que essas transformações políticas foram influenciadas diretamente por compromissos que o Brasil assumiu nos acordos e documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e a Declaração de Salamanca (1994), que dispõem sobre princípios, políticas, diretrizes educacionais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. A

política educacional vai avançando e detalhando a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a qual prevê a inclusão dos surdos no ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

No ano de 2001, Elaine iniciou o ensino médio em outra escola com quatro outras alunas surdas. Foi designada para interpretação uma professora intérprete que ela já conhecia da comunidade surda e que fazia parte de seu rol de amigas, a Josiane (Figura 12).

Figura 12 - Alunas e intérprete no Ensino Médio



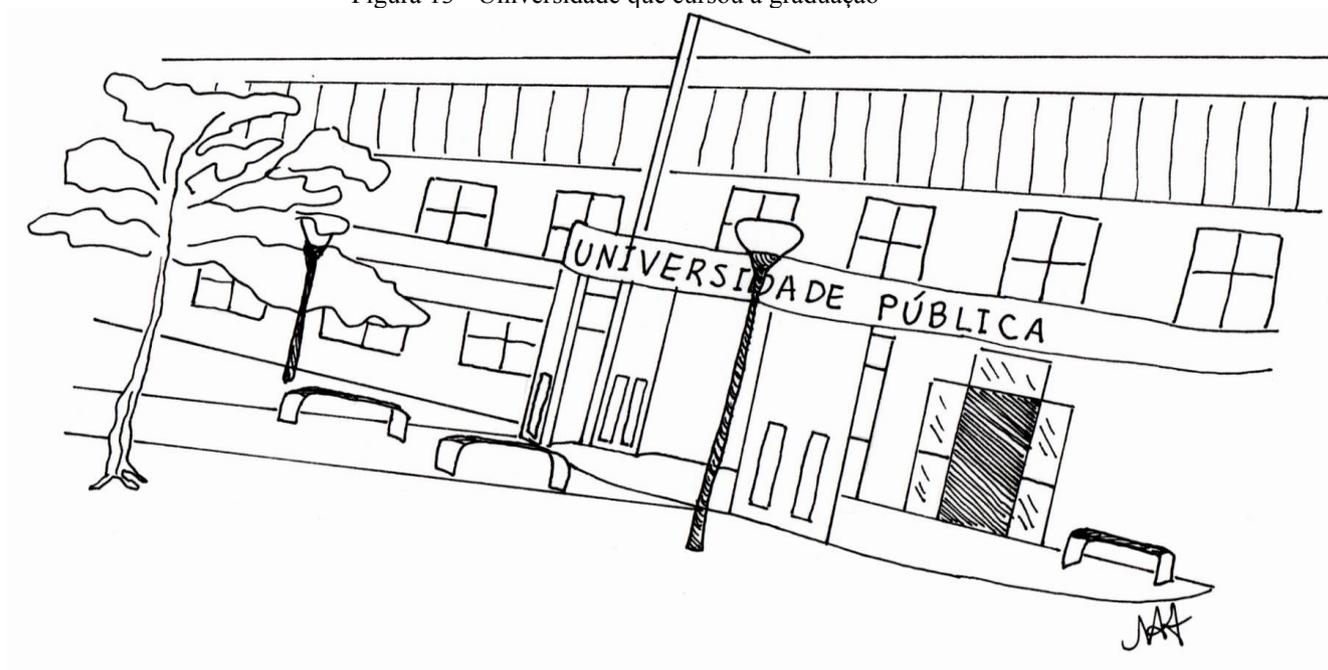
Fonte: Elaboração própria.

Entende-se que Elaine vivenciou o processo de implementação da educação inclusiva no estado em que morava, nada muito diferente das práticas de outros estados do Brasil, como mencionado anteriormente (VIEIRA-MACHADO, 2010). Uma inclusão sem profissionais formados para suas funções, sem professores capacitados e sem todos os serviços essenciais estabelecidos pelas diretrizes legais, considerando que ela contava apenas com a presença do intérprete educacional.

A entrevistada desta pesquisa, atuando como instrutora de Libras em seu estado, participou de curso de capacitação de instrutores surdos dentro do programa “interiorizando Libras”⁸ oferecido pela FENEIS em parceria com a secretaria de estado.

Sempre na vanguarda da educação de surdos, Elaine participou como acadêmica universitária do primeiro projeto no Brasil do curso de Licenciatura em Letras Libras. O primeiro curso foi criado pela UFSC na modalidade EAD e desenvolvido em parceria com diferentes universidades públicas do país. Ela estudou na turma de 2008 a 2012 em uma universidade estadual (Figura 13) em cidade distante da capital onde morava, requerendo viagens aos finais de semana para participar dos dias de aulas presenciais no polo.

Figura 13 - Universidade que cursou a graduação



Fonte: Elaboração própria.

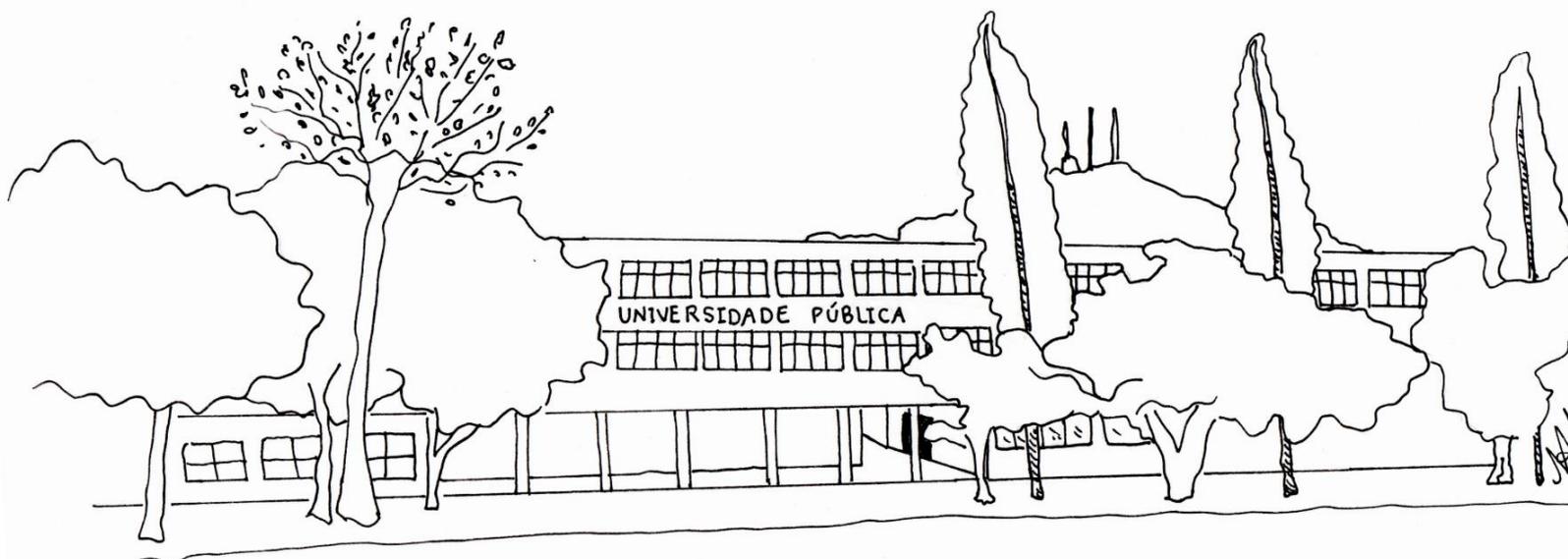
Poucos surdos tiveram acesso a essa formação. O curso era ministrado em Libras por professores fluentes ou com aulas por videoconferência e mediados por IEs. Assim, mais uma experiência com diferentes intérpretes em diferentes funções. Neste período, Elaine também

⁸ Interiorizando Libras foi um projeto implementado em 24 estados no ano de 2003, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. Esse programa contemplou quatro áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras /Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso de Libras. Esse programa promoveu a formação dos funcionários dos CAS.

teve acesso ao serviço de interpretação educacional e a materiais didáticos traduzidos para Libras.

Como professora universitária e na busca por uma qualificação profissional, ingressou no mestrado na UFSC no ano de 2019 (Figura 14), participando de aulas, cursos e eventos em que a presença de intérpretes educacionais é uma constante.

Figura 14 - Universidade que cursa o mestrado



Fonte: Elaboração própria.

5.3 RELAÇÕES DIALÓGICAS E(M) DISCURSO NO GÊNERO ENTREVISTA

Língua(gem), sujeito singular e sociedade são conceitos que operam em interconexão, de modo que, a fim de desenvolver uma análise dialógica do discurso, é preciso compreender outros discursos que compõem a comunidade que esse sujeito vive e pelos quais se constitui. Assim, baseados no viés da perspectiva dialógica, buscamos refletir sobre os aspectos ideológicos que compõem esse discurso.

A ADD dá conta da própria língua (como lugar de interação) e da enunciação (lugar dos enunciados concretos, discursos). Para conseguir cumprir essa tarefa, é preciso, primeiramente, “descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092-1093).

Apoiados em Bakhtin (2018), entendemos que é no campo discursivo que se encontram as “relações dialógicas” que, sendo constitutivas, denotam ao discurso o caráter de “língua em sua integridade concreta e viva”. Assim, a “vida do discurso” é “fenômeno concreto, muito complexo e multifacético” (BAKHTIN, 2018, p.207). Nesse sentido, Bakhtin explica que,

[...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvirmos nela a voz do outro (BAKHTIN, 2018, p. 210).

O enunciado é, nessa perspectiva teórica, compreendido como a unidade de interação verbal, de natureza social, como um acontecimento único e singular que difere de qualquer linguística que desconsidere os sujeitos e a sua língua, pois deve levar em consideração o enunciado de alguém que se dirige a outrem, como também a presença do outro no interior desse próprio enunciado. Dessa forma, o discurso analisado é essencialmente dialógico, bem como as relações de sentido entre os enunciados. Para Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p. 128).

Esses enunciados são construídos por meio de gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados que dominam a alteridade humana:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006, p.261 - 262).

Dessa forma, os enunciados analisados que continham discursos sobre os IEs foram apreendidos de uma entrevista. A entrevista como um gênero discursivo estabelecido compreende pelo menos dois interlocutores e tem como foco a interação humana. “A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração

informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação” (MEDINA, 1990, p. 8).

Os gêneros discursivos estão pautados em campos da atividade humana. A entrevista que vivemos foi inscrita no campo científico e como técnica elaborada para obtenção de respostas pré-pautadas por um questionário. O gênero discursivo entrevista apresenta várias configurações. Cada configuração em que esse gênero se manifesta tem uma relação direta com as características do campo discursivo no qual ele está inserido. Constatamos, assim, que ao mesmo tempo em que o gênero impõe restrições e padronização, também é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação (CERQUEIRA NETO; DOS SANTOS, 2006, p. 247).

Nesse sentido, para a construção desta ADD, o outro passo foi “analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro)”; por último, “interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092-3).

Apresentamos a seguir, o discurso dos sujeitos (entrevistador e Elaine) em excertos (trechos pré-selecionados) do conjunto do discurso, considerando que todo enunciado é resposta a algo que o precedeu e em todo enunciado há muitas vozes que o constitui (VOLOCHINOV, 2017). Assim, na perspectiva teórica que assumimos, é impraticável analisar apenas o discurso da surda entrevistada. Como afirma Amorim (2003, p. 12),

(...) a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático das Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto de seu próprio discurso. E é, portanto, trabalhando a opacidade dos discursos e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não um aspecto secundário.

5.4 RELAÇÕES DA ALUNA SURDA E SUAS INTÉRPRETES

Nesta parte, tomando como base as respostas dadas pela entrevistada em sua entrevista, pudemos depreender como se estabeleceu as relações pessoais e pedagógicas entre a aluna surda e suas intérpretes. Seguem, então, algumas perguntas, as respostas e a análise realizada.

O que mais marcou você no contato com o TILS? Naquela época, o que foi mais marcante no seu processo de escolarização com intérprete? Algo que aconteceu que você lembre até hoje. (00:10:32 – Silvio).



A intérprete tinha experiência por ter trabalhado na escola chamada “Centro de educação de surdos” (nome fictício), esse é o sinal. O Centro era uma escola de surdos, então ela tinha muito **contato e convivência conosco**. Quando soube que precisava de um intérprete para ser colocado na escola ela ficou bastante reflexiva, mas resolveu que aceitaria. E isso veio muito a calhar, o fato de já nos conhecermos, do contato anterior na época da outra escola, então tudo aconteceu de forma muito natural. Isso foi o que me marcou, porque se fosse uma outra pessoa que não tivesse base nenhuma, que não participou da nossa vida essa etapa teria sido bem mais complicada. Com ela foi muito natural, ela participou do nosso processo de aquisição, ela foi minha professora e depois se tornou minha intérprete. (00:10:56 – Elaine)

Elaine se recorda de já conhecer a intérprete e destaca esse fato com “**contato e convivência**”. Por não ser um estranho há o vínculo emocional, na visão de Bakhtin (2003; 2004) o enunciado é social e, tal como o ser humano, é sócio-historicamente construído. É a “ponte entre mim e o outro”; é determinado por mim e pelo outro na interação, se tornando produto dessa interação.

Conte um pouco sobre a sua experiência escolar. Em que escolas estudou no ensino fundamental? Como era a escola, as aulas, a sua relação com os colegas ouvintes e professores? Como era a interação em sala de aula? (00:3:00 – Silvio).



Eu sempre fui muito bem acolhida com a presença da intérprete, não tive nenhum problema e a função do intérprete é isso, manter o aluno surdo seguro cercado de informação, interação complementando a explicação com muita qualidade, não é só interpretar. Isso me ajudou abrir a mente pela influência da intérprete ser aberta. E também tinha alguns colegas que sabiam interagir o básico pela convivência do cotidiano. (00:04:00 – Elaine)

Da minha reflexão: As duas intérpretes nunca fizeram cursos, mas que fazia parte da comunidade surda, tinha convivência, contatos com surdos, famílias de surdos e amigos surdos, devido a isso as duas intérpretes alcançaram a interpretação com excelência, empatia, identidade e adaptação de acordo com a cultura surda. É diferente dos intérpretes que entrou no mundo surdo através de curso sem nunca ter tido contato com surdo anteriormente. (00:20:00 – Elaine)

O fato de começar a estudar com seis surdos em uma única sala fez Elaine se sentir segura, nunca se sentindo só. As reações dos professores foram de preocupação em como resolver as questões de ensino tendo esse número de alunos surdos, mas a intérprete esclareceu como funcionava o processo de interpretação e interação. Alguns professores, como de matemática, biologia e química, aceitavam a interação diretamente com aluno surdo utilizando imagens, enquanto outros eram mais rígidos e tradicionais.

Elaine relata que teve um colega surdo de outra escola que tinha muita dificuldade. A intérprete na escola desse colega surdo apenas interpretava e não fazia uso de estratégias didáticas ou adaptações, apenas transmitia o que o professor falava e resumia a interpretação.

Na sua visão, o intérprete participa da sua aprendizagem ou o foco é só interpretar? (00:23:08 – Silvio).



Boa pergunta. Entramos na escola com um grupo de seis surdos, fizemos o ensino fundamental juntos e no ensino médio alguns mudaram de escola pela opção de estudar mais próximo da casa deles e ficamos em quatro pessoas. As duas profissionais interpretavam, mas também utilizavam de todos os recursos possíveis para que pudéssemos entender um conceito. As vezes a explicação do professor era resumida, mas elas se desdobravam para que tivéssemos clareza no entendimento, usava classificador, mímica, imagens e estendia a explicação até que tivesse certeza que tínhamos compreendido. Uma amiga surda me reclamou, na época, que onde ela estudava o intérprete era muito sucinto e não se envolvia na aprendizagem e só interpretava, eu disse a ela que no meu caso era bem diferente, ela explicava, dava vários exemplos e prendia a nossa atenção. Queria que ela mudasse de escola e viesse estudar junto conosco, mas era muito longe para ela. Eu fiquei pensando se esse seria o papel do intérprete, não se envolver só repassar o que está sendo dito, sem especificar ou complementar nada, uma postura fria. Isso é ruim, parece que fica faltando. Quando a gente não sabia algum conceito a intérprete se esforçava ao máximo para que pudéssemos aprender, mas isso depende de cada profissional, eu sabia que tinha escola que não era assim, como a escola que minha amiga estudava. A minha era ótima. (00:23:27 – Elaine)

Elaine apresenta sua experiência com a inclusão como algo positivo. Com a presença dos intérpretes que teve conseguiu, conforme sua visão, aproveitar da convivência e aprendizagem na escola comum, apesar de saber que outros surdos não tiveram a mesma experiência. Ela menciona os problemas enfrentados por um colega surdo que teve intérpretes não comprometidos com a educação. No meu caso, também como surdo e agora pesquisador, a palavra inclusão sempre teve um gosto amargo, pois não tive intérpretes de Libras e tampouco

sabia ou usava Libras durante toda a minha Educação Básica. Por isso o conceito “Inclusão Escolar” remete-me ao isolamento e não à socialização e interação.

Trocar de escola era meu maior pesadelo, o trauma de ter que reviver tudo aquilo novamente, cercado de crianças para olhar a minha orelha, para eu colocar a língua para fora, levantar a língua e eles entre si sussurravam. Eu tinha motivo para odiar a escola, fugir, ser visto como aluno marginalizado e problemático. Não havia nenhum profissional capacitado, graças a minha fluência de leitura labial eu pude compreender do que eu era chamado, nunca pude sentir que eu era bem-vindo e que o problema e o incômodo são sempre do aluno surdo. Trocar de escola era ficar noites sem dormir, revivendo os traumas, suava muito, meu coração batia forte, sentia o frio na barriga. Ficar um dia sem ser notado era a minha paz, de não receber olhar diferente me dava tranquilidade, de não ver as pessoas sussurrando me acalmava, eu gostava e tinha prazer em ser invisível.

Graças ao tempo, terminei o ensino médio em 2009, não pretendia fazer faculdade. Passei em Sistema de Informação e Administração, fiz a matrícula, mas nunca compareci na aula por conta desse trauma escolar. E o tempo foi passando e eu comecei a perceber que alguns ‘amigos’ se afastavam de mim porque as pessoas olhavam para meus amigos e comentava “você vai andar com ele?”, ‘você vai chamar ele?’ ‘Ele vai sair com a gente?’ usando a expressão negativa. Na escola ninguém gostava de ficar perto de mim e eu carregava isso silenciosamente, aqueles que ficavam perto de mim também era excluído porque não se adequavam a um determinado grupo.

Atualmente, devido aos estudos e à pesquisa, passei a compreender com mais clareza a inclusão escolar; todavia, no Brasil, ainda precisamos estudar e produzir políticas de inclusão escolar melhores. Atuei como estagiário em uma Secretaria de Educação, e mesmo naquele local em que havia um departamento que trabalha com inclusão, no próprio órgão central, não havia um profissional com conhecimento e usuário de Libras.

O que comentei anteriormente, o fiz para poder continuar o texto. Minha história e a da entrevistada têm mais pontos de distanciamento do que de aproximações, por isso dizemos que os discursos compreendidos por cada sujeito refletem e refratam a linguagem que vivemos e as experiências que tivemos.

E ‘refratar’ significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo [...]. Em outras palavras, a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das

experiências históricas dos grupos humanos. Sendo essas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos). A plurivocidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas (FARACO, 2009, p. 50 - 51).

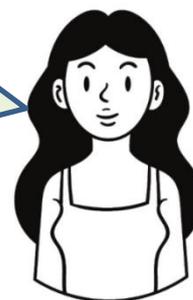
Assim, baseados em nossa própria singularidade, interpretamos o mundo. Com isso, há movimento dialógico apresentado na enunciação. Apesar dos discursos serem compreendidos, o sentido mais profundo é preciso acessar a diferença de cada sujeito, como analisamos na vida da Elaine.

A atenção, então, volta-se nessa interpretação/análise para a corrente da comunicação ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo verbal, para a prática viva da língua, pois, segundo Bakhtin (2004, p. 95), “[n]a realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

A palavra ou o enunciado, nos termos bakhtinianos, será sempre determinado pelo uso, pelas interações que estabelece com outros enunciados e com os sujeitos dessas interações (BAKHTIN, 2003), pois a forma linguística não é o signo em si, ou seja, não é sinal. O que torna a forma linguística um signo é “a orientação que é conferida à palavra por um contexto e por uma situação precisos” (BRAIT, 1997, p.110).

Elaine, em sua narrativa, declara que a escola, os intérpretes, a aprendizagem, as relações na escola são sentidas como “tranquilas” e “boas”. Mas ela esclarece que isso se deu pela postura dos intérpretes que teve como apresentado no próximo enunciado.

Da minha reflexão: As duas intérpretes nunca fizeram cursos, mas que fazia parte da comunidade surda, tinha convivência, contatos com surdos, famílias de surdos e amigos surdos, devido a isso as duas intérpretes alcançaram a interpretação com excelência, empatia, identidade e adaptação de acordo com a cultura surda. É diferente dos intérpretes que entrou no mundo surdo através de curso sem nunca ter tido contato com surdo anteriormente. (00:19:10 – Elaine)



É importante problematizar que, mesmo que Elaine tenha considerado boas as intérpretes que acompanharam o seu percurso escolar, a empiria por si só e o envolvimento com a comunidade surda não garantem, ou seja, não são suficientes para qualificar o trabalho do

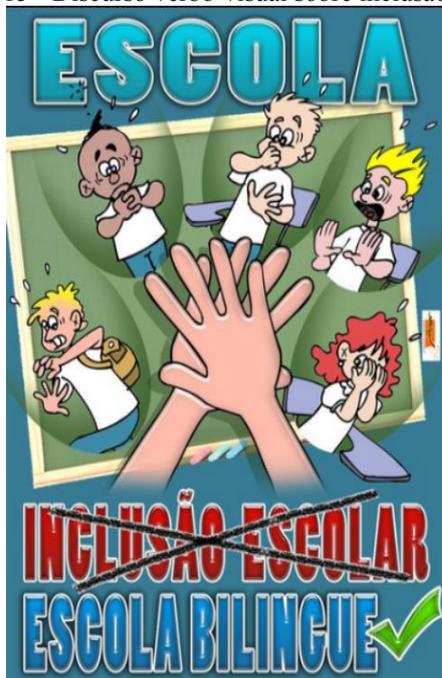
intérprete na área da educação e da inclusão, quer como professor quer como IE; portanto há necessidade de formação inicial e continuada para que se tenha e se reconheça o IE e seu papel na sala de aula.

São indispensáveis conhecimentos linguísticos sobre a Libras (morfologia, sintaxe e semântica, entre outros elementos que constituem a estrutura da língua), sobretudo na língua portuguesa, conhecimentos linguísticos-discursivos, conhecimentos sobre Tradução/Interpretação e conhecimentos pedagógicos. Não significa renegar os conhecimentos empíricos, mas enfatizar a necessidade de conhecimentos objetivados historicamente e de bases científicas.

Os discursos que reverberam na comunidade surda são da luta por uma escola bilíngue, entendida como o melhor espaço a escola de surdos ou a classe bilíngue como menciona o Decreto nº 5.626. Assim, esse discurso é encontrado em lei, em palestras de líderes surdos e em imagens produzidas e veiculadas pela Federação Nacional de Educação de surdos - FENEIS.

Albres e Santiago (2012) levantaram imagens produzidas pelos movimentos sociais da comunidade surda que circularam em grupos virtuais, dentre eles o *Facebook*, e desenvolveram uma análise verbo-visual. A Figura 15 apresenta uma concepção sobre a escola inclusiva.

Figura 15 - Discurso verbo-visual sobre inclusão escolar



Fonte: Albres e Santiago (2012, p. 690)

As autoras descrevem e analisam que

O cartum (3) apresenta cinco personagens, pelo quadro negro de fundo, pelas carteiras e pelo uniforme se subentende que estão na escola, um deles está com a mochila nas costas pressupondo que está fugindo desse espaço, todos apresentam uma expressão facial de espanto diante do sinal em Libras “INCLUSÃO” que se projeta sobre eles de forma impositiva e os gestos indicam pavor, repressão e medo. Do ponto de vista ideológico, a escola bilíngue é o desejo dos os surdos, como indica a imagem onde as palavras “escola bilíngue” escritas em azul (cor do movimento da comunidade dos surdos) estão “ticadas com verde” e as palavras “inclusão escolar” aparecem em vermelho e riscadas em cima, como se devessem ser apagadas. Os personagens do cartoon exibem gestos e sinais que indicam a impossibilidade de falar (mão na boca e mão na garganta), feita pelo cartunista para criticar a atual política de educação brasileira, em que surdos são incluídos em um espaço excludente sem a possibilidade de opinar, ser ter a devida atenção às suas necessidades educacionais. Estes personagens estão no espaço da escola, a lousa ao fundo da imagem e as carteiras retratam o ambiente escolar. Podemos perceber na expressão de medo e pavor dos personagens a representação de um ambiente opressivo e, indicando que a inclusão escolar como única política educacional para surdos tem deixado marcas negativas (ALBRES; SANTIAGO, 2012, p. 690-691).

Assim, as autoras afirmam que os cartuns e charges são linguagens que dialogam com os discursos que denunciam os problemas da escola e estão relacionados a outros discursos e envolvidos de um discurso de luta e conquistas. Podemos citar o discurso acadêmico de pesquisadoras e ativistas surdas:

Primeiramente como surdas, representantes das comunidades surdas brasileiras e, em segundo lugar, como pesquisadoras, com espírito ativista [...] Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos. A partir desse lugar que falamos, contamos a história das lutas do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das nossas Escolas Bilíngue (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72).

A diferença apreendida do discurso de Elaine é que ela em momento algum desqualifica suas experiências na escola inclusiva, apesar de reconhecer os problemas de falta de planejamento pedagógico adequado para os surdos. Em meados dos anos de 2000, as escolas especiais de surdos praticamente não ofereciam o ensino fundamental 2. Assim, poder continuar os estudos em uma escola pública e nessa escola ter a Libras como língua para aprender mediado por intérpretes era um avanço. Porém, fica evidente em todo o seu discurso que o diferencial esteve em pelo menos dois aspectos: 1) nos intérpretes e professoras que atuaram em sua educação, profissionais comprometidas, envolvidas e proativas fizeram diferença no acolhimento e nos papéis pedagógicos que assumiram concomitante à tarefa de interpretação; assim como 2) a inclusão em grupos de surdos, pois os colegas surdos fizeram com que não se sentisse isolada, tivesse amigos e se sentisse pertencente a esse espaço.



Na sua experiência como percebe sua relação com o intérprete? Era positiva ou negativa? (00:17:42 – Silvio).

Eu sinto que foi positivo. (00:18:00 – Elaine)



Não teve nada negativo? (00:18:04 – Silvio).



A intérprete era fluente. Não acontecia nenhum problema, eu não encontrava barreiras, para mim era muito confortável, a comunicação era muito tranquila, **era uma troca muito rica**. Para escola é lógico que era uma experiência diferente, foi uma quebra de barreiras, mas não posso dizer que teve pontos negativos, talvez o negativo foi o fato dos professores não saberem Libras, não conhecerem o bilinguismo e não se envolverem. Mas no geral foi muito positivo, era algo muito tranquilo, nos comunicávamos muito bem, nosso contato era excelente e por isso não posso dizer que tive uma percepção ruim ou algum tipo de dificuldade. (00:18:05 – Elaine)



Ela foi a sua única intérprete durante o ensino fundamental? Foi sempre a mesma intérprete? Quantos intérpretes você teve? (00:18:58 – Silvio).

Muito boa essa pergunta! Do 5º ao 8º ano eu tive a mesma intérprete, foram 3 anos no ensino fundamental, naquela época não tinha o 9º ano então passávamos direto para o 1º ano quando eu fui para o ensino médio teve uma outra intérprete que chamava Josiane. Ela ficou o ensino médio todo. Era uma ótima intérprete. Não ficava trocando de intérprete, então eu só tive essas duas, a primeira foi a Rosa, que esse é o sinal dela. Ela era ótima, ficou comigo durante ensino fundamental, mas por motivos particulares não pode nos atender no ensino médio. Então entrou a Josiane, mas são duas intérpretes de qualidade que realizaram um trabalho excelente. A Josiane é casada com o surdo e não tive problema nenhum com a Língua de sinais e nem dentro de sala de aula, eu sentia muito segurança e a interpretação dela era muito natural e fluía muito bem. Foram somente as duas durante o meu ensino fundamental e médio (00:20:00 – Elaine)



A Elaine se manteve na mesma escola praticamente por todo o ensino fundamental 2 e por todo o ensino médio, o que possibilitou a organização da escola para atender os alunos surdos, além de também possibilitar que os professores ouvintes aprendessem como trabalhar ou aprimorassem suas estratégias pedagógicas. Tal situação é melhor que mudar de escola constantemente, o que atrapalha qualquer vínculo afetivo com os professores e intérpretes. Outro fator mencionado por Elaine refere-se a manter a intérprete por anos consecutivos, um vínculo que pode ser construído tanto dentro quanto fora da escola, visto que as duas intérpretes participavam da comunidade surda e frequentavam outros espaços em comum para além da sala de aula, como comunidade religiosa e eventos da associação de surdos.

A entrevista com Elaine me provocou de tal modo para ao reviver minha história. Quando criança e adolescente posso agora afirmar que minhas primeiras representações mentais de mundo aconteceram pela leitura labial e pela oralização e não por meio de uma língua de sinais.

Nossas histórias de apropriação e internalização mental de mundo, embora surdos, foram diferentes, porque diferentes foram as línguas de constituição, línguas de identificação como humanos. Quando frequentava a escola não sentia que tinha amigos, nenhum. Isso porque não havia inclusão, por mais que fizesse leitura labial e oralizasse, eu não compartilhava a mesma língua dos outros alunos (ouvintes), na verdade de ninguém. Isso fazia com que fossem indiferentes, tampouco tinham interesse em se relacionar com um aluno diferente. Na época eu não sabia Libras e era um ser sem lugar, me sentia em um vácuo linguístico e cultural. Não sentia pertencimento com os ouvintes e nem sabia da existência da comunidade surda. Muitas vezes, ia ao parquinho e não tinha com quem brincar. Era eu dialogando comigo mesmo por meio dos meus pensamentos por imagens, pensamentos por cenas e a possibilidade do balanço em movimento e do vento no rosto a me acalmar.

5.5 INTÉRPRETE EDUCACIONAL E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

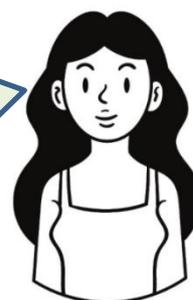
Nesta categoria de análise focaremos no papel das intérpretes de Elaine, relacionado a aspectos interativos em sala de aula e de mediação linguística, cultural e pedagógica. Dessa forma, analisamos elementos presentes no discurso de Elaine a partir de suas memórias com as intérpretes educacionais.

Elaine explica que a interação na escola se dava entre surdos, professores, intérpretes e colegas ouvintes da sala, como apresentado no diálogo abaixo.



Conte um pouco sobre a sua experiência escolar. Em que escolas estudou no ensino fundamental? Como era a escola, as aulas, a sua relação com os colegas ouvintes e professores? Como era a Interação em sala de aula? (00:03:00 – Silvio).

A primeira vez que eu entrei na escola inclusiva foi para cursar a quinta série. Eu me senti bem. A interação que acontecia em sala de aula era uma experiência diferente, esse triângulo da comunicação envolvendo os professores, o intérprete e eu como aluna e em alguns momentos envolvendo um quarto elemento, que seriam os colegas da sala, ocorriam de forma bem natural. Para mim era bem clara a representações dos papéis, os intérpretes eram profissionais que exerciam seu papel com fluência e não enfrentei problemas. [...] (00:03:19 – Elaine)



Conforme a narrativa, Elaine apresenta uma interação diferente ao experienciar a educação inclusiva, pois fazia uso do serviço de interpretação e podia interagir com os professores e colegas ouvintes a partir da mediação do intérprete.

Figura 16 - Sinal de INTERAÇÃO (1)



Fonte: Produzido pelo autor a partir do *corpus* da pesquisa – captura de tela em de INTERAÇÃO (1) em 00:03:36.
Disponível em: <https://youtu.be/YI0KPBwRhL8> (de 03:24 a 03:54)

Nesse enunciado, o sentido de interação remete a mediação do intérprete, a uma interação ampliada com diferentes interlocutores. Tanto que o estilo da enunciação indica os personagens primeiramente e depois realiza o sinal de INTERAÇÃO com movimento circular (Figura 16). O sinal é produzido com movimento de mão circular, passando pelos pontos

referentes estabelecidos no espaço de sinalização para professor, intérprete à frente do corpo dela que enuncia e dos colegas ouvintes à sua esquerda, estabelecendo no discurso a pessoa surda como sendo ela (incorporado). O sentido dessa interação permeia todos os sujeitos envolvidos em sala de aula e coloca o intérprete como ponto central para tornar possível a comunicação entre esses diferentes personagens.

Estudos linguísticos da Libras indicam que há “verbos espaciais (+loc), estes são verbos que têm afixos locativos. Exemplos dessa classe são COLOCAR, IR, CHEGAR” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 37). Constatamos que o verbo INTERAGIR em Libras, como enunciado na narrativa de Elaine, configura-se como um verbo essencialmente espacial. Dessa forma, ele é estabelecido a partir de referentes dos sujeitos de suas narrativas no espaço definido para eles. Estabelecem uma concordância, apresentam a direcionalidade a partir desses referentes locais.

No decorrer da entrevista, Elaine enuncia sobre os diferentes papéis do intérprete. Quando questionei sobre o que os intérpretes precisam fazer, novamente ela enuncia sobre a interação. Mas agora não se trata de uma interação no sentido de mediação entre os diferentes sujeitos (professores e alunos surdos). Nesse enunciado, Elaine apresenta o intérprete que se envolve com os alunos surdos, que desenvolve e se importa com o aluno surdo, que o ajuda, que entende as necessidades do aluno surdo. Apresentamos abaixo o contexto do diálogo e da expressão de Elaine.



Na sua opinião, o que o intérprete educacional precisa fazer em sala de aula? Qual é a função do intérprete educacional? (00:59:47 – Silvio).



Na minha opinião o intérprete dentro de uma escola inclusiva tem que ter a cabeça aberta, ele tem que quebrar barreiras, ter qualidade na interpretação, ajudar os alunos, não pode ser um profissional que não se envolve e que não faz nada. Ter consciência do papel que exerce e da função da língua de sinais para o surdo. Ele precisa repassar as informações, o intérprete tem que entender que é um profissional da língua de sinais e precisa usar isso para fazer um trabalho de qualidade, não pode ser um profissional fechado, preso, tem que fazer com que as coisas fluam naturalmente, participar da comunidade surda, realizar um bom trabalho, com maturidade, entendimento, Interação e convívio. Eu entendo que seja isso. (01:00:04 - Elaine)

Apresentamos a forma do sinal usado para interação (Figura 17) extraída dessa outra parte da entrevista. Neste sinal, apesar da mesma configuração de mãos (abertas), da mesma orientação de mão (palmas voltadas para cima), o movimento das mãos se diferencia da interação anteriormente apresentada (Figura 16), pois apresenta o movimento para frente e para trás. No enunciado, Elaine trata da interação direta entre aluno surdo e intérprete. Seu corpo incorpora a intérprete que com expressão facial de preocupação pensa no aluno, se direciona a ele e dialoga diretamente com o aluno. Dessa forma, a intérprete tem um papel ativo, sua atividade não é apenas de mediação da fala de outros, mas tem sua própria voz.

Figura 17 - Sinal de INTERAÇÃO (2)



Fonte: Produzido pelo autor a partir do *corpus* da pesquisa – captura de tela em de INTERAÇÃO (2) em 1:01:01.

Disponível em: <https://youtu.be/6O9Rxg8puWQ> (de 1:00:05 a 1:01:06)

Essa interação foi extraída da sentença "*tem que fazer com que as coisas fluam naturalmente, participar da comunidade surda, realizar um bom trabalho, com maturidade, entendimento, **Interação** e convívio*" – em que Elaine trata do que se espera de um intérprete. Ela lista aspectos positivos e essenciais para um bom intérprete. A interação aqui é direta com o aluno surdo, demonstra a preocupação do intérprete e sua voz, pois ele não está interpretando a fala de outro, mas interagindo diretamente com o aluno.

O sentido de interação aqui parece confluir para a concepção ativa e singular do IE. Aproximando-se da “reflexão ativa da função dada a complexidade das relações neste espaço: dentre elas, a de que o intérprete faz parte de todo o conjunto educativo e que participa da construção de saber realizada pelo aluno surdo” (MARTINS, 2016, p.159-160).

Quando perguntamos sobre aspectos para melhorar a função dos intérpretes, tratamos não só de suas memórias, mas de expectativas para o futuro, de um planejamento. Novamente

a interação aparece como uma função essencial, mas não a interação por si e sim a interação como um ponto de preocupação, como uma atividade fim do intérprete.

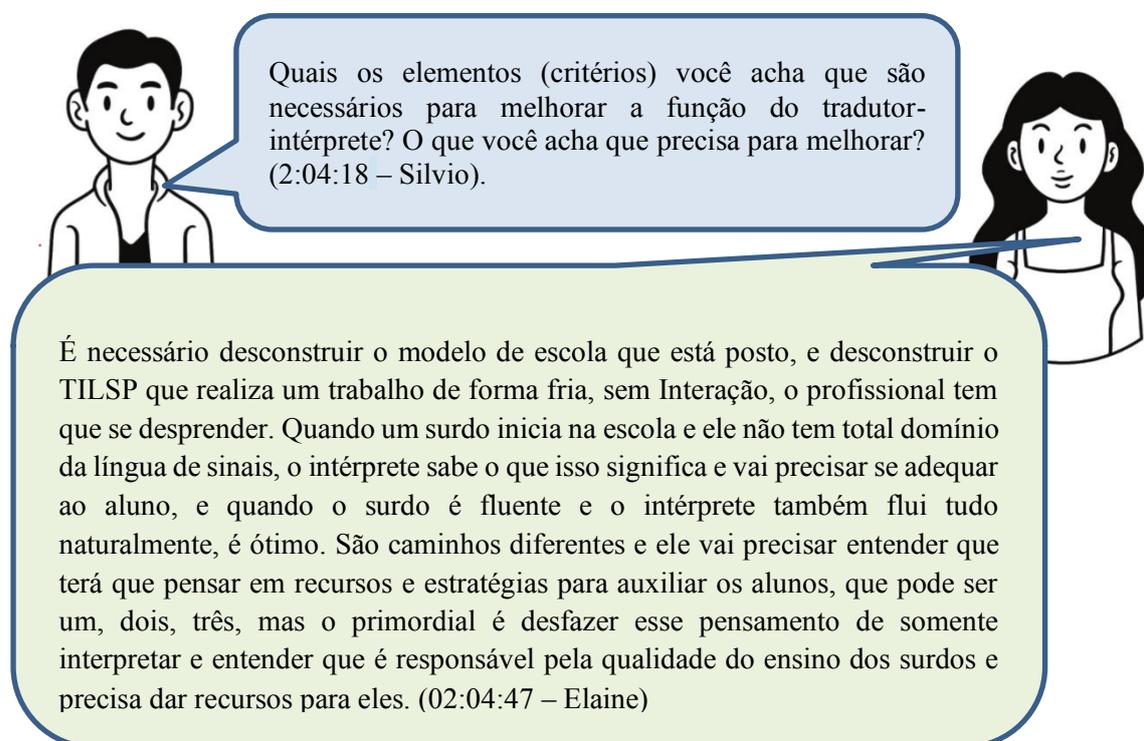


Figura 18 - Sinal de INTERAÇÃO (3)



Fonte: Produzido pelo autor a partir do *corpus* da pesquisa – captura de tela em de INTERAÇÃO (3) em 02:05:05.

Disponível em: <https://youtu.be/vdduGAbCJHc> (de 02:04:50 a 02:05:15)

O sinal para interação (Figura 18) novamente é produzido com movimento circular, envolvendo os diferentes interlocutores, como uma preocupação do intérprete em administrar todas as informações e colocar o aluno surdo a par dos discursos paralelos, além da fala apenas do professor. Assim, é necessário ter atenção a

Uma nova dimensão sobre aquilo que o intérprete faz quando interpreta, a observação necessária de todos os elementos possíveis do discurso entre os participantes da interação, a negociação realizada pelo intérprete do sentido das mensagens, implícitas e explícitas, todos esses fatores são pontos de partida para entender aspectos da interação durante uma interpretação (LEITE, 2005, p. 58).

No entanto, refletir sobre a interpretação educacional requer um entendimento mais profundo do conceito de interação que, para Bakhtin, é a própria concepção de linguagem, um evento dinâmico que coloca em jogo posições axiológicas e confronto de valores sociais (GEGe, 2009) e das relações dialógicas que permeiam este contexto educacional.

A tradução de ficção tem como produto final a recriação, mas uma recriação toda derivada da criatividade do tradutor. Logo, o processo tradutório é um processo criador e, por consequência, a tradução também é criação, pois nela interagem duas instâncias criadoras – o autor do original e seu tradutor. Este parte de uma criação já concluída e a transforma em produto “secundário” (sem juízo de valor!) (BEZERRA, 2012, p. 47).

Apesar de Bezerra (2012) estar tratando de tradução (texto escrito), estendemos suas explicações para a interação face a face, ou seja, para a interpretação simultânea, compreendendo que em interações situadas os intérpretes também criam, constroem sentidos e produzem um novo discurso a partir do primeiro, mas novo. Deste modo, Sobral (2008, p. 89) afirma que “o tradutor/intérprete é um parceiro legítimo de toda interação de usuários de línguas diferentes e interfere necessariamente na tradução, como mediador-participante”.

Nesse sentido, o discurso de Elaine em Libras indica essas diferentes mediações e diversos modos de interação. Tanto o intérprete mediando a fala do professor, quanto o intérprete interagindo diretamente com o aluno a fim de contribuir com a sua aprendizagem.

Concebemos que a posição de Elaine também é reflexo de suas recentes leituras no programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução e dos estudos que vem desenvolvendo para a produção de sua dissertação, assim como refrata a sua interpretação singular associada a suas vivências com suas intérpretes. Memórias, estudos, interações que constituem o discurso de Elaine nesta entrevista. Recordando que esse discurso é momentâneo, ou seja, está sempre em movimento.

O Decreto nº 5.626/2005 indica que o tradutor e intérprete de Libras-português é responsável por mediar o acesso dos surdos à comunicação, à informação e à educação e atua “[...] nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos

serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (Artigo 21, §1º, Incisos II e III, BRASIL, 2005).

Na perspectiva dialógica da linguagem, não se pode separar o sujeito da língua, não é possível pensar em uma interpretação apenas linguística. Nos Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação também já se tem questionado a neutralidade e fidelidade no processo de interpretação. Contudo, por vezes, para a comunidade geral, as pessoas que usam do serviço de interpretação ainda esperam uma interpretação fiel. Apesar disso, a concepção que ainda paira sobre os intérpretes em atuação é a de que são “uma ‘não-pessoa’ ocupando uma posição neutra entre os interlocutores” (PÖCHHACKER, 2004, p. 147 [tradução nossa])⁹.

O discurso da Elaine nos surpreende duplamente, pela sua flexibilidade e por se distanciar de uma posição radical e de expectativa de neutralidade. Os sentidos do sinal para Interação vão se reconfigurando a cada situação narrada e a cada enunciado analisado. Os papéis do intérprete educacional reduzidos apenas a interpretação também tem sido tema de pesquisas (ALBRES; COSTA, 2019). Esses diferentes papéis vêm sendo discutidos e problematizados por alguns pesquisadores da área, tais como Antia e Kreimeyer (2001), Lawson (2012) e Albres (2015; 2016). Apesar do esforço em descrever e detalhar as funções e atribuições dos IE, a dicotomia entre atuação interpretativa e atuação pedagógica didática-educativa permanece (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 37).

Se levarmos em conta a especificidade da esfera discursiva, talvez nem seja necessária uma determinação da função dos IE como pedagógica ou interpretativa. De qualquer maneira, fica evidente que a atuação 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.37).

A partir de toda a entrevista, do *corpus* desta pesquisa, Elaine indica que os intérpretes que passaram por sua vida acadêmica fizeram mais que uma mediação linguística, mas participaram de sua vida, a constituíram como sujeito. Foram pessoas importantes para sua formação, aprendizagem e felicidade escolar. Estamos tratando de felicidade, pois por várias vezes Elaine relata o papel ativo, de enfrentamento das dificuldades, de esclarecimento para os ouvintes sobre as especificidades dos alunos surdos, de contribuição com o planejamento das atividades, de orientação relacionado à execução de atividades escolar, até mesmo de proteção em relação a discriminação linguística e a sua condição auditiva. Ela explicita como tinha

⁹ No original: “[...] a ‘non-person’ in a neutral position between the interlocutors”.

confiança em suas intérpretes que estavam ali para ajudá-la. Isso porque quando um intérprete ajuda o aluno surdo a fazer uma tarefa ou a preparar uma apresentação, ele minimiza os efeitos de ridicularização perante os colegas.

Fico pensando se eu soubesse Libras na minha história escolar (educação básica), se eu tivesse um intérprete para chamar de meu, a minha história seria diferente. Talvez muitas histórias que eu vivi, como a mencionada na introdução desta dissertação, de risadas sobre como eu falava (pronunciava as palavras) ou de provocações de colegas para me expor ao ridículo pudessem ser minimizadas se eu tivesse uma mão adulta ao meu lado, que fosse um professor ou um intérprete educacional para conversar comigo, para que aquelas crianças compreendessem a surdez e não fossem tão más comigo.

Lembro-me, na classe com os colegas, quando eu não entendia as explicações, ficava quieto e deixava passar. A professora perguntava se alguém tinha dúvida, todos os colegas gritavam: – Não, professora! E a professora respondia: – Então, posso passar para o próximo conteúdo? e todos respondiam: – Sim professora! Eu fazia o mesmo. Eu pretendia não atrapalhar a aula metodologicamente focada para ouvinte. Percebia que a preocupação da professora era com a classe, ela torcia para eu não atrapalhar a aula, pedia para eu ficar comportado só prestando atenção para a boca dela.

5.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Iniciei essa pesquisa pretensiosamente querendo fazer uma análise do discurso de outros, ainda sem saber como fazer. Além disso, comecei esse trabalho isolando-me como pesquisador. Descobri na perspectiva dialógica da linguagem (de Bakhtin e o círculo) que precisaria me colocar como pesquisador, que a minha história importa, que o que eu vivi até aqui me constituiu e contribuiu para ser quem eu sou e para o lugar singular que eu ocupo para fazer essa pesquisa.

No início, pretensiosamente, eu planejei falar apenas da Elaine e fui percebendo que não tinha como conversar com o outro, falar sobre o outro sem eu estar nessa relação. Os excertos que me chamaram mais atenção e a construção das categorias de análise foram formadas a partir da minha história, passada e atual (na UFSC), dos diálogos com os autores (a partir das leituras) e com os diálogos com minha orientadora e o grupo de pesquisa Intertrads. Assim, essa pesquisa despreziosamente passa a ser uma análise dialógica do discurso da Elaine relacionado ao meu discurso (entrevistador e entrevistada) e neles há marca de múltiplas outras vozes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo aqui esta pesquisa, mas não só ela. Concluo também o meu percurso no mestrado. Posso afirmar que dentre todos os níveis de ensino, de tudo que já estudei até aqui, o mestrado foi, particularmente, mais significativo. Posso indicar pelo menos dois fatores. Primeiro porque eu produzi algo, eu construí essa dissertação. Segundo porque eu fui ouvido, eu pude me colocar e tive uma orientação individual. Apesar de, na minha graduação, eu ter professores que sabiam Libras e ter feito um curso específico da área de Libras, eu era mais um aluno, sempre tímido e novamente com dificuldades de aprendizagem, visto sempre como um aprendiz de Libras pela minha história e muitas vezes discriminado por ser surdo-oralizado. No mestrado também tive dificuldades, não posso negar. Foram muitas leituras densas e teorias diversas, mas o meu projeto de pesquisa e a condução da minha orientadora me davam força para continuar. Em tempos de pandemia, estávamos sempre conectados pelo *WhatsApp* para uma conversa ou uma nova condução no percurso da pesquisa.

Essa pesquisa tem um diferencial pelo tema, pelo método e pelos resultados. Podemos afirmar que até hoje um número pequeno de estudos foi realizado no Brasil na perspectiva da pessoa surda em relação à sua avaliação sobre o intérprete educacional. Este estudo é um pequeno passo para uma visão mais aprofundada dos critérios de boa interpretação da perspectiva surda. Mais pesquisas são necessárias, por exemplo, para explorar os critérios de qualidade em níveis de ensino específicos, como no ensino superior. Além disso, são necessárias mais informações sobre as preferências de pessoas surdas para habilidades específicas de interpretação ou tipos de interpretação (livre e literal) como também das estratégias interpretativas empregadas em diferentes dinâmicas de sala de aula.

Este estudo foi desenvolvido com uma única pessoa surda, mas pela metodologia de entrevista adotada foi possível registrar o discurso de forma abrangente e aprofundada. Pesquisas adicionais podem ser desenvolvidas, sendo importante ter como objetivo incluir o maior número possível de entrevistados para termos acessos a outras perspectivas e histórias de vida, sempre conscientes que cada história é singular e social, dialeticamente.

Esperamos que após a realização dessa pesquisa, os surdos sejam mais “ouvidos”. Desse modo, os intérpretes poderão ter acesso a algumas visões de surdos sobre a atuação de intérpretes educacionais.

O discurso apresentado pela pessoa surda (nesta pesquisa) afirma em várias partes que a intérprete a ajudava, negociava com os professores, estudava juntos e que a pessoa surda se

sentia ajudada. Essa entrevista permite inferir que o sujeito se sentia incluído e que os colegas tinham curiosidade sobre a língua de sinais. A entrevistada afirma que a intérprete, antes da escola inclusiva, era assídua da comunidade surda, conhecida pelos surdos da cidade, amiga da família surda e com isso adquiriu uma grande riqueza de conhecimento empírica do dia a dia. Essas experiências ajudaram a intérprete a ter facilidade e criatividade para complementar com clareza, empatia e adaptação de acordo com a cultura, realizando uma boa interpretação. O sujeito de pesquisa reconhece essa experiência como excelente, satisfatória e prazerosa. Segundo Elaine, o papel do intérprete educacional não é somente transmitir o que está sendo dito pelos professores, são duas línguas distintas com suas estruturas próprias, lembrando também do atraso da língua e tecnologia daquela época na vida dos surdos.

Há outro relato em que, na ausência da intérprete por motivo de saúde, a escola substituiu por um intérprete temporário e a experiência não fora boa. Eram seis surdos e foi demonstrado um grande desconforto pela omissão do novo intérprete na hora da interpretação: muito resumido, falta de sinais e sem nenhuma adaptação e estratégia, as informações eram mínimas. Ficava evidente que o intérprete não era assíduo da comunidade surda como a outra intérprete ou talvez por fosse um intérprete educacional, aliás, não existia curso de formação de intérprete para profissional de pouco tempo da área gerando desconforto em muitas escolas do Brasil.

Elaine tinha bastante contato com os seus colegas surdos e com o passar do tempo os colegas ouvintes começaram a se interessar usando a escrita para saber como sinaliza. Segundo ela, a intérprete dizia que tudo o que não é normal é falta de convivência.

É interessante Elaine dizer que não teve nenhum momento de dificuldade durante todo o seu percurso escolar ao lado de uma intérprete competente, mergulhada na cultura surda. Ela alega que compreendia todas as disciplinas com a ajuda da intérprete e inclusive relata o dia mais marcante em uma disciplina de Artes, na qual precisava usar a criatividade artística para apresentar diante da classe. Com a ajuda da intérprete, os surdos tiveram uma ideia fantástica de usar classificador sem necessidade dos sinais e, assim, não precisaram da intérprete na hora do palco. Isso ajudou a estabelecer novas informações para a classe de que Língua de Sinais pode se comunicar de várias formas, usando classificador ou sinais. Foi perguntado para a classe se entenderam e todos afirmaram positivamente. Isso mostra que isso é um processo de inclusão e preparação por uma sociedade mais inclusiva futuramente.

Com base no discurso analisado, a mediação de intérpretes educacionais e as experiências educacionais de surdos podem ser positivas e mostra que a presença desse

profissional trouxe benefícios para educação de surdos. Contudo, esse serviço da educação especial em uma educação inclusiva merece cuidado, principalmente, relacionado aos papéis dos intérpretes.

A história de inclusão e aprendizagem, bem como as interações sociocomunicativas escolares exitosas da pessoa surda entrevistada nesta pesquisa não foram resultado direto apenas da atuação do intérprete educacional, mas de todo um contexto prévio de aquisição de Libras, letramento surdo no qual essa pessoa foi imersa e que foi presente e acompanhou a sua vida.

Embora, não tenha sido escopo dessa pesquisa, emparelhamos a história do sujeito surdo pesquisador ao da pessoa surda entrevistada. Consideramos que por ter sido oralizado e viver anos no contexto da cultura dos ouvintes, imerso desde a mais tenra idade em instâncias de letramentos, talvez tenha sido mais bem sucedido em habilidades de leitura e de escrita do português. Contudo, isso não significou sucesso escolar ou felicidade. Elaine contou que o seu reduto familiar surdo lhe trouxe a aquisição da Libras e pelas condições escolares aprendeu os conteúdos escolares. Ela se sentia bem na escola com seus colegas surdos e intérpretes.

Para finalizar, não basta apenas um intérprete de Libras em sala de aula, mas é necessário um sujeito que conheça Libras e português fluentemente e saiba estabelecer as relações pedagógicas fluentemente, e em uma perspectiva dialógica reconhecer contextos sujeitos e projetos discursivos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro, FGV, 2004.
- ALBRES, N. de A. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019a.
- ALBRES, N. de A. As políticas de contratação dos intérpretes educacionais. *In: Conferência online com o grupo de pesquisa INTERTRADS*, 30 set., 2019. Florianópolis: UFSC, 2019b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200939>. Acesso em: 26 set. 2020.
- ALBRES, N. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. de A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 34, p.48-62, jul-dez 2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>. Acesso em: 10 set. 2018.
- ALBRES, N. de A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. São Carlos, 2014.
- ALBRES, N. de A.; SARUTA, M. V. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.
- ALBRES, N. de A.; SANTIAGO, V. A. A. Imagens de um movimento político educacional: análise da história contada pelos surdos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 680-700.
- ALBRES, N. A.; COSTA, M. P. P. O intérprete educacional em dissertações e teses sobre educação de surdos: focalizando temas de interesse (1999 a 2018). **Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar (CINTEDES)**. 2019. Disponível em <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/o-interprete-educacional-em-dissertacoes-e-teses-sobre-educacao-de-surdos---focalizando-temas-de-interesse--1999-a-2018->
- ANTIA, S.; KREIMEYER K. The role of interpreters in inclusive classrooms. **American Annals of the Deaf**. v. 146, n. 4, p.355-365, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/11542851_The_Role_of_Interpreter_in_Inclusive_Classrooms]. Acesso em: 16 jun. 2017.
- ALMEIDA, T. J. B. **Uma investigação sobre o papel do interlocutor de libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências. Bauru, Unesp, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186610>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ALVES, M. C. S. de O. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. *In* SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, 4.; ENCONTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 2016, Ituitaba. **Anais [...]**. Ituitaba, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2016. Disponível em:

<http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

AMORIM, G. **Manual bem-humorado dos privilegiados auditivos**. Edição do autor, Criciúma, 2008.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 7-19. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/554>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ARAÚJO, J. R. de. **O Papel o intérprete de libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática**. Paraíba, UFPB, 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186615>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BAKHTIN, M.M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M.M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradutora: Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1975, p. 71-210.

BAKHTIN, M.M. Qué es el language? Tradutor: Aruiel Bignami. *In*: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajjtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993, p.217-243.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradutor: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradutor: Paulo Bezzer. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradutor: Paulo Bezzer. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003b, p. 3-90.

BAKHTIN, M.M. **Estetica de la creación verbal**. Tradutora: Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos, 2002.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradutor: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hutitec, 2006, 203p.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradutor: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/352631792/Bakhtin-Problemas-Na-Poetica-de-Dostoevski>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradutor: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2010. p. 307-335.

BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: Unimep, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187259>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BEZERRA, P. A tradução como criação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, set.-dez. 2012. p. 47-56. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/47538>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRIZENDINE, F. Listen: Mainstreamed Deaf Childrem Deserve More!. In: HOLCOMB, T. K. & SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, p 187-196, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Regulamenta a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial e inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

CAETANO, P. F. **Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187838>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CAMARGO, A. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul: 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história. Ed. esp. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Brasil, n. 2, 2014, p. 71-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CAVALEIRO, M. N. G. C.; BELEZA, M. D. **Físico-química, 8º ano de escolaridade, 3º ciclo do ensino básico**. [S. l.]: Asa, 2017. 240 p.

CAVALLO, P.; REUILLARD, P. C. R. Estudos da interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n.1, p. 353-368, jan./jun. 2016.

CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. **História oral na educação: memórias e identidades**. São Paulo, Cetec, 2013.

CERQUEIRA NETO, J. C.; DOS SANTOS, A. P. A entrevista como um gênero do discurso: conceitos e fundamentos. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 1, p. 244-269, abr. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16207>. Acesso em: 13 jan. 2021.

COSTA, A. F. THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Resenha. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 427 p. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 3, n.1, 1997.

DAHER, D. C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The Specialist**, São Paulo, v.19, p. 287-304, 1998.

DA C. W.; MENEGOLO, E. D.; CARDOSO, C. J.; MENEGOLO, L. W. O uso da história oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da produção textual. **Ciênc. Cogn.**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 2-13, nov. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2019.

DIAS, V. S.; NASCIMENTO, V. Tradução comentada da escala de ansiedade a matemática (EAM) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras): questões teóricas e implicações formativas.

Espaço, n. 51, jan.-jun., 2019. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/600>. Acesso em: 3 jan. 2021.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, SP: Parábola. 2009.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FERREIRA, M. M.. Institucionalização e expansão da história oral: dez anos de IOHA.2007. **História Oral**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 131-147, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=211&path%5B%5D=215>. Acesso em: 14 nov. 2020.

FERREIRA, M. M. História oral, comemorações e ética. *In*: FERREIRA, M. M. **Projeto História**. Ética e História orais, v. 15, n.1, p. 157-164, 1997. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/518.pdf.. Acesso em: 29 nov. 2020.

FERREIRA, E. da C.; OLIVEIRA, P. de; OLIVEIRA, C. C. M.; JESUS, J. M. de; SILVA, A. da C.P. Eu, surdo, no ensino médio integrado do IF baiano: relato de experiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2018. **Anais [...]**, São Paulo: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/eu--surdo-no-ensino-medio-integrado-do-if-baiano--relato-de-experiencia>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 20-39, jul. 2002a.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M.T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências Humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.57-76.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigma. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. **Anais [...]**. Poço de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncao Freitas.rtf

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, [S. 1.]. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt%20.pdf> f. Acesso em: 25 abr. 2018.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.

35, n. 2, p. 534-556, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GILL, R. Análise de discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Tradutor: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 244-270.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

GUERINI, A.; COSTA, W. C. (org.) **Sobre discurso e tradução**. Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178885>

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOLCOMB, T. K.; SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, 2018.

HOLCOMB, T. K. Deaf Dream Team: DEAM Approaches to Interpreting. *In*: HOLCOMB, T. K.; SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, p 20-31, 2018.

HOLMES, T. Higher Educationz Higher Expectations and More Complex Roles for Interpreters. *In*: HOLCOMB, T. K.; SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, p 119-132, 2018.

HOULIHAN, K. M. The Ingredients Necessary to Become a Favorite Interpreter. *In*: HOLCOMB, T. K.; SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, p 242-252, 2018.

JESUS, C. K. de. **A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190834?show=full>. Acesso em: 22 nov. 2020.

KUMAR, A. P. V. **Translation as ‘dialogic agreement’: A Bakhtin’s Perspective**. International Journal of English and Literature (IJEL), Hyderabad. 4 (6): 89-94, dez. 2014. Disponível em: <http://www.tjprc.org/publishpapers/--1467378588-13.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: UFSCar, 2013. p.41-59.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

KUSCHNIR, K. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa, **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cadernosaa/506>. Acesso em: 8 fev. 2021.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 11 nov. 2020.

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

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 257-280, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 dez. 2020.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de LIBRAS em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAWSON, H. **Impact of Interpreters Filling Multiple Roles in Mainstream Classrooms on Communication Access for Deaf Students**. Master's Thesis, University of Tennessee, Knoxville. 2012. Disponível em: [http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2413&context=utk_gradthes]. Acesso em: 10 abr. 2017.

LEITE, E. M. C. **O papel do intérprete de LIBRAS em uma sala de aula inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191535>. Acesso em: 1 ag. 2020.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Petrópolis: Arara azul, 2005.

LINCOLN, C. F. **Sujeitos escolares em foco: história oral e a pesquisa com história e memórias de instituições escolares**. Simpósio Nacional de História, 26., São Paulo, 2011. **Anais [...]**, São Paulo: [s. n.] 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300399579_ARQUIVO_sujeitosescolares emfoco.anpuh2011.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

LODI, A. C. B. A Leitura em Segunda Língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006.

LUCKNER, J. L.; MUIR, S. Successful students who are deaf in general educational settings. **American Annals of the Deaf**, Washington: Gallaudet University, v.146, n.5, p. 435-445, 2001.

MARCONDES FILHO, C. **Ideologia**: o que todo cidadão precisa saber sobre. São Paulo, [s. n.], 1985.

MARTINS, V. R. de. O cotidiano escolar em análise: processos facilitadores na interação entre alunos surdos e intérpretes educacionais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, 5., Florianópolis, 2016. **Anais** [...], Florianópolis: UFSC, 2016. p.1-14. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3114.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MARTINS, V. R. de O. **Posição-Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. 253 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185118>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MARTINS, V. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação **Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016.

MARX, M.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (Feuerbach). Tradutor: Luis Claudio de Castro e Costa. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C.; LEITE, T. Descrição de línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. Alfa: **Revista de Linguística UNESP**. São José do Rio Preto, v. 54. p.265-289, 2010.

MEDINA, C. de A. **Entrevista**: o diálogo possível. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MENEZES, M. A. de A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811383009>. Acesso em: 4 maio 2018.

MENEZES, A. M. de C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais**. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185149>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MESERANI, S. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MINAYO, M. C. S. A utilização do método qualitativo para a avaliação de programas de saúde. Prefácio. *In*: R. O. Campos, J. P. Furtado & E. Passos, R. Benevides. (Orgs.). **Pesquisa avaliativa em saúde mental**: desenho participativo e efeitos da narratividade. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, p. 15-19, 2008.

MONTEIRO, A. C. L.; RAIMUNDO, M. P. B.; MARTINS, B. G. A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**,

Universidad de la República, v. 9, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4758/475861379008/html/index.html>. Acesso em: 14 dez. 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, L. de; CÓRDULA, E. B. de L. A comunicação entre crianças surdas filhas de pais ouvintes. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/a-comunicacao-entre-crianas-surdas-filhas-de-pais-ouvintes>. Acesso em: 5 jun. 2018.

OLIVEIRA, W. M. M. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior**. 2015. 236 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190624>. Acesso em: 1 out. 2020.

OLIVEIRA, W. M. M.; OLIVEIRA, I. A. de. Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior. **Cadernos de pesquisa**, v. 26, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12752/6902>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ORLANDI, E P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, [1999], 2005. Disponível em <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>

PAULA, L. S. B. de. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Rev. bras. educ. espec.**, São Paulo, 2009, v.15, n.3, p.407-416. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 fev. 2021.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 239-257, 2013. Disponível em:

PIMENTA, P. P. Os antípodas franceses de Kant. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, n. 19, p. 161-174, 2012. (Resenha). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/issue/view/5303>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PIRONE, J. S.; HENNER, J. J.; HALL, W. C. American Sign Language Interpreting in a Mainstreamed College Setting: Performance Quality and Its Impact on Classroom Participation Equity. In: HOLCOMB, T. K.; SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, p 45-57, 2018.

PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. Ed. Munday, J. **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge, (2009): 128-140.

QUADROS, R. M. de.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. R. **Língua Brasileira de Sinais I**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na

Modalidade a Distância. UFSC Florianópolis, 2009. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

QUILES, R. E. S. **Políticas Públicas em Educação Especial pós 1994**: um estudo sobre o conceito de surdez. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/817>. Acesso em: 27 jan. 2021.

RAMOS, E. de S. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo**: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250809/1/Ramos_ElianedeSouza_M.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

REINALDO, M. A. S.; SAEKI, T.; REINALDO, T. B. S. O uso da história oral na pesquisa em enfermagem psiquiátrica: revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 5, n.2, p. 55-60, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ROSA, A. P. T. M. **O bem-esta dos professores na sala de recursos multifuncionais-surdez**. 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15738-ana-paula-teixeira-minari.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

ROCHA; D., DAHER, M. D. C, SANT'ANA, Vera Lúcia de Albuquerque. Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n.8, fev., 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 1 ag. 2020.

ROWLEY, A. J. Educational Interpreting from Deaf Eyes. *In*: HOLCOMB, T. K.; SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, p 174-186, 2018.

SANTOS, M. A. A. dos. **Educação de surdos**: aspectos da atuação deste novo profissional. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3125/4984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SANTOS, A. A. dos. **O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial., 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190714>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS, L. F. dos. **O Fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185148>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Tradutores: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCHAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista Saúde Pública**, v.1, n.29, 1995. p. 63-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n1/10.pdf>. Acesso em 8 dez. 2020.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional**, Universidade de São Paulo, v.21, n.1, 2010. p.68-73.

SMIDTH, D. H.; OGDEN, P. W. Through the Eyes of Deaf Academics. *In*: HOLCOMB, T. K.; SMITH, D. H. **Deaf Eyes on Interpreting**. Gallaudet University Press Washington, p 133-144, 2018.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SOARES, F. M. R. **Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva**. 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo: Unimep, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/194140>. Acesso em: 23 nov. 2020.

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

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

SOBRAL, A. S., GOMES, F. de O.; VAZ, R. M., AZEVEDO, R. Q.; FELIX, S. F.. Tradutor: A (re)produção do sentido. *In* ENCONTRO DO CELSUL, 9. 2010, **Anais [...]**, Palhoça, Unisul, 2010, p. 1-11. Disponível em: https://www.academia.edu/32203926/Tradu%C3%A7%C3%A3o_A_Re_Produ%C3%A7%C3%A3o_Do_Sentido?auto=download. Acesso em: 9 dez. 2020.

SOBRAL, A.; GONCALVES, J. C.; BRAMBILA, G. Dialogia, Linguística Aplicada e Tradução: uma entrevista com Adail Sobral, comentada por Jean Gonçalves. **Percursos Linguísticos**, UFES, v. 7, p. 13-41, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/16822>. Acesso em: 14 ag. 2020.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, vol. 10, n.3, jul./set. 2016. p. 1076-1094. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006> Acesso em: 14 ag. 2020.

SOUZA, J. P. Teorias da Tradução: uma visão integrada. In: **Revista de Letras**. No 20, vol ½. Jan/dez, 1998. p. 51-63. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl20Art09.pdf> Acesso em: 14 ag. 2020.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STRATIY, Angela. best practices in interpreting: a deaf community perspective. In: JANZEN, Terry (editor). **Topics in signed language interpreting: theory and practice**. edmonton, canada. published online: 26 october 2005. <https://doi.org/10.1075/btl.63.14str>. <https://benjamins.com/catalog/btl.63.14str>

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

THOMPSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v.5, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216> . Acesso em: 14 dez. 2020.

TRONCOSO, A. Del C.. La memoria histórica y os usos de la imagen. **História Oral**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 87-101, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=131&path%5B%5D=127> . Acesso em: 1 nov. 2020.

TUXI, P. **A Atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Brasília: Unb, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190809>. Acesso em: 12 out. 2020.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. A entrevista. **Blog Programa de Integração e Mediação do Acadêmico (PIMA)**. Caxias do Sul, 17 set. 2015. Disponível em: <http://ucspima.blogspot.com/2015/09/entrevista-com-maiquel.html>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Orientação básica para elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido**. Florianópolis: UFSC, [202?]. Disponível em: <http://cep.ufsc.br/files/2013/05/ORIENTA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-para-ELABORA%C3%87%C3%83O-do-TCLE-CEPSH-UFSC.pdf>. Acesso em: 4 maio 2018.

VALEJJO, P. M. **A relação professor aluno: o que é? como se faz?** São Paulo: Loyola, 1999.

VIEIRA, M. E. M. **A auto-representação e atuação dos professores-intérpretes de línguas de sinais: afinal: professor ou intérprete?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90405>. Acesso em: 5 set. 2020.

VIEIRA, M. E. M. **A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de línguas de sinais: afinal... Professor ou intérprete?** 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, UFSC, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90405/246959.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mai. 2018.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, ano 19, p.45 - 68, maio/ago. 2010.

VIEIRA, M. I. I. **A atuação do intérprete educacional das libras nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte, CE.** 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Limoeiro do Norte, UEC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190812>. Acesso em: 17 dez. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradutores: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5^a ed. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

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

VOLOSHINOV, V. N. ¿Qué es el lenguaje? Tradutor: Ariel Bignami. *In.*: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky:** la organización semiótica de la conciencia. Tradutora: Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos, 1997. p. 217-243.

VOLOSHINOV, V. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica. *In.*: BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético:** de los borradores y otros escritos. Tradutora: Tatiana Bubnova. Barcelona, San Juan: Anthropos, Universidad de Puerto Rico, 1997, p. 106-137 [1926].

WIT, M.; SLUIS, I. "Sign language interpreter quality: the perspective of deaf sign language users in the Netherlands". *IN: The Interpreters' Newsletter*, 19 (2014), pp. 63-85. Disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/10650/1/deWit-Sluis_19.pdf

XAVIER, M. de S. K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** Vitória: UFES, 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória: UFES, 2012. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190813>

ZIESMANN, C. I.; PERLIN, G.; VILHALVA, S.; LEPKE, S. (Org.) **Famílias sem Libras:** até quando? Santa Maria, RS: Curso Caxias, 2018.

ANEXO A

Fonte das figuras usadas para representar a história de Silvio Tavares.

As imagens foram apresentadas com a opção de formatação - atrás do texto – o que impossibilita a sua numeração e não segue as normas da ABNT, forma incluídas para um efeito estético da narrativa. Dessa forma, apresentamos a seguir a fonte das imagens em sites de vetores que

Menino lendo sozinho (página 86)

Fonte - <https://www.istockphoto.com/br/vetor/silhueta-de-uma-crian%C3%A7a-lendo-um-livro-em-gm802053314-130220711>

Menino no balanço (página 91)

Fonte - <https://www.istockphoto.com/br/vetor/vetor-de-balan%C3%A7o-da-silhueta-do-menino-gm1139978287-304896382>

Mãos dadas (página 98)

Fonte - <https://www.pngegg.com/pt/png-zoyoi>

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA O PARTICIPANTE SURDO**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você _____, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “VIVÊNCIAS DE ALUNOS SURDOS ADULTOS SOBRE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS INCLUSIVAS COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS”. Nesta pesquisa, pretendemos entrevistá-lo por ser uma pessoa surda com experiência de aluno tendo intérpretes educacional de português e libras, de modo a estudar experiências inclusivas de educação Bilíngue (Libras/Português).

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como os surdos significam a presença do intérprete educacional em escolas inclusivas. Como procedimento central desta pesquisa, os participantes serão entrevistados utilizando um questionário semiestruturado. As entrevistas terão duração prevista de 1 hora e serão filmadas.

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

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

Ao consentir sua participação nesta pesquisa, você deve estar ciente de como esses dados serão utilizados: a) Os vídeos produzidos neste estudo não serão liberados sem a sua permissão; b) Serão usados nomes fictícios para os participantes da pesquisa; c) A análise e apresentação dos dados na

dissertação serão escritos em português em forma de transcrição; d) Para a apresentação em eventos científicos/educacionais, os dados serão transcritos a partir de relatos dos excertos, mantendo o uso dos nomes fictícios, garantindo desta forma o sigilo e a privacidade da imagem dos participantes.

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

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

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

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

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

Orientadora: Dra. Neiva de Aquino Albres	Mestrando: Silvio Tavares
Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxxx	Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxxx
Bairro: xxxxxxxxxxxxxxxxx	Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxxx
Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxxx	E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxx
E-mail: neiva.albres@ufsc.br	

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

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

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

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

Florianópolis, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) profissional

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

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B**TERMO DE USO DE IMAGEM**

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Mestrando: Silvio Tavares

Profa. Orientadora: Dra. Neiva Albres de Aquino

Eu ELAINE APARECIDA DE OLIVEIRA DA SILVA, CPF xxxxxxxxxxxxxxxx, RG xxxxxxxxxxxxxx, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada “MEMÓRIAS DA ESCOLA COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS POR UMA ALUNA SURDA: DISCURSOS, DIALOGISMO E IDEOLOGIAS”, bem como de ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao tomar contato com o material produzido na entrevista concedida, solicito a exposição da minha imagem e/ou depoimento, como também do uso do meu nome verdadeiro, apesar de especificados no (TCLE) anteriormente assinado que os pesquisadores usariam um nome fictício. O projeto inicial tinha como título de pesquisa “VIVÊNCIAS DE ALUNOS SURDOS ADULTOS SOBRE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS INCLUSIVAS COM INTÉRPRETES EDUCACIONAIS” e no processo da pesquisa foi sendo reformulado, finalizando apenas com a minha entrevista e história de vida escolar. Considero ser a minha história e desejo que seja registrado meu nome verdadeiro. Assim, AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores usarem as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Florianópolis ,01 de junho de 2021.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da Profa. Orientadora

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE C

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

1- REFLEXO

https://youtu.be/U3s4n_xY0II

2 - REFRAÇÃO

<https://youtu.be/jH8FJuL3yXo>

3 - POLIFONIA

<https://youtu.be/p7-hRXwSdQo>

4 - SIGNO IDEOLÓGICO (1)

<https://youtu.be/KkeHagIvX9o>

5 - SIGNO IDEOLÓGICO (2)

<https://youtu.be/vmf-GBhAhZs>

6 - SIGNO IDEOLÓGICO (3)

<https://youtu.be/MSXbkQtaD3g>