

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Viviane Galvão Botelho Neves**

**TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA  
BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO:  
Desafios e práticas na inclusão**

**Taubaté – SP**

**2019**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Viviane Galvão Botelho Neves**

**TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA  
BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO:  
Desafios e práticas na inclusão**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Taubaté – SP  
2019**

**SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU**

N518t Neves, Viviane Galvão Botelho

Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais no  
Ensino Médio: desafios e práticas na inclusão / Viviane Galvão  
Botelho Neves. -- 2019.

133 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça,  
Departamento de Pedagogia.

Coorientação: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Inclusão. 2. Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de  
Sinais. 3. Alunos surdos. 4. Ensino Médio. I. Título.

CDD – 419

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**VIVIANE GALVÃO BOTELHO NEVES**

**TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO  
MÉDIO:**

**Desafios e práticas na inclusão**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Universidade Federal de São Carlos

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

“Nunca se pode concordar em rastejar, quando se sente o ímpeto de voar”

Helen Keller

## RESUMO

Esta pesquisa traz estudos acerca do tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais no contexto do ensino médio das escolas Estaduais de São Paulo, na rede regular de ensino, focalizando uma das diretorias, bem como suas práticas e recursos utilizados durante as aulas. Apresenta também reflexões sobre questões voltadas para a formação deste, relacionada à sua atuação em sala de aula. Objetivou-se conhecer os desafios enfrentados pelos tradutores e intérpretes de Libras para realizar a tradução/interpretação aos alunos Surdos nas aulas ministradas nas escolas inclusivas de ensino médio de uma diretoria Estadual de Ensino de um município do Vale do Paraíba, com o uso da observação de seis profissionais, que eram todos os que atuavam no Ensino Médio, no contexto de trabalho; e da técnica de grupo focal; portanto, a população. Traz estudos com base em aportes teóricos que refletem sobre o trabalho do intérprete no contexto educacional; aborda a Pedagogia Visual; e a sua formação. Os resultados apontaram para uma inclusão deficitária, com políticas que permitem e determinam a contratação de profissionais com formação quantitativa, sem a previsão de examinar a sua prática ou de regulamentar e possibilitar a formação qualitativa, gerando por consequência, a atuação no espaço educacional de alguns profissionais que têm conhecimento elementar na língua de sinais, que exploram poucos recursos da tecnologia assistiva e da Libras para amparar suas práticas no cotidiano escolar, proporcionando aos alunos Surdos e surdos (sinalizantes ou não) uma compreensão fragmentada dos conteúdos e informações nesse ambiente, além da carência de interação com outros profissionais e alunos ouvintes. Considerou-se a necessidade de rever as políticas para a contratação de tradutores e intérpretes proficientes em Língua Brasileira de Sinais – Libras e com as habilidades necessárias à esta profissão, bem como a sua parceria com docentes e demais profissionais que atuam neste espaço, para que haja avanço no processo de inclusão dos alunos surdos, com amplo acesso aos conteúdos e informações nas atividades escolares, além da execução de projetos de interculturalidade para ampliar a interação entre surdos e ouvintes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais; Alunos surdos; Ensino médio.

## **ABSTRACT**

This research brings studies about the translator and interpreter of the Brazilian sign language in the context of high schools in the State schools of São Paulo, in the regular school network, focusing on one of the boards, as well as their practices and resources used during classes. It also presents reflections on issues related to its formation, related to its performance in the classroom. The objective was to know the challenges faced by Libras translators and interpreters to carry out the translation / interpretation for Deaf students in classes taught in inclusive high schools of a State Board of Education in a municipality in Vale do Paraíba, using the observation six professionals, all of whom worked in high school, in the work context; and the focus group technique; therefore, the population. It brings studies based on theoretical contributions that reflect on the work of the interpreter in the educational context; addresses Visual Pedagogy; and their training. The results showed that is a deficient inclusion, with policies that allow and determine the hiring of professionals with quantitative training, without the expectation of examining their practice or of regulating and enabling qualitative training, generating, consequently, the performance in the educational space of some professionals who have elementary knowledge in sign language, who exploit few resources of assistive technology and Libras to support their practices in school daily life, providing Deaf and deaf students (whether or not flagging) with a fragmented understanding of the contents and information in this environment, in addition to lack of interaction with other professionals and listening students. Considerations showed a need of review the policies for hiring translators and interpreters proficient in Brazilian Sign Language - Libras and with the skills necessary for this profession, as well as their partnership with teachers and other professionals working in this space, so that there is progress in the process of inclusion of deaf students, with wide access to content and information in school activities, in addition to the execution of intercultural projects to expand the interaction between deaf and listeners.

**KEYWORDS:** Inclusion; Brazilian Sign Language Translator and Interpreter; Deaf students; High school.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	–	Apoio Educacional Especializado
EI	–	Estudos da Interpretação
ET	–	Estudos da Tradução
ETILS	–	Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais
EUA	–	Estados Unidos da América
FEBRAPILS	–	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	–	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	–	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
L1	–	Língua Materna / Língua de Sinais como primeira Língua
MEC	–	Ministério da Educação
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PUC	–	Pontífice Universidade Católica
TILS	–	Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais



## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1 – Ilustração na Língua Brasileira de Sinais da expressão: O Atleta “Voa”**

**FIGURA 2 - Ilustração na Língua Brasileira de Sinais da expressão: O Avião Voa**

**FIGURA 3 – Ilustração na Língua Brasileira de Sinais da expressão: O Pássaro Voa**

**FIGURA 4 – Sinal em Língua Brasileira de Sinais – Andar a pé**

**FIGURA 5 – Sinais em Língua Brasileira de Sinais – Diferentes maneiras do verbo Andar (Pessoa)**

**FIGURA 6 – Forma de sinalizar em Libras, Classificador e Mímica**

**FIGURA 7 – Configurações de mãos da Libras**

**FIGURA 8 – FISGAR-PEIXE**

**FIGURA 9 – Órgão Reprodutor Feminino ilustrado na Pedagogia Visual**

**FIGURA 10 - Francine auxiliando Alberto durante a atividade de Inglês**

**FIGURA 11 – Atividade de Língua Portuguesa**

**FIGURA 12: Formação Qualitativa dos TILS Educacional**

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS**

**QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS INTÉRPRETES PESQUISADAS**

**QUADRO 3 – FORMAS DE DENOMINAÇÃO DO INTÉRPRETE EM  
CONTEXTO EDUCACIONAL**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Problema</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Objetivos</b>	<b>13</b>
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b>	<b>13</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Delimitação do Estudo</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Relevância do Estudo / Justificativa</b>	<b>16</b>
<b>1.5 Organização da Pesquisa</b>	<b>17</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Panorama das pesquisas sobre o Intérprete de Libras no Ensino Médio</b>	<b>19</b>
<b>2.2. Tradução/Interpretação: Contexto Histórico Social e Educacional</b>	<b>24</b>
<b>2.2.1 Formação dos TILS Educacionais</b>	<b>28</b>
<b>2.2.2 O Tradutor e Intérprete de Libras e sua Identidade</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Práticas Facilitadoras para o Trabalho dos TILS Educacionais</b>	<b>43</b>
<b>2.3.1 Classificadores</b>	<b>45</b>
<b>2.3.2 Sinalário como Recurso de contribuição da tecnologia assistiva</b>	<b>50</b>
<b>2.3.3 Pedagogia Visual</b>	<b>51</b>
<b>2.4 Inclusão Social e Escolar das Pessoas Surdas: História e Possibilidades</b>	<b>54</b>
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Tipo de Pesquisa</b>	<b>56</b>
<b>3.2 População</b>	<b>56</b>
<b>3.3 Instrumentos</b>	<b>57</b>
<b>3.4 Procedimentos para Coleta de Dados</b>	<b>58</b>
<b>3.5 Procedimentos para Análise de Dados</b>	<b>60</b>

<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>63</b>
<b>OS DESAFIOS NAS PRÁTICAS DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>63</b>
<b>4.1. Surdos e Intérpretes: Perfil e Identidade Profissional</b>	<b>63</b>
<b>4.1.1. Intérpretes: Caracterização e Identidade</b>	<b>63</b>
<b>4.1.2 Caracterização dos alunos Surdos/surdos atendidos pelas Intérpretes</b>	<b>69</b>
<b>4.2. Práticas do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino médio</b>	<b>77</b>
<b>4.3. Recursos no processo de tradução/interpretação no ensino médio</b>	<b>85</b>
<b>4.4. Inclusão escolar do aluno Surdo e o papel do intérprete neste processo</b>	<b>88</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE I – Contribuições para o Contexto Atual de Inclusão de Surdos: Relato de Experiência</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE II - Roteiro de Observação das Intérpretes Educacionais</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Grupo Focal</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE IV – MEMORIAL: Raízes da Educação em Minha Vida: Trajetória e motivações</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A – Ofício I</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO B – Autorização do Dirigente Regional de Ensino</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por ter iniciado minha carreira como tradutora/intérprete da língua brasileira de sinais na área social há aproximadamente quinze anos e o fato de os cursos para este trabalho serem escassos nesta época na região do Vale do Paraíba, onde moro e atuo, fez com que minha formação inicial fosse boa parte autodidata por meio de pesquisas em livros, apostilas, dicionários impressos e trabalhos postados na *web*<sup>1</sup>; além dessas fontes, aprendia também no convívio com a comunidade Surda<sup>2</sup>. Posteriormente busquei estudos formais, concluí minha graduação, especialização e cursos relacionados à essa língua. Esse processo me trouxe um olhar de reflexão tanto para a atuação, quanto para a formação do TILS<sup>3</sup>.

Ingressei na educação como professora de língua portuguesa e língua inglesa, e gostava de atuar em ambas as áreas. Os trabalhos que realizava como intérprete de Libras eram em âmbitos sociais, em contribuição para a comunidade surda (entrevistas de trabalho, consultas médicas, eventos voltados às entidades e associações da pessoa com deficiência, instituição religiosa e inclusive para comunicação entre as pessoas surdas e sua família).

No final da graduação, uma professora e coordenadora do curso no qual eu estudava me ofereceu oportunidades para interpretação em eventos científicos, esses trabalhos foram ganhando visibilidade e as portas para atuação profissional foram se ampliando tanto na tradução/interpretação, como no ensino da Libras. Nesse contexto percebi a necessidade de me dedicar com mais afinco às formações continuadas, pois a língua é viva e dinâmica, e as descobertas na língua de sinais aconteciam de maneira a me encantar e envolver-me cada dia mais. Nas formações da região eu percebia que os conteúdos estavam um pouco defasados em comparação às pesquisas que fazia na *web*, por isso comecei a buscar em cidades com mais estrutura (começo de minha visão crítica para essa questão). Ainda nesses eventos uma professora coordenadora da educação especial e inclusiva da rede Estadual e pública de ensino

---

<sup>1</sup> Web – É uma palavra inglesa que significa teia ou rede. Usada no campo da internet como rede que conecta computadores por todo o Mundo.

<sup>2</sup> Observa-se que neste trabalho irá se utilizar da letra maiúscula para comunidade Surda e Surdo para destacar que este (s) sujeito (s) é/são aquele (s) que concebe (m) sua condição como diferença e não como deficiência, com ênfase na identidade cultural, conforme conceituação de Capovilla; Raphael; Maurício (2012), assim, quando estiver “s” minúsculo, irá se tratar daqueles que se enxergam na perspectiva de pessoa com deficiência ou mesmo abordando os alunos em geral.

<sup>3</sup> TILS – sigla usada para Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. Irá se utilizar esse termo para fins de terminologia relacionada ao interlocutor de Libras (profissional que atua dentro da rede pública de ensino no Estado de São Paulo) de acordo com a resolução SE - 38, de 19-6-2009 com o objetivo de generalização desse profissional que também atua no meio educacional em todo o território nacional e que, segundo a resolução SE – 8, de 29-1-2016, tem a função de intérprete. Acrescentou-se o termo tradutor, pois é uma atividade que deve caminhar junto à interpretação no contexto educacional, embora ainda pouco explorada.

me incentivou a ingressar como professora interlocutora de Libras na Educação básica, segui seus conselhos e após isso, abriram-se portas para trabalhar também no Ensino Superior.

Trabalhando como professora interlocutora de Libras/TILS educacional percebi a necessidade de ampliação no meu repertório de sinais específicos voltados para o ensino médio, cenário no qual eu havia iniciado após experiências extraescolares. Tínhamos o acesso a dicionários impressos, em mídia e à internet, onde realizava busca em dicionários online e recursos visuais que pudessem contribuir na aquisição de novos conceitos para os alunos surdos. Percebi que essa era uma ferramenta de grande ajuda, entretanto os vocabulários específicos estavam distribuídos em diversos vídeos e documentos (o que tornava a busca um tanto demorada e atrapalhava a dinâmica de trocas de aulas – rotina característica do Ensino Médio).

O processo tradutório exige atenção em relação aos muitos contrastes entre a língua de sinais e língua portuguesa, e de acordo com Quadros (2004) o intérprete se depara com o erro mais grave quando não se atenta à essas diferenças, acarretando uma série de problemas, tais como a não confiabilidade nele por quem contrata esse serviço. No Ensino Médio, essa atenção deve ser intensa, pois a questão da dinâmica de troca de aulas, aliada à falta de conhecimento técnico em algumas disciplinas exige a busca formação continuada que ofereça apoio às situações desafiadoras deste contexto.

O principal objetivo que permeia esse campo de mediação na educação e impeliu-me a pesquisar, foi conhecer os desafios enfrentados pelos TILS para realizar a tradução/interpretação aos alunos Surdos no contexto singular e dinâmico do Ensino Médio. Para tanto, busquei observar e ouvir tais profissionais no sentido de identificá-los, além de identificar as práticas e metodologias que os orientam, bem como o uso de recursos que os apoiem nestas circunstâncias.

Vislumbro possibilidades de conhecimento do outro, autoconhecimento e acredito que tal pesquisa será de grande contribuição para tradutores e intérpretes de Libras educacionais e para alunos Surdos no caminho para uma inclusão social mais efetiva.

## **1.1 Problema**

O reconhecimento e regulamentação da língua brasileira de sinais respectivamente pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 trouxeram a emergente necessidade de contratação de profissionais para atuarem no ensino da Libras e na tradução/interpretação para atenderem as pessoas Surdas visando a inclusão social em vários setores públicos e privados.

Na educação houve uma grande demanda a ser atendida, porém, com poucos profissionais formados com fluência para atuarem como TILS ou professor interlocutor de Libras – profissional que atua na Rede pública de ensino no Estado de São Paulo para mediar as situações de comunicação entre Surdos e ouvintes neste âmbito. A contratação com urgência fez com que as exigências de formação fossem mínimas para ingressarem nas diversas áreas e, no meio educacional (ALBRES, 2014).

Consequentemente geraram questões que perduram como: A formação mínima em Libras exigida<sup>4</sup> para atuar em escolas Estaduais da rede regular de ensino, para a tradução/interpretação de doze disciplinas ministradas no ensino médio, tem sido suficiente para atender aos alunos Surdos com qualidade? São utilizados recursos materiais e didáticos tais como computadores, dicionários e enciclopédias com sinais específicos ou sinalários que contemplem os conceitos principais das disciplinas do ensino médio? A formação nos cursos de Libras trouxe preparo para a realidade da práxis<sup>5</sup>? O ingresso e o dia a dia atuando em sala de aula permitiu uma visão de como esse profissional pode facilitar o processo da inclusão do aluno Surdo?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

- Conhecer os desafios enfrentados pelos TILS para realizar a tradução/interpretação aos alunos Surdos nas aulas ministradas nas escolas inclusivas de ensino médio de uma diretoria da Rede Estadual de Ensino de um município do Vale do Paraíba.

---

<sup>4</sup> De acordo com a Resolução SE 8/2016, que dispõe sobre a atuação do professor interlocutor de Libras (intérprete), dentre uma das exigências, além da Licenciatura, deve-se possuir 120 horas de curso de Libras.

<sup>5</sup> Observa-se aqui o conceito de práxis aprofundado por Freire (2003) no contexto pedagógico, como a capacidade do sujeito de atuar e refletir, transformando a realidade de acordo com objetivos predeterminados.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Investigar quais as práticas e os recursos utilizados pelo tradutor/intérprete da língua de sinais educacional para viabilizar o processo de inclusão social e escolar dos alunos Surdos;
- Analisar as possíveis relações entre a formação do tradutor/intérprete de Libras e a sua atuação profissional;
- Verificar quais são as ações, recursos e estratégias que contribuem para a promoção de uma inclusão escolar de qualidade no ensino médio.

### **1.3 Delimitação do Estudo**

Esta pesquisa tem como objeto a inclusão dos alunos surdos, intermediada pela atuação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais/língua portuguesa no ambiente e nas atividades escolares.

O cenário atual obteve avanços significativos, embora ainda considerados os primeiros passos para superar uma história de martírio e fracasso escolar. Após sofrerem por pouco mais de um século os abalos de uma visão clínica-terapêutica da surdez, por conta do oralismo puro ter sido escolhido para o ensino e comunicação no contexto escolar em detrimento das línguas de sinais no Congresso de Milão (1880), evento que impactou diversos países, os Surdos do Brasil alcançaram o reconhecimento da Libras como língua em 2002 por meio da Lei nº 10.436.

A regulamentação da Lei de Libras pelo Decreto Federal nº 5.626/05 abordou no capítulo VI sobre a garantia do direito à educação das pessoas Surdas ou com deficiência auditiva, determinando a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa nas instituições de ensino para tornar efetiva a inclusão dessas pessoas na vida acadêmica.

No ano de 2010, na cidade do Vale do Paraíba (cenário da população da pesquisa a ser realizada), interior de São Paulo, dados do censo apontam em relação à deficiência auditiva que 5.191 pessoas apresentam alguma dificuldade, 1.488 relataram grande dificuldade e 215 não ouvem absolutamente nada; esse cenário no contexto de 160.000 habitantes.

Os dados acima, referem-se a uma visão ampla daqueles que têm perda auditiva em quaisquer níveis, ainda sob uma perspectiva clínica, todavia, a população Surda está entre aquelas que se vêem sob o ponto de vista cultural, assim compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais e manifestam sua cultura principalmente comunicando-se por meio da Libras, consideradas assim pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.



O censo escolar da educação básica aponta, após pesquisa, um crescimento progressivo e expressivo de matrículas de alunos com deficiência<sup>6</sup> no ensino médio em classes comuns (salas de aula inclusivas), desde o ano de 2008 a 2016, em contrapartida, a diminuição das escolas com classes especiais e escolas exclusivas (escolas especializadas ou não inclusivas). Essas mudanças exigem acessibilidade não apenas para a mobilidade daqueles que possuem alguma deficiência física, mas também acessibilidade na comunicação para os alunos Surdos, conforme determinação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/2015, com o subsídio de intérpretes de língua brasileira de sinais para favorecer a interação com pessoas ouvintes no ambiente escolar e acesso aos conteúdos curriculares.

Em idade escolar, na diretoria de ensino Estadual do município pesquisado, estavam matriculados no ano de 2017, doze alunos surdos, dentre os quais, nove cursavam o ensino médio. A proporção de intérpretes/alunos surdos é 1/1 nesse contexto, sendo apenas uma das profissionais com dois alunos na mesma sala. Participaram como colaboradoras desta pesquisa seis tradutoras/intérpretes de língua brasileira de sinais que atuavam com sete alunos surdos no ensino médio regular, pois uma estava afastada das atividades escolares por licença maternidade e a outra, trata-se da pesquisadora, que ao final das análises, trouxe em apêndice, algumas contribuições a partir de suas experiências práticas no ensino médio, onde atuou por cinco anos.

No capítulo VI do decreto federal supracitado, discorre-se acerca de outro direito das pessoas Surdas ou com deficiência auditiva, que é a escolarização em contraturno, Atendimento Educacional Especializado - AEE para o desenvolvimento de complementação curricular, onde deve utilizar-se de equipamentos e tecnologias de informação, as chamadas salas APE – Apoio Educacional Especializado nas escolas do Estado de São Paulo. Entretanto, na Diretoria de Ensino onde se realizou esta pesquisa, esse atendimento não acontecia desde o final do ano de 2015, quando a única professora que o realizava, aposentou-se, até a finalização destes estudos, em 2019. O atendimento educacional especializado para pessoas surdas tem a finalidade de quebrar barreiras linguísticas e pedagógicas que afetam na inclusão escolar destes alunos, no qual, um dos momentos é destinado para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, além do trabalho com a aquisição da Libras.

---

<sup>6</sup> Embora esta terminologia exponha um ponto de vista clínico, as pessoas Surdas também estão inseridas nestes dados.

#### 1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A realização desta pesquisa está pautada em três aspectos de relevância:

- A população surda no Brasil e na região da pesquisa é significativa, de acordo com dados do censo demográfico (2010), e tem o direito ao acesso à educação de qualidade por meio de recursos humanos, os tradutores e intérpretes de língua de sinais e os recursos materiais usados por estes profissionais;
- O campo epistemológico carece de pesquisas na área da surdez, já que recentemente têm se ampliado as políticas de educação para os Surdos, todavia, tais pesquisas ainda são escassas no ensino médio;
- Estes estudos irão contribuir para a comunidade de tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais, por ser uma profissão recentemente reconhecida por meio da Lei nº 12.319/10, e mais especificamente para esses profissionais que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo.

Estima-se que cerca de 9.717.318<sup>7</sup> dos brasileiros têm algum tipo de perda auditiva e boa parte comunica-se por meio da Libras, sendo culturalmente considerados como Surdos, de acordo com o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Muitos deles estão em idade escolar e matriculados na rede regular e pública de ensino.

No Estado de São Paulo, após determinação da Secretaria Estadual de Educação que os alunos surdos deveriam ser incluídos nas salas de aula com alunos ouvintes, foi anunciada a admissão de professores interlocutores de língua de sinais após divulgação da regulamentação vigente a partir deste ano, a Resolução SE - 38, de 19-6-2009. Em 2016 foi revogada pela Resolução SE – 8 de 29-1-2016 que “Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas”, para atender a necessidade de atendimento adequado aos alunos com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos, proporcionando-lhes “[...] acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em ambientes escolares [...]” (SÃO PAULO, 2009).

A formação mínima exigida para esse profissional, segundo a referida resolução, é o diploma de licenciatura plena e certificado de curso de extensão em Libras de, no mínimo, 120 horas e em casos emergenciais, será aceito o certificado de formação cursada em 30 horas. Todavia o fato de Libras ser uma língua sinalizada tão complexa quanto as orais, exige formação consistente e continuada dos profissionais que atuam nessa área.

---

<sup>7</sup> O IBGE entrevistou um total de 190.755.799 pessoas no Censo de 2010. Dessas, 5,1% declararam ter algum tipo de perda auditiva (o que seriam 9.717.318 pessoas na época).

Os professores interlocutores de Libras, que nessa pesquisa serão tratados como Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais - TILS educacionais (pois de acordo com a resolução supracitada, sua função é a de intérprete) depararam-se com um cenário novo, no qual deveriam traduzir e interpretar um contexto permeado por doze disciplinas (no ensino médio), ministradas semanalmente, nas quais não possuíam formação, portanto não eram de sua competência referencial.

Nas práticas diárias, para suprir a carência gerada por uma possível falta de formação consistente e na busca de sinais que subsidiam a tradução/interpretação durante as aulas, os intérpretes precisam utilizar diversos recursos como dicionários, glossários/sinalários, entre outros (impressos, em mídia ou em ambiente virtual). Os sinais técnicos, referentes às disciplinas, estão distribuídos em vários vídeos, em sinalários encontrados em sites na internet e em pesquisas científicas focalizadas nos sinais das disciplinas, separadamente, dificultando o tempo de acesso na dinâmica de troca de aulas peculiar do ciclo. Além dos sinais, a utilização de técnicas de interpretação, pode corroborar para este processo.

### **1.5 Organização da Pesquisa**

A organização desta dissertação seguirá de maneira descrita a seguir.

Introdução contextualizando a motivação pessoal da pesquisadora e a necessidade de investigação do objeto de estudo, com seus Objetivos, Delimitação e Relevância, caracterizando o cenário a ser pesquisado.

A Revisão de literatura, iniciou-se com um panorama das pesquisas na área de tradução/interpretação de Libras e temas relacionados, trazendo os aportes teóricos que sustentam tais estudos. Em seguida, percorreu-se brevemente as raízes históricas da atuação do intérprete, bem como em episódios que marcaram o início de sua prática em conferências, no século XX, até o seu percurso de atividade no Brasil; sua formação (especialmente no campo educacional); Identidade e subsídios às suas práticas, tais como o uso de classificadores; sinalários e orientação aos professores para o uso da Pedagogia Visual, para atuação em parceria.

Por conseguinte, apresenta-se a escolha da metodologia adequada aos objetivos que se intentou alcançar, assim como o conhecimento da população estudada, os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados, e ainda para a análise deles.

O quarto capítulo, no qual se segue a apresentação e análise dos dados, buscou-se em um primeiro momento, conhecer um pouco acerca do perfil dos Surdos e surdos atendidos pelos

TILS educacionais, e dos profissionais, que colaboraram para a pesquisa com a sua participação; os desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras em sua prática cotidiana no ensino médio; os recursos no processo de tradução e interpretação; por fim, a inclusão escolar do aluno Surdo e o papel do intérprete neste processo e as considerações baseadas nas análises realizadas.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Panorama das pesquisas sobre o Intérprete de Libras no Ensino Médio**

A fim de buscar a Revisão de Literatura do tema escolhido, realizou-se um percurso de pesquisa com o intuito de encontrar fundamentação teórica para dissertar sobre o mesmo. Portanto, seguiu-se o seguinte caminho metodológico:

O Banco de Teses e Dissertações da Capes foi escolhido nesse processo como fonte principal de pesquisa.

Utilizou-se o tema descritor: “Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio” e o resultado de trabalhos do ano de 2013 a 2016 apontou apenas uma dissertação de mestrado.

Optou-se por fazer um refinamento selecionando a Área de Concentração: Educação e retirando as aspas, dessa maneira, surgiram 60941 trabalhos, o que tornou inviável por ter se tornado amplo demais.

Foi refeita a busca com novo descritor “intérprete de Libras”, desta maneira apareceram 78 trabalhos, entre dissertações e teses que foram analisados e selecionados primeiramente pelo título e posteriormente pela leitura criteriosa dos resumos.

Foram selecionadas cinco dissertações do período de 2006 a 2012 que estavam próximas da temática, todavia apenas uma estava com foco no Ensino Médio.

A primeira dissertação é do ano de 2010, foi intitulada de “As Mediações Linguísticas do Intérprete de Língua de Sinais na sala de aula inclusiva”. Dayse Garcia Miranda é a autora, orientada pela Profa. Dra. Ceris Ribas da Silva na Universidade Federal de Minas Gerais. O programa do mestrado é “Conhecimento e Inclusão Social em Educação” e a área de concentração em “Conhecimento e Inclusão Social”.

A pesquisa teve por objeto de estudo a Política de Inclusão de alunos com deficiência, que ela chamou de “portadores de necessidades especiais”, com base na análise da atuação do Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais. De acordo com a autora, “tal profissional é contratado pelas escolas para solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos no seu processo de inserção nas escolas regulares da Educação Básica”. Para desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela orientação sob a perspectiva da etnografia interacional. Esta observou as diferentes formas de interação que se estabeleceu entre alunos surdos, ouvintes, professor regente e intérprete, chegando à consideração de que a sala de aula inclusiva é uma cultura

particularmente construída nessas interações. Os dados foram coletados em 2009, na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, com foco no Ensino Médio, na cidade de Belo Horizonte, objetivando-se investigar como ocorrem os processos de comunicação numa sala de aula bilíngue e quais os tipos de mediações que são criadas pelo intérprete para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos. O primeiro resultado do estudo apontou primeiramente que política para incluir alunos surdos continua distante de atingir plenamente seus objetivos de possibilitar as mesmas oportunidades de aprendizado para alunos surdos que as ofertadas para os ouvintes. Outro resultado do estudo foi que na análise dos tipos de mediações criadas pelo intérprete em sala de aula, concluiu-se que a sua atuação é complexa, demanda muito trabalho e que os gestores da escola pública devem considerar as limitações e possibilidades do intérprete de Libras nesse contexto.

“O Papel do Intérprete de Libras no Contexto da Educação Inclusiva: problematizando a política e a prática” é o título da segunda dissertação pesquisada. Sua autora é Joelma Regimio de Araújo, orientada pela Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo, defendida em 2011 na Universidade Federal da Paraíba. O programa do mestrado é em Educação, com área de concentração em políticas educacionais.

A pesquisa caracterizou-se em um estudo qualitativo com caráter etnográfico. Trata-se de um estudo sobre as políticas educacionais inclusivas para alunos surdos, considerando o acompanhamento do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no processo de escolarização que nesse estudo foi chamado de Intérprete de Língua de Sinais (ILS), devido à mudança de essa terminologia ser recente.

Esse estudo ressalta a importância desse profissional na educação dos surdos e também aborda o momento de reconhecimento legal dessa atuação enquanto profissão como um marco histórico.

Na pesquisa, a autora busca observar como o intérprete de língua de sinais atua nas escolas inclusivas, considerando as consequências desta atuação na escolarização dos surdos.

O estudo foi realizado em cinco escolas estaduais da Paraíba, sendo duas do Ensino Fundamental II e três do Ensino Médio, nas quais o Intérprete de Língua de Sinais (ILS) intermediava a comunicação nas salas de aula. Os sujeitos da pesquisa, treze intérpretes, foram observados na sua atuação diária com os alunos surdos. A autora cita Quadros (2004), na afirmação que o Intérprete de Língua de Sinais é o profissional responsável pela interpretação de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo), neste caso, do Português para a Língua Brasileira de Sinais. Baseada nas recomendações legais existentes sobre esse profissional e sua atuação, Araújo (2011) constatou que, nas salas de aula das escolas pesquisadas, essa

interpretação, em muitos momentos, não aconteceu como deveria. Afirma ainda que, existe a presença desse profissional há alguns anos nas escolas estaduais, porém muitas questões em torno de sua atuação precisam ser revistas e reavaliadas como a falta de capacitações e formação continuada para subsídio de suas práticas. A questão da identidade desse profissional é abordada por Araújo (2011), no que tange a questão de confusões de papéis com o de ser professor, o que causa um conflito de saberes pedagógicos.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, e, a partir delas, constatou-se que dos ILS pesquisados, poucos conheciam os aspectos históricos da educação dos surdos e notou a falta da participação no planejamento com os professores por não terem esse espaço.

Outro resultado foi a constatação de que algumas práticas observadas não são coerentes com os depoimentos sobre sua atuação no ambiente escolar. Portanto, tratou como emergente o estabelecimento de melhores critérios para a contratação dos Intérpretes de Língua de Sinais educacionais, além da necessidade de reformulação dos cursos de formação para esses profissionais.

O título da terceira dissertação é “A Função do Intérprete da Língua de Sinais em Sala de Aula no Ensino Regular”, escrita por Sandra Oliveira Guimarães e orientada pela Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. O trabalho foi resultado de estudos no Mestrado em Educação, com área de concentração em Educação na Universidade Estadual de Maringá e foi defendido no ano de 2012.

Com o objetivo de investigar a função do intérprete da língua de sinais na literatura e na legislação e sua efetivação na sala de aula inclusiva, foi feito um estudo bibliográfico da história da educação dos surdos e do intérprete de língua de sinais, além de análise da literatura e da legislação sobre este profissional no cenário educacional. A pesquisa bibliográfica sobre a educação especial teve como foco a educação dos surdos e o conceito de surdez desde a Grécia Antiga até a sociedade atual. Os estudos apontaram que a educação de surdos passou por vários métodos de ensino: o gestual, o do oralismo puro, a comunicação total e o método bilíngue (muito difundido e usado recentemente). De acordo com a autora, no bilinguismo acontece a solidificação da figura do intérprete de língua de sinais, trazendo a necessidade de sua atuação na inclusão do surdo na educação regular.

Houve um trabalho de campo realizado em duas etapas: na primeira foi feita observação nas salas de aula inclusiva, no total de vinte horas; e, na segunda, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com os intérpretes observados. Após a coleta de dados, realizou-se um confronto entre eles com a literatura e documentos oficiais sobre a função do intérprete.

Os resultados obtidos apontam para um grande distanciamento entre teoria e prática (observada nas escolas) e nas análises das entrevistas. Concluiu-se que, de um modo geral, os intérpretes de língua de sinais não apenas interpretam de uma língua fonte para a língua alvo, todavia atuam na vida social e aprendizagem dos alunos surdos, portanto sua prática transcende as descrições do seu papel na teoria.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Silvana Aguiar dos Santos construiu a dissertação intitulada “Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades”, orientada pela Dra. Ronice Muller de Quadros. O trabalho foi realizado no programa de mestrado em Educação, com a mesma área de concentração, defendido do ano de 2006.

Objetivou-se nessa pesquisa realizar um estudo sobre as identidades dos intérpretes de língua brasileira de sinais, e para tanto foram realizadas entrevistas com quatro sujeitos, sendo dois do Rio Grande do Sul e dois de Santa Catarina. A articulação dos Estudos Surdos com os Estudos Culturais foi a base de sustentação teórica para a busca, além da contribuição da História Cultural. No estudo sobre as identidades foram abordadas as seguintes questões: o assistencialismo, o voluntariado, a precária formação e a busca pela profissionalização, também o trânsito entre as múltiplas identidades em que esses profissionais estão inseridos por atuarem enquanto mediadores na comunicação e entre duas culturas diferentes (ouvintes e surdos). Esse estudo teve como foco os intérpretes de língua brasileira de sinais envolvendo a cultura e as identidades, as tensões, as rupturas teóricas no que diz respeito a educação dos surdos e quais as representações da sociedade sobre esses profissionais da Libras.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e o resultado delas foi a constatação de que as questões já mencionadas estão relacionadas às identidades da maioria dos intérpretes de língua brasileira de sinais pesquisados. Outra constatação foi a falta de cursos de formação em nível superior para os intérpretes de língua de sinais no Brasil. O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais pela lei nº 10.436/02 e sua regulamentação por meio do decreto nº 5.626/05, abriram as portas para os Intérpretes de Libras terem acesso a cursos de formação, pelo fato desse item ser contemplado em tais documentos.

Santos (2006) conclui a partir das análises que se tornou evidente que as narrativas, os depoimentos desses ILS e de outros futuros, precisam ser considerados nas discussões a sobre a educação de surdos, pois esses profissionais estão diretamente envolvidos com a política cultural dos Estudos Surdos.



A quinta dissertação foi a única encontrada com foco no Ensino Médio. Seu título é “A Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio”, foi escrita por Laura Jane Messias Belém com orientação da Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, um dos referenciais teóricos da presente pesquisa.

Belém (2010) construiu e defendeu o trabalho no mestrado com programa em Educação, com a mesma área de concentração na Universidade Metodista de Piracicaba.

A autora aborda nesse trabalho o conflito que há nas discussões sobre o papel do intérprete de língua de sinais. As dúvidas são geradas pelo fato de sua atuação no meio educacional e a polêmica que gira em torno de dever atuar em caráter educativo ou versando de uma língua para outra, como os demais intérpretes. Essa é apenas uma das várias indagações que tem surgido a respeito desse profissional, e, de acordo com Belém (2010) todas merecem ser investigadas.

As ações do Intérprete de língua de sinais educacional no ensino médio têm sido pouco estudadas, como a autora afirma, reflexo de poucos estudos nesse ciclo de maneira geral. Os jovens surdos, usuários da Libras, precisam ter acesso aos conteúdos técnicos e específicos das diferentes disciplinas, cada qual com seu professor, que tornam esse ambiente em um contexto singular, digno de estudos. Muitos jovens chegam no Ensino Médio sem fluência na língua de sinais, o que dificulta na compreensão das interpretações das aulas.

Este trabalho teve como objetivo melhor conhecer aspectos da atuação do intérprete de Libras que trabalham no ensino médio, considerando depoimento dos intérpretes pesquisados sobre seu ofício. Para coletar os dados, optou-se por registrar em vídeo o intérprete em sua atuação na escola, posteriormente, foram filmados assistindo sua própria atuação e fazendo suas considerações sobre ela. A análise foi feita sobre esse material, utilizando-se de quatro eixos: as relações e trocas ocorridas no convívio entre intérprete educacional e professores, como se constitui ou se realiza no espaço de conhecimento; a postura ideal, uma vez que o corpo fala; as angústias sentidas e desencadeadas diante do seu trabalho, se um mediador ou um “professor” e o papel que o intérprete de LIBRAS desempenha no cenário educacional, na ótica do próprio profissional. Nos resultados foram observadas as diferenças e semelhanças dentro das salas de aula nas escolas de ensino médio e tecnológico. Por fim, refletiu-se sobre as estratégias e escolhas do profissional da Libras no contexto educacional, além do ambiente tenso gerado pelos jogos de poder de quem sabe mais sobre quem sabe menos envolvendo língua oral e de sinais nesse ambiente.

Observou-se primeiramente nas pesquisas sobre o tradutor e intérprete de língua de sinais educacional que, por sua atuação ser recente, a carência de pesquisas que contemplem

esse profissional, sua atuação, papel e importância na inclusão social e educacional dos alunos surdos. As pesquisas são ainda mais escassas no ensino médio, ciclo no qual há uma dinâmica singular de trocas de aulas e maior fragmentação em disciplinas (o que torna ainda mais desafiador e intenso o trabalho desse profissional).

Considera-se, em relação aos trabalhos apresentados, a relevância de dar voz ao intérprete de língua de sinais educacional, pois a partir de suas próprias falas, os sujeitos podem, ao expor suas angústias e práticas cotidianas, refleti-las e partindo dessas reflexões buscar melhores caminhos e reconhecimento da necessidade de formação continuada que contribua, trazendo novos conhecimentos e um novo repertório que subsidie sua atuação no contexto educacional.

## **2.2. Tradução/Interpretação: Breve contexto histórico social e educacional**

A fim de tratar sobre o campo de atuação na tradução e interpretação da língua de sinais, faz-se necessário abordar o contexto de surgimento da profissão por meio de um recorte histórico nos Estudos da Tradução (ET) e Estudos da Interpretação (EI) em virtude de os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) manter com estes uma inegável e necessária vinculação com as suas origens, embora os ETILS são singulares no sentido de terem por objeto uma língua gesto-visual (RODRIGUES e BEER, 2015).

O tradutor e intérprete surgiu da necessidade de um intermediário para a comunicação de dois ou mais povos, cujos códigos linguísticos eram diferentes, assim careciam desse intermediário para decodificar e transpor a mensagem para esses respectivos interlocutores (STEINBERG, 2002). É necessário ressaltar que, tradutor e intérprete realizam atividades diferentes, embora com objetivos similares.

No caso da mensagem escrita, o tradutor passa para um outro código o texto, possibilitando a membros pertencentes à uma outra comunidade linguística, tomarem conhecimento de seu conteúdo. Quando a comunicação é por meio de linguagem oral, o intermediário recebe o nome de intérprete (STEINBERG, 2002, p. 9).

Entretanto, apenas um profissional pode realizar ambas as atividades em momentos diferentes ou de modo consecutivo. Para Magalhães (2007) traduzir e interpretar são ações que se interpenetram, ou de modo mais elementar, tal como sua escrita, correspondem aos dois lados de uma mesma moeda. Todavia, pode-se afirmar que tecnicamente há uma distinção entre

traduzir e interpretar, pois respectivamente, uma refere-se à atividade que em seu processo envolve pelo menos uma língua escrita, conforme afirma Quadros (2004), ao passo que a outra, tem por objeto de estudo, a tradução humana em tempo real, em um contexto comunicativo essencialmente partilhado entre os atores no ato da comunicação, isto é, as línguas em uso (PÖCHHACKER, 2009).

A profissão do tradutor/Intérprete envolve ética e responsabilidade, além das competências necessárias para exercê-la. Não se trata do simples ato de traduzir/interpretar os diversos tipos de mensagens, migrando-as de uma língua para outra, pois se deve considerar e respeitar ambas as culturas. Nesse sentido, Lacerda (2009) apresenta um dilema que define a difícil tarefa desse profissional:

[...] de um lado evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto (LACERDA, 2009, p. 7).

O desejável seria uma postura de equilíbrio, respeitando os dois lados, no entanto, não se trata de uma postura fácil, mas ética.

A atuação do intérprete não se iniciou há pouco. Há registros desta há cerca de três mil anos antes de Cristo. Na história do Império Romano e da Grécia Antiga encontraram-se referências ao intérprete; houve também a presença dele em encontros diplomáticos, em cruzadas, e nas expedições para as Américas na Idade Moderna, ainda que desconhecemos as línguas que encontrariam, consideravam importante a sua presença a bordo (PAGURA, 2003).

Pagura (2003) afirma que os registros de trabalhos em conferência apontam que essa prática se iniciou apenas no século XX, em eventos que abordavam temas relacionados à Primeira Guerra Mundial, pois optavam em direcionar as discussões na língua francesa, que fazia parte desse contexto dos diplomatas ao redor do Mundo.

Nas negociações da primeira e segunda guerra mundial a tradução Inglês/Francês era amplamente explorada. Após a criação da OIT, a atuação do intérprete nos encontros dessa organização se ampliou, pois a maioria dos trabalhadores não tinham o domínio do francês e do inglês, portanto as interpretações se faziam necessárias de acordo com o autor supracitado.

Até esse momento os trabalhos desse profissional era a interpretação consecutiva, entretanto houve um momento crucial no final da Segunda Guerra Mundial em que essa modalidade não mais daria conta: o julgamento de criminosos alemães – Nuremberg – onde se fazia necessária a compreensão de quatro línguas: francês, inglês, alemão e russo. A inviabilidade dessa prática se devia ao fato de que tornaria as sessões extremamente demoradas, quase que intermináveis. Havia então um grande problema a ser resolvido.

Quem recebeu a incumbência de encontrar a solução para o problema foi o Coronel Leon Dostert, intérprete do General Eisenhower. A IBM empresta o equipamento gratuitamente, tendo em vista a grande propaganda que seria o seu uso em tal ocasião. Dostert convoca jovens intérpretes consecutivos e outras pessoas sem experiência em interpretação, mas com excelente competência linguística e, após alguns meses de experimentação e treinamento intensos, surge o embrião do que viria a ser a interpretação simultânea como a conhecemos hoje em dia (PAGURA, 2003, p. 214).

Pagura (2003) aponta a solicitação dos jovens intérpretes de visibilidade do locutor, a fim de tornarem a mensagem mais clara, unindo a fala oral às expressões faciais/corporais para subsidiar esse início de prática simultânea<sup>8</sup>. Assim, foi se ampliando essa modalidade e, por conseguinte houve a diminuição da interpretação consecutiva<sup>9</sup>. O fato é que após esse evento, nos encontros da ONU e em outros eventos envolvendo nações, atualmente, existe a presença de profissionais para a interpretação de diversas línguas.

Um fato histórico sobre o primeiro ato de tradução que se tem registro de ter ocorrido no Brasil é apontado no texto de Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Neste evento, Afonso Ribeiro, que estava na frota de Cabral, foi eleito para a intermediação da comunicação entre os portugueses e os povos indígenas. Doravante, esta atividade passou a ser explorada e, por conseguinte, surgiram diversas teorias sobre a tradução/interpretação.

James S. Holmes foi um precursor da tradução sob o ponto de vista acadêmico, abrindo portas para o surgimento de novas pesquisas em diversas esferas, ampliando o campo dos estudos da tradução, apontando dentre outros, o desafio de intermediar a comunicação entre línguas dessemelhantes em aspectos diversos, até mesmo com diferentes modalidades, tais como as línguas de sinais e línguas orais, conforme Junior (2008).

Os primeiros registros da atuação formal dos intérpretes da língua de sinais, no Brasil, tiveram como marco sua atividade com maior frequência, em eventos religiosos, com maior incidência nas igrejas evangélicas e, posteriormente nas igrejas católicas e demais instituições

---

<sup>8</sup> Tradução-interpretação simultânea - É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação. (QUADROS, 2004, p. 11)

<sup>9</sup> Tradução-interpretação consecutiva - É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo). (QUADROS, 2004, p. 11)

religiosas. Quadros (2004) sintetizou alguns marcos da história deste profissional no território nacional:

- a) Presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80.
- b) Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.
- c) Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo.
- d) De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais.
- e) A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro.
- f) Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais [www.interpretels.hpg.com.br](http://www.interpretels.hpg.com.br) Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via e-mail. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes.
- g) No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal (QUADROS, 2004, p. 15).

Após esses marcos, pode-se incluir a regulamentação da Lei de Libras por meio do Decreto Federal, nº 5.626/2005, que dentre outras questões de grande relevância, trata sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras. Posteriormente, destaca-se a regulamentação deste profissional pela Lei 12.319/2010, que trata além de outros tópicos relacionados à profissão, tais como as suas atribuições, desde as mais abrangentes na sociedade até no contexto educacional.

Na Educação, o intérprete de Libras teve sua iniciação após o surgimento de diretrizes que orientam as políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência, voltadas especificamente para os alunos surdos ou com deficiência auditiva. A partir disso, as discussões sobre formação se intensificaram.

### 2.2.1 Formação dos TILS Educacionais

A formação dos primeiros intérpretes aconteceu de maneira prática, na atuação em eventos tais como *Nuremberg*, já citado anteriormente. Nos dias atuais, na chamada sociedade do conhecimento, valoriza-se a união da teoria (em instituições formais) com a prática para exercer essa profissão.

Uma das questões que têm se ampliado nas discussões como emergente no campo da tradução/interpretação é a formação dos profissionais que nela atuam. Neste sentido, observa-se que a maioria dos cursos de formação para intérpretes acontecem na Europa e América do Norte (Canadá e EUA) em centros de excelência e cursos com menor expressão distribuídos nos outros países. A maior parte dos cursos formadores de intérpretes não está ligada à área de Letras. Eles acontecem dentro de centros universitários com a participação de faculdades que trabalham nessa especificidade. A PUC do Rio de Janeiro foi responsável pelas primeiras formações institucionais de intérpretes no Brasil e foram se espalhando em todo o território nacional, Lacerda (2009).

No tocante à Língua Brasileira de Sinais, pode-se afirmar que o reconhecimento e regulamentação dessa língua se deu em 2002 pela lei Nº 10.436/02 e em 2005 pelo decreto 5.626/05, respectivamente, porém os trabalhos nessa área já aconteciam antes mesmo de tais formalizações. Todavia, como afirma Lacerda (2009) o aprendizado se dava por meio de interações com a comunidade surda e/ou em formações no ambiente de instituições religiosas na década de 1990.

Com a proposta da inclusão dos alunos surdos nas salas de aula em rede regular de ensino e da ampliação efetiva da participação destas pessoas nos diversos espaços da sociedade, houve a necessidade de estudos formais e diretrizes para tais formações. O capítulo II do decreto federal supracitado trata da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e no capítulo V, a formação do tradutor e intérprete de libras - língua portuguesa que deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional; extensão universitária; e cursos de formação continuada em instituições de ensino superior ou promovida por instituições credenciadas às secretarias de educação.

Com a questão emergencial da inclusão educacional, a formação de tais profissionais tem sido questionada quanto à carga horária mínima exigida e a qualidade do que se aprende nesse escasso período. Na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a Resolução SE – 8, de 19 de janeiro de 2016, que dispõe sobre a contratação de Interlocutores de Língua Brasileira

de Sinais, exige portar diploma de licenciatura plena para atuar em vários níveis da educação básica, incluindo no Ensino Médio e dentre outras exigências, ter curso de extensão na área de no mínimo 120 horas. O que se questiona é se esse tempo é suficiente para formar profissionais fluentes em uma língua, que além de ter a complexidade de qualquer outra, possui uma modalidade (visual-espacial) diferente das línguas orais. Para além da fluência, é preciso refletir sobre as habilidades necessárias não apenas para a comunicação, mas para a tradução e interpretação envolvendo a Libras e a Língua Portuguesa.

Outro questionamento está em torno da aceitação da formação em nível médio, contida no Decreto Nº 5.626/05 e na Lei Nº 12.319/10, que atualmente regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras – Língua Portuguesa. Isso se deve à complexidade da atuação deste profissional que atua em diferentes níveis de conhecimentos, inclusive no Ensino Superior.

Em 2010 houve a regulamentação da profissão dos TILS que trabalham nas diversas esferas com a lei Nº 12.319/2010 no dia 1 de setembro. Ela não determina quantidade de horas de formação, mas orientações sobre como devem ser realizadas, em nível médio; sobre as exigências em relação à competência e à ética. No Art. 4º desta lei, é determinado que a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
  - II - cursos de extensão universitária; e
  - III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação
- (BRASIL, 2010).

Entretanto, no Decreto nº 5.626/05, são listadas as possibilidades de formação em ordem decrescente de níveis, iniciando com curso superior em tradução e interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa e, ao esgotarem-se os profissionais com tais formações, a admissão de TILS com formação em nível médio. Embora o assentimento da contratação de profissionais com formação em nível médio seja uma das críticas de entidades ligadas à Comunidade Surda brasileira, tais como a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS e a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdos -FENEIS, por outro lado, mesmo na ausência de profissionais titulados, o referido documento reitera a necessidade de competência e fluência aos que poderão exercer este trabalho:

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

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

Ambos os documentos fazem menção do exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizado em todo o território nacional, contudo, apenas até o final do ano de 2015, pois sua finalidade era paliativa, até o alcance da formação adequada. O fim da realização deste exame acarreta em prejuízos para a contratação profissional deste serviço, já que o seu fim, significa também a não obrigatoriedade para exercer este trabalho e este é considerado um meio eficaz para avaliar a prática proficiente, garantindo serviços oferecidos com mais qualidade, pois era determinada a sua realização com rigor, de acordo com o Art. 5º da Lei supramencionada,

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (BRASIL, 2010).

Recentemente, em outubro de 2018, no II Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística e Línguas de Sinais; VI Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa e o *V Encuentro de Sordos e Intérpretes de Lengua de Señas da América Latina*, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS e a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS, anunciaram a efetivação de um documento que visa alterações na regulamentação da profissão. Uma das mudanças solicitadas está relacionada à exigência de formação em nível superior de ensino e outra, sobre a avaliação



dos intérpretes de Libras em banca de exame de proficiência, a fim de garantir a melhora da qualidade deste serviço.

Voltando-se para os TILS educacionais, frequentemente se coloca a necessidade de uma formação superior nas áreas de licenciatura ou de preferência no curso de Letras-Libras<sup>10</sup>, já que a competência no Português e Libras é fator imprescindível para a realização de um trabalho consistente.

O conhecimento na língua portuguesa e na língua de sinais é a primeira condição para ser intérprete de Libras – língua portuguesa, para trabalhar em diferentes contextos, pois o processo tradutório envolve a migração de uma para outra enquanto língua fonte e língua alvo, mas não é suficiente. Acreditar que apenas o conhecimento de ambas as línguas é necessário para a prática desse profissional é mecanizar essa atividade (ALMEIDA E LODI, 2014). Outras competências são necessárias e muitas delas são voltadas para a questão da cultura dos dois povos (Ouvintes e Surdos) e os conhecimentos técnicos de onde se irá atuar – competência referencial e tradutória.

Analisando as questões voltadas para a cultura, pode-se exemplificar usando as expressões idiomáticas que são muito características de um povo, e ao traduzi-la/interpretá-la literalmente compromete o entendimento do público receptor da língua alvo. Frishberg (1990) usa outro exemplo: a metáfora, pois pode ser em uma língua usada para um sentido que não tenha a mesma conotação na outra, dessa maneira o intérprete deve atentar-se à mensagem e não às palavras/frases sem refleti-las.

Dentre os vários aspectos a serem mencionados sobre a necessidade de uma formação consistente é a construção de sentidos e compreensão dos Surdos. Almeida e Lodi (2014) ilustram um exemplo usando o verbo voar, que no português é o mesmo<sup>11</sup> usado para diferentes contextos, já na Libras, há diferentes formas de expressá-lo.

Nos quadros seguintes (1 – 2) temos o exemplo em que esse verbo possui não apenas um sentido diferente, mas também os sinais são feitos de maneiras distintas:

---

<sup>10</sup> Na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, esse curso é ministrado aos ouvintes como bacharelado aos ouvintes, para atuação como TILS e, aos surdos para a prática como instrutor ou professor de Libras, pois as políticas públicas que orientam tais atuações prioriza o lugar dos surdos nesse campo de atuação.

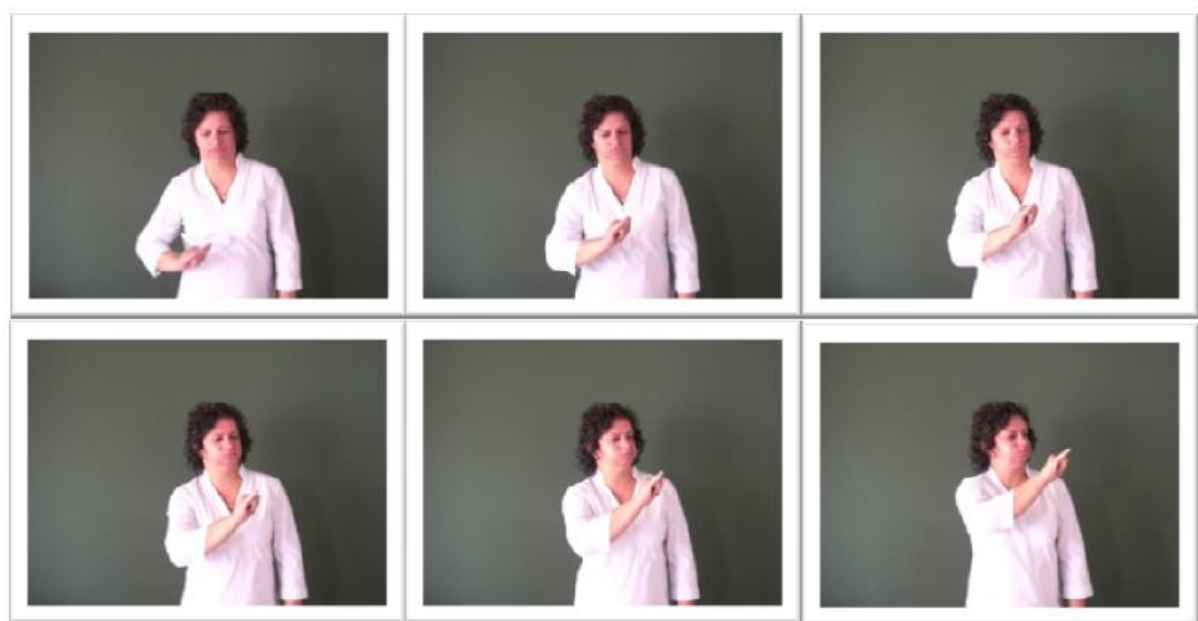
<sup>11</sup> Quando no texto é sugerido que o verbo voar é o mesmo em diferentes contextos, na língua portuguesa, refere-se à mesma grafia, pois os sentidos são distintos, de acordo com o contexto de uso.

**FIGURA 1 – Ilustração na Língua Brasileira de Sinais da expressão: O Atleta “voa”**



(ALMEIDA E LODI, 2014, p. 121).

**FIGURA 2 – Ilustração na Língua Brasileira de Sinais da expressão: O Avião voa**



(ALMEIDA E LODI, 2014, p. 122).

Nos exemplos acima são apresentadas duas maneiras de representar o verbo voar em diferentes contextos: O atleta “voa” e o avião voa. Destaca-se nas ilustrações a complexidade na tradução para uma língua que tem a estrutura muito diferente da língua portuguesa e inclusive, difere-se dela na modalidade visual-espacial. Deve-se, portanto, refletir aspectos de sentido e visualidade do ato comunicativo com os Surdos, além de outras questões técnicas abordadas em formação continuada e consistente.

Almeida e Lodi (2014) ao discutirem questões relevantes na formação do tradutor e intérprete, apontam como exemplos os problemas implicados nas traduções de figuras de linguagem, que de acordo com as autoras não é uma questão que emergiu recentemente, mas “[...] o problema da equivalência de sentidos tem sido o foco das discussões sobre o trabalho de tradução e interpretação desde a Antiguidade ” (ALMEIDA e LODI, 2014, p. 111).

Nesse âmbito, é possível se pensar na formação intimamente ligada à *performance*<sup>12</sup> do tradutor e intérprete de língua de sinais. Os estudos sobre *performance* abrangem diversas traduções e usos, todavia a utilizada nesta pesquisa, trata-se da explicitada a seguir:

Uma tradução possível para *performance* é desempenho, referindo-se à execução de uma ação. Assim, se lemos em anúncios que um carro determinado ou um atleta tem uma boa *performance*, entendemos que seus desempenhos são eficientes (BELÉM, 2013, pp. 27).

Ainda que o termo *performance* seja constantemente relacionado por pesquisadores da área como Cohen (2002) às artes propriamente ditas, tais como as artes cênicas, a música, dentre outras; é possível estabelecer uma relação coerente dele com a arte de traduzir e interpretar, onde se envolve a imagética conforme os quadros anteriores.

Embora em um primeiro contexto a *performance* tenha sido compreendida pelo público brasileiro como atos de improviso, seus estudos apontam que se trata do “aumento de preparação em detrimento do improviso e da espontaneidade” (COHEN, 2002, p. 27). Logo, pode-se dizer que se não houver o preparo, não há *performance*, mas o que se entendia por *happening*<sup>13</sup>, ou seja, atos de improviso ou espontâneos, conforme suas pesquisas apontam.

Assim, verifica-se que *performance* na tradução/interpretação exige preparo, quer seja no conhecimento dos sinais que compõem o léxico da Libras e nas palavras que compõem o léxico da língua portuguesa (ambos contextualizados), nas técnicas que pode se lançar mão nesse processo, no âmbito cultural ou até mesmo para competências a fim de realizar um trabalho com êxito. Do contrário, a falta de formação poderia gerar o *happening* da

<sup>12</sup> *Performance* = A palavra *performance* vem do inglês “to perform” que significa fazer/executar.

<sup>13</sup> *Happening* - Do inglês “acontecimento”; Expressão usada nas artes visuais e cênicas, que denotam espontaneidade, improviso.

tradução/interpretação, podendo resultar na substituição de um dos sentidos ilustrados nos quadros acima pela execução do sinal do quadro a seguir (O pássaro voa):

**FIGURA 3 – Ilustração na Língua Brasileira de Sinais da expressão: O pássaro voa**



Fonte: Acervo da autora

Não se trata apenas de tradução de palavras, mas também de sentidos e aspectos culturais. Portanto, embora o intérprete educacional não seja o responsável pelo ensino, sua *performance* poderá interferir na construção de sentidos pelos alunos Surdos no processo de aprendizagem e acarretar em sucessos ou prejuízos na aquisição de novos conhecimentos. Assim, observa-se que a formação está intimamente ligada à atuação desse profissional.

Entendemos, no entanto, que esse processo formativo não pode ser restrito, somente, ao plano teórico e nem apenas ao ensino das línguas: formar tradutores e intérpretes deve pressupor também o desenvolvimento de práticas que visem a construção de sentidos (ALMEIDA E LODI, 2014, p. 114).

Ademais, estas autoras defendem a presença de Surdos e ouvintes nos cursos de formação de intérpretes, possibilitando dessa maneira a construção de sentidos no discurso em ambas as línguas. Não obstante, deve-se considerar a necessidade de contato com a comunidade Surda, não apenas nos cursos de formação, mas em eventos, encontros, entre outros; uma vez que haja a aproximação dos que têm a língua de sinais como primeira língua, será possível sobrevir o reconhecimento de questões culturais que será um ponto facilitador no processo da tradução/interpretação, pois conhecendo o contexto cultural tanto da língua de partida, quanto da língua de chegada, minimizam-se os riscos da falta de compreensão e o uso de literalidade em expressões idiomáticas e figuras de linguagem, dentre outros exemplos.

Não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno Surdo. É também necessário conhecer a Cultura Surda através da participação e vivência na comunidade Surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar-se nela (VILHALVA, 2007, apud STROBEL, 2018, pp.135-136).

A vivência na comunidade Surda deve ser compreendida também como parte da formação do tradutor e intérprete de Libras, pois é lá que será possível enxergar as diferenças e subjetividade das pessoas Surdas, o que permitirá refletir sobre o seu exercício para diferentes públicos e em diferentes contextos linguísticos, já que atuando no contexto de sala de escolas inclusivas, geralmente o público de alunos Surdos atendidos é reduzido, o que não oportuniza ao intérprete observá-lo sob a ótica da diferença em relação aos seus pares, no intuito de adequar o seu repertório para uma interpretação exitosa; além disso, com a dinâmica de troca de aulas ampliada, há diversos fatores que esses profissionais precisam se ater, reduzindo o seu tempo para refletir sobre as necessidades de seu interlocutor (Surdo) de forma individual e ao mesmo tempo como parte de um povo com características culturais e portanto com necessidades de um olhar peculiar ao modo como aprendem.

Considerando este olhar para as especificidades da educação de pessoas Surdas e a democracia na Educação, tomando como base a Constituição Federal, a atual Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e os demais documentos Legais relacionados e em consonância com estes, torna-se essencial verificar que a participação na e da comunidade Surda contribuirá também para esta formação contínua. Nesta perspectiva, WINSTON (2004), que se ocupa com questões voltadas à linguística educacional, formação do intérprete e análise do discurso, aponta a necessidade de haver neste ambiente, práticas de avaliações das interpretações realizadas, bem como de formação. Para tanto, considera que é preciso articular a participação de docentes Surdos, administradores escolares e a família, como parte do processo de formação dos intérpretes de língua de sinais, no intuito de promover as mudanças necessárias para a adequação de seu trabalho na esfera educacional.

A escola como espaço democrático e inclusivo, precisa conceber que a educação de pessoas Surdas deve ter também a participação de profissionais Surdos, pois estes podem interferir positivamente em parceria com os TILS, para as escolhas tradutórias e interpretativas que irão favorecer uma construção de sentidos adequadas pelos alunos, além de contribuir para a construção da identidade destes.

As dificuldades enfrentadas na sala inclusiva relativas à formação são duplicadas, pois não são apenas os TILS educacionais que são responsáveis pela educação dos alunos Surdos (seu trabalho é mais voltado para o acesso à comunicação, embora bastante inclinada ao eixo

da aprendizagem), os professores regentes, que têm a incumbência de ensiná-los assim como aos alunos ouvintes, também enfrentam o problema de não saberem lidar com a especificidade do ensino a esse público, e "apesar dos esforços empreendidos pelos sistemas de ensino público, os programas de capacitação de professores para lidar com aluno surdo em classe regular têm se revelado, com frequência, insuficientes" (KELMAN, 2005, p. 87).

O problema da formação dos profissionais na educação não é recente, e vem sendo discutido ao longo da história, intensificando-se nas últimas décadas. Nóvoa (2002) aborda a formação dos professores, o trabalho pedagógico e reflete sobre essa relação.

Focalizando a formação do tradutor e intérprete de Libras no contexto educacional, deve-se observar que boa parte do que está relacionado ao seu trabalho, principalmente no que tange a sua vida funcional, está em consonância com o que está determinado para os professores regentes de sala, bem como a oferta de formação estabelecida em documentos Legais, especialmente em estados onde exigem a formação em licenciatura, como acontece em São Paulo, até com o mesmo contrato de professor e com os mesmos direitos destes profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 trata sobre a formação inicial e continuada dos professores no Artigo 61, Inciso I; no Artigo 67, Inciso II e no Artigo 87 e em relação à formação continuada, o Art. 62-A determina que,

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Embora seja garantida a oferta pelos órgãos da educação pública, existe o estabelecimento de qual público deve ter acesso a essa formação:

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)  
§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação (BRASIL, 1996).

Apesar de o referido trecho acima mencionar cursos de graduação, o mesmo critério é observado na oferta de cursos de especialização. Neste sentido, é necessário considerar que majoritariamente as contratações dos intérpretes educacionais, especialmente na Educação Básica, não são realizadas por meio de concursos públicos, mas em processos seletivos, fazendo com que não tenham o direito de realizar tais cursos para sua formação continuada.

Na secretaria de Educação do Estado de São Paulo, estabeleceu-se a resolução SE 62 de 11-12-2017, que aborda a formação continuada ofertado pelo estado, bem como as

modalidades de cursos ofertados. Esta estabelece que, a responsabilidade de formação continuada por meio de cursos é atribuída à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP, além das orientações técnicas que deverão ser realizadas periodicamente. Desse modo, tal formação contempla a oferta de cursos presenciais e a distância, porém o que precisa ser observada é a contemplação do estabelecimento de formações mais voltadas para a prática de ensino e não especificamente para os intérpretes educacionais, com esporádicos cursos de Libras.

Considera-se assim a relevância de reflexão acerca da formação dos TILS educacionais para que haja compreensão por parte dos alunos Surdos, contemplando quaisquer níveis de complexidade na comunicação e consequentemente a melhora na qualidade de seus aprendizados.

### **2.2.2 O tradutor e intérprete de Libras e sua identidade**

A identidade profissional é um fator imprescindível a ser observado e destacado ao tratarmos da profissionalização do tradutor e intérprete de língua de sinais, pois embora dentro deste campo deva ser discutida as partes que a compõe, é também por meio dela que será constituída e reconhecida tal categoria profissional.

Ao adentrar nessas discussões acerca da identidade, é necessário destacar que “é realmente algo formado, ao longo do tempo, através dos processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento ” (HALL, 2006, p.38). Outrossim, deve-se salientar a essencial participação do outro no processo de sua constituição. Assim Hall (2006) afirma que,

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006. p.39).

Desta maneira, a identidade profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais é constantemente construída em contato com as comunidades as quais ele participa, em especial à população pela qual ele existe profissionalmente, ou seja, o povo Surdo, ou a comunidade Surda, que tem a sua cultura marcada pelos aspectos da visualidade.

Em relação à comunidade como afirmou Bauman (2003), no início de seu livro ela tende a ser vista como lugar “cálido” em que tendemos a nos sentirmos seguros. Para os Surdos não

é diferente, ela expressa o lugar de segurança, de empoderamento, de estar entre os pares e os que comungam de ideais e ideias semelhantes. Mas como o próprio autor indica, se olharmos de perto, poderemos ver conflitos e tensões. Assim, é possível concatenar ao conceito inicial trazido por Bauman (2003, p.7) “... palavras têm significados, mas outras guardam sensações e esse é o caso de “comunidade”, pois esta “sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade, ” “estar numa comunidade”. No entanto, sem a visão utópica que o autor menciona que se faz ao seu respeito, sobre ser intransponível, pois participam especialmente da comunidade Surda, todos aqueles que buscam interagir com este povo por intermédio da língua e para apreciação às manifestações culturais ou vivência nelas.

Neste cenário, a identidade vem sendo elaborada, reelaborada e deslocada de acordo com os contextos vivenciados e as transformações vividas ao longo de um processo histórico. Além disso, a fragmentação da identidade do Tils se dá pela intermediação de diversas questões relacionadas ao seu campo de atuação, pode-se citar como a primeira ou uma das primeiras, a diferença cultural entre Surdos e ouvintes, que pode gerar, de início, um estranhamento:

Particularmente, observo que houve um “estranhamento cultural” quando adentrei nos espaços que transitam surdos com intuito de tornar-me ILS. Talvez as palavras que poderiam resumir tal experiência seriam as seguintes: sentimento de estrangeiridade ou de estranho familiar. “Estranho” porque novas descobertas se fizeram presentes nesse caminho que iniciei como ILS e como àquela que buscou uma aproximação cultural mais intensa com os surdos. “Familiar” porque, ao mesmo tempo, esse espaço continha aspectos e características já, então, experimentados desde minha formação acadêmica até a atuação profissional na área da educação de surdos (SANTOS, 2006, p. 8).

Ora, quando se menciona a cultura neste trabalho, toma-se por fundamento Santos (2012), que fala da cultura de maneira mais genérica, preocupando-se com tudo o que caracteriza uma população humana. E no caso “o essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos. (STROBEL, 2018, p. 30).

Em decorrência das diferenças que caracterizam Surdos e ouvintes, a princípio, ocorrem estranhamentos como os supramencionados e, dentre outros, o relatado por Strobel (2018), em relação à primeira experiência de um ouvinte ao se deparar com muitos Surdos em uma festa junina,

Foi uma experiência diferente: entrei na festa e de repente me vi no meio de cerca de dois mil surdos – eu nunca tinha visto tantos sujeitos surdos juntos – e ali eu é que era o estranho! Não falava como eles, não entendia o que diziam, sentia-me caminhando por uma tribo cuja língua eu não conhecia, cujos costumes me eram alheios. Sequer sabia qual era a etiqueta: como é pedir desculpas, na língua de sinais, quando a gente esbarra em alguém? No início,



essa dificuldade causou um certo constrangimento, mas logo comecei a circular no meio deles e a apreciar outras formas de contato e sociabilidade que, se eu não podia decodificar através daquela língua, porque eu não a dominava, podiam entendidas por meio de outros códigos (MAGNANI, 2007, apud STROBEL, 2018, p. 26).

Um dos marcadores de manifestação da cultura Surda é principalmente o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras e a compreensão e interação com o mundo por meio de experiências visuais, assim considerado no Decreto Nº 5.626/05. Esta, por ter a modalidade visual-espacial, diferentemente da língua utilizada pelos ouvintes, oral-auditiva, implica em uma imprescindibilidade de ampliação dos horizontes e a busca não apenas pela língua, para quem deseja atuar mediando a comunicação entre Surdos e ouvintes profissionalmente.

Neste sentido, Santos e Quadros (2016) afirmam que muitos entendem a atividade de tradução e interpretação como algo simples, que necessita apenas da habilidade adquirida pelo conhecimento de duas línguas e deste modo, tornando possível transitar em quaisquer contextos. As autoras ponderam sobre a complexidade da atividade e reiteram que, para além do conhecimento linguístico, o trabalho do tradutor e intérprete exige também a competência linguística e o envolvimento do profissional com a cultura das línguas envolvidas, em contato com o espaço cultural, bem como o conhecimento sobre a identidade e valorização da alteridade dos povos e línguas neste processo, desmistificando o olhar para uma tarefa mecânica.

Neste interim, o processo de construção identitária do tradutor e intérprete de Libras, incide também do conhecimento de quem é o outro para quem irá traduzir/interpretar; quais são as suas culturas e identidades, pois estas certamente irão influir no seu modo de compreensão. Estas também irão de certo modo incorrer, a partir das habilidades necessárias a serem desenvolvidas, em um novo deslocamento identitário.

Logo, dentre as habilidades necessárias para atuar como tradutor e intérprete de Libras, salientam-se as habilidades auditivas, às quais este profissional estará exposto no ato de suas atividades,

Elementos como compreensão, memória, concentração fazem parte da tarefa complexa da interpretação de ambas as línguas, tanto da LS para o português e vice-versa. Em determinada situação, em que o ILS for solicitado interpretar do português falado para a língua de sinais, esse profissional necessitará conhecer o discurso que estará sendo colocado, a abordagem teórica que embasa as discussões, aprimorar sua capacidade de reter as informações ouvidas e interpretá-las para a LS. Esses são alguns dos elementos que envolvem a competência auditiva no processo de interpretação do profissional ILS (SANTOS, 2007, p.30).

Além das habilidades auditivas, após anos de prática, são desenvolvidas as habilidades visuais, que são fundamentais para o uso adequado da comunicação e trabalho com Línguas de Sinais. Destas, Vieira (2006) e Santos (2007) apontam a fluência no uso e compreensão da língua de sinais, o conhecimento característico de sinais comumente utilizados pelo público sinalizante, assim como o uso expressivo da soletração por meio do alfabeto manual. Ainda, é indispensável ter o conhecimento das discussões que ocorrem entre os surdos, ou seja, familiarizar-se com os temas e discursos enunciados entre eles, os sinais que são atribuídos às palavras específicas utilizados às abordagens teóricas em suas discussões, realizar leitura visual clara quando se faz o uso da soletração com o alfabeto manual e Santos (2007) reitera que estas habilidades são necessárias aos intérpretes de língua de sinais, constituindo após anos de atuação, por meio delas, o desenvolvimento da identidade visual neste profissional. Esta, irá influir diretamente no seu modo de se comunicar, utilizando estratégias mais visuais, com vistas à compreensão do seu interlocutor Surdo, proporcionando novas experiências para o desenvolvimento de fluidez profissional.

Não obstante, a atividade do Tils, por transitarem entre duas línguas e culturas, ocasiona para além da expansão das habilidades auditivas e visuais, o hibridismo cultural. Santos (2007) afirma que o hibridismo cultural ocorre pelo fato de estes profissionais se deslocarem em fronteiras culturais, entre surdos e ouvintes, e se constituírem de maneira política nestas extensões sociais e culturais, suscitando relações demasiadamente complexas. De acordo com a autora, tais relações são permeadas por vezes de contestação cultural, pertencimento ao grupo de surdos, que são consideradas necessárias ao posicionar-se em fronteiras entre a Libras e a língua portuguesa. Tal posicionamento interfere diretamente em seu ofício e deslocamentos necessários para exercê-lo,

Esse lugar nem sempre é confortável, pois vivenciamos relações de tensão cultural, em traduzir signos que nem sempre são traduzíveis, de enunciar as diferenças cultural por meio da interpretação, que às vezes se torna limitada. Estar aberto a esses embates pessoais e culturais deslocando-se freqüentemente a cada interpretação realizada [...] (SANTOS, 2007, p.30).

Neste viés, a autora suscita a reflexão acerca da tradução cultural, a qual o Tils deve experimentar por estar entre fronteiras, levando-o a constantes deslocamentos em busca de equivalência de sentidos, onde ambas as línguas e culturas movimentam o seu processo de construção identitária,

Na irrequieta pulsão de tradução cultural, lugares híbridos de sentido abrem uma clivagem na linguagem da cultura que sugere que a semelhança do símbolo, ao atravessar os locais culturais, não deve obscurecer o fato de que a repetição do signo é, em cada prática social e específica, ao mesmo tempo diferente e diferencial. (...) a “estrangeiridade” da língua é o núcleo do intraduzível que vai além da transferência do conteúdo entre textos ou práticas culturais (BHABHA, 2005, p.230).

Deste modo, é essencial que, ao escolher exercer esta atividade, haja a consciência de que o outro, em especial o sujeito Surdo para o qual é realizada a tradução/interpretação, deve fazer parte de seu constante estudo, conhecendo a (s) sua (as) cultura (s) e identidade (s), que irão interferir diretamente em seu entendimento e concepção. Entendê-lo utilizando “óculos surdos” que de acordo com Perlin (1998), consiste na busca por aproximação cultural, sob a ótica dos nativos. Este recurso permitirá explorar a significação do que é a experiência visual para este povo. Logo, afirma que,

A experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN e MIRANDA, 2003, p. 218).

Experimentar essa compreensão do aspecto da visualidade, que é uma característica essencial dos surdos, fomentará o desenvolvimento da identidade visual no intérprete, corroborando na busca de equivalência de sentidos na comunicação.

Outro aspecto a ser mencionado que corrobora para a fragmentação desta identidade é a transitoriedade que pode ocorrer não apenas entre cultura Surda e ouvinte, mas também a que perpassa o campo profissional. Neste sentido, Quadros (2004) afirma que, dentre as competências exigidas para a atuação do Tils, como a linguística, por exemplo, é necessário também ter formação específica na área que atua, como no caso da educação, na qual, muitas vezes é exigida a formação em licenciatura para atuar nas escolas de educação básica.

Sob esta perspectiva, focalizado o contexto escolar, é necessário abordar a complexidade envolvendo a atividade do Tils educacional e a formação de sua identidade, uma vez que, de acordo com Hall (2006), em diferentes momentos, o sujeito assume identidades diferentes. Ora, é possível compreender que o mesmo ocorre em espaços diferentes; no entanto, o mesmo profissional, que possui graduação em um curso de licenciatura e muitas vezes já lecionou, pode se candidatar à função de intérprete, caso tenha certificado de conclusão de um curso de extensão universitária em Libras, dentre outras possibilidades de formação admitidas para a sua contratação e atuação nas escolas estaduais.

Ocorre que, na educação, assume uma nova terminologia na Rede Estadual de ensino de São Paulo, professor interlocutor de Libras, com sua admissão disposta na resolução SE – 38, de 19 de junho de 2009, em consideração à garantia legal de acesso às informações e conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio aos alunos Surdos ou com deficiência auditiva. Porém com uma exigência a mais em sua formação, a conclusão de uma graduação em licenciatura, além de cursos de língua de sinais e embora tal documento faça referência a este profissional como professor ou docente, pelo fato de ser licenciado, a resolução SE 8 de 2016, que revoga a anterior, esclarece que sua função é a de intérprete, devendo atuar “a alunos com deficiência auditiva e surdos, em sala de aula e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares [...]”.

É necessário evidenciar que ambos assumem papéis e identidades profissionais distintas e peculiares, enquanto o professor é responsável pelo processo de ensino, o intérprete precisa manter uma certa imparcialidade, atuando na mediação da comunicação.

Lacerda (2010) afirma que o TILS educacional é aquele,

[...] responsável por dar acessibilidade linguística aos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica (do fundamental, segunda etapa em diante) e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua de Sinais e vice-versa os conteúdos tratados no espaço educacional (Lacerda, 2010, p. 135).

A resolução SE 8, de 2016, que dispõe sobre a atuação deste profissional nas escolas estaduais de São Paulo, reitera a imparcialidade do interlocutor de Libras sobre o processo de aprendizagem, afirmando que a Diretoria de Ensino deverá,

[...] promover orientação técnica aos professores interlocutores, ressaltando o preceito da imparcialidade diante da autonomia de atuação e do desempenho do professor da classe/ ano/série/termo, e sua não interferência no desenvolvimento da aprendizagem dos demais alunos; (São Paulo, 2016).

No entanto, tal imparcialidade deve ser associada à dignidade e ética ao encarregar-se de exercer a sua função, não remetendo, portanto, à neutralidade, uma vez que esta foi desmistificada no trabalho destes profissionais, já que, de acordo com os estudos sociolinguísticos, não é possível que os intérpretes de língua de sinais simplesmente atuem de maneira mecânica, tais como “canais neutros” por onde os discursos passam, METZGER (2000). Portanto, os Tils educacionais, têm o poder de influenciar o discurso, devido à presença deste, agir sobre a interação neste âmbito.

Todavia, é possível compreender que ainda que a sua designação seja professor interlocutor, a sua função não está relacionada estritamente ao ensino, mas à interpretação dos conteúdos e informações oferecidas no ambiente escolar e nas atividades escolares.

Em relação a este profissional que tem ambas as formações, professor e tradutor/intérprete de Libras, Botelho e Morais (2017) ratificam que,

[...] por serem formados em licenciatura, foram preparados para o processo de ensino aprendizagem, muitos atuaram/atua como docente e construíram essa identidade ao longo da formação e exercício do magistério; por outro lado, para assumir uma postura de intérprete, com sua história e profissionalização recente, com tarefas peculiares, buscando ser fiel à mensagem, com uma postura imparcial, realizando apenas a tradução/interpretação do português para a língua de sinais ou vice e versa. (BOTELHO e MORAIS, 2017, p. 5).

Assim, fica evidente que são funções e identidades diferentes dentro do mesmo espaço e contexto. No entanto, é preciso assumir a devida identidade, racionalizando seu exercício no respectivo momento de atuação; o que certamente não é uma tarefa fácil, já que existe uma linha tênue que as separa dadas à dupla formação e à sua designação.

É necessário, porém, salientar que a formação em licenciatura é importante para conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que a sua função dentro dele seja a de traduzir/interpretar de uma língua para a outra.

### **2.3. Práticas Facilitadoras para o Trabalho dos TILS Educacionais**

Na esfera educacional e principalmente na última etapa da educação básica, o ensino médio, a ação do tradutor e intérprete de Libras se torna ainda mais complexa. Isso se deve à uma série de fatores, tais como a dinâmica de troca de aulas ser mais expandida, reduzindo o tempo de ensino por disciplina e consequentemente as possibilidades de ampliação nas modalidades de tradução/interpretação; o aumento de disciplinas repercute no campo técnico o qual o intérprete deverá atuar.

Considerando-se que, conforme Lima (2006), sua principal função é traduzir e interpretar a língua de sinais para a língua portuguesa e vice e versa nas modalidades oral ou escrita, permitindo ao aluno Surdo o acesso às informações, principalmente em sala de aula, no mesmo nível e complexidade que os demais alunos as recebem; e dada amplitude da complexidade mencionada anteriormente no ensino médio, é preciso que este profissional lance mão de recursos e técnicas que o amparem em sua prática, tais como o uso de classificadores; sinalários das disciplinas específicas, dentre outros. Além disso, que estabeleça parcerias com

os professores regentes de sala, trazendo a pedagogia visual para possibilitar a compreensão dos alunos Surdos, utilizada pelos docentes, que têm a expertise em sua área de atuação; de modo a amparar a prática do intérprete.

Partindo da premissa que os Surdos são sujeitos visuais, por partilharem de experiências visuais, especialmente pelo uso da língua de sinais, que possui uma modalidade visual-espacial; e tendo como base os estudos de Lebedeff (2017) que identifica os Surdos como “O povo de olho” devido às experiências visuais propiciarem a eles o acesso ao contexto de letramento visual<sup>14</sup>, é emergente rever as práticas que privilegiem os recursos da imagética tanto na tradução e interpretação da Libras, no contexto educacional, do qual se trata esse estudo, quanto nas parcerias com os professores, sugerindo-se rever as práticas pedagógicas para atender a um melhor nível de compreensão deste público.

A autora supracitada ainda afirma que os Surdos não querem adaptações, não querem ser meras imitações da representação ouvinte. Assim, “[...] acredita-se que a experiência visual é um campo de investigação e discussão que deve ser mais bem aproveitado pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda” (LEBEDEFF, 2017, p. 248).

Machado (2009) ao abordar a relação que há entre a linguagem e o pensamento no processo de desenvolvimento da criança Surda, retoma estudos de pesquisadores, tais como Marchesi (1993), que a partir de pesquisas, aponta que os surdos possuem habilidades cognitivas mais concretas do que as de ouvintes, devido às diferenças nas experiências linguísticas de ambos.

Apesar de serem inúmeras as estratégias, técnicas, entre outros, que abranjam e atendam a questão da compreensão por estímulo visual das pessoas Surdas, em subsídio às práticas dos tradutores e intérpretes de Libras no contexto educacional, neste estudo, destacam-se o uso de classificadores, sinalário para ampliação do repertório linguístico e a pedagogia visual, que com o auxílio dos Tils educacionais, pode ser utilizada pelos professores como apoio visual ao ensino.

---

<sup>14</sup> De acordo com Dondis (2007) e Santaella (2012), o letramento visual significa a sistematização das habilidades e técnicas de leitura de imagens que permitem a criação de um corpo comum, com um universo de significações e refinamento de leitura, que são próprios dos letrados, mais cultos; sendo assim o empoderamento de quem se apropria delas.

### 2.3.1. Classificadores

Para atuar como intérprete, em contextos onde pairam discursos com ampla complexidade, tais como no âmbito educacional, no ensino médio, que circundam conhecimentos específicos de doze disciplinas; é preciso acionar saberes que amparem a sua prática, dentre eles destacam-se:

- Saber linguístico, consiste não apenas na proficiência nas duas línguas (Libras/Português), mas de um saber específico sobre o processo de interpretação, usando de estratégias para este fim;
- Saber discursivo, consiste do domínio dos modos de enunciar dos diferentes interlocutores a depender do papel que desenvolvem em espaço de sala de aula, em atividade de ensino-aprendizagem. Além do saber da esfera interativa em sala de aula, precisam saber, por exemplo, como conduzir orientações e explicações em Libras;
- Saber disciplinar (conhecimento do componente curricular do nível de ensino a ser interpretado), consiste do conhecimento terminológico – conceitual das áreas do conhecimento a interpretar;” (ALBRES, 2015, p. 94).

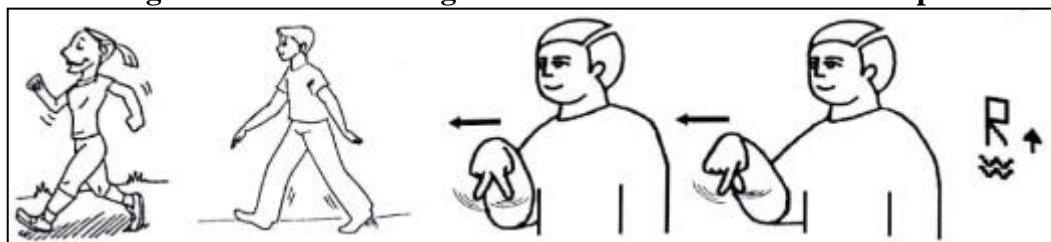
A estes saberes, pode-se relacionar como uma das estratégias, o uso de classificadores no processo de tradução e interpretação, que podem favorecer às diversas circunstâncias de comunicação, atendendo à complexidade da informação, e em conteúdos de diferentes tipologias, conceituais, atitudinais e procedimentais (ZABALA, 2015).

Felipe (2002) traz em uma de suas conceituações sobre classificadores, aqueles que estão associados a verbos:

[...] na LIBRAS, os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto os classificadores na LIBRAS são marcadores de concordância de gênero: PESSOA, ANIMAL, COISA (FELIPE, 2002, p. 13).

Considerando o aspecto da concordância, é possível refletir exemplificando com o andar de uma pessoa, ilustrado abaixo:

**Figura 4 – Sinal em Língua Brasileira de Sinais – Andar a pé**


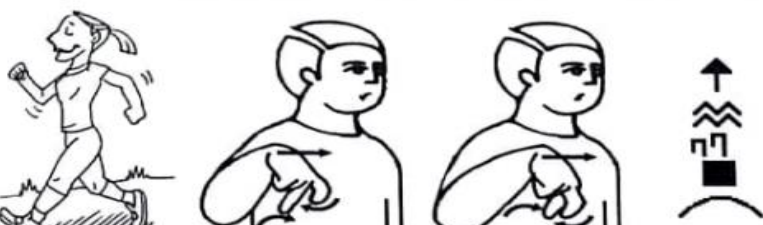
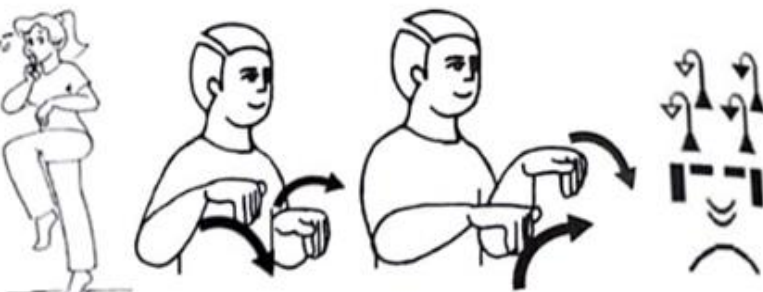
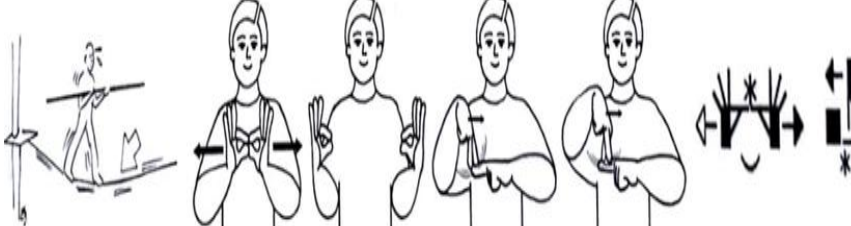


Adaptado de (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO; 2012, p. 358).

Se compararmos à língua portuguesa, cuja modalidade é oral – auditiva, utilizando o verbo “andar” como exemplo, é preciso trazer a especificidade das diferentes maneiras de andar

de uma pessoa de forma detalhada na fala oral ou escrita, tais como: **andar** cambaleando; **andar** de modo leve e suave; **andar** na ponta dos pés; **andar** na corda bamba; entre outros. Se tão somente observarmos o verbo, ele permanece igual, se o isolarmos; porém na língua de sinais, com o uso de classificadores, que são majoritariamente icônicos, é possível perceber as especificidades do “andar” na sua execução. Conforme as imagens abaixo:

**FIGURA 5 – Sinais em Língua Brasileira de Sinais – Diferentes maneiras do verbo Andar (Pessoa)**

<b>Classificadores – Andar (pessoa) – Diferentes maneiras</b>	
	<b>Andar cambaleando</b>
	<b>Andar de modo leve e suave</b>
	<b>Andar na ponta dos pés</b>
	<b>Andar na corda bamba</b>

Adaptado de (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO; 2012, pp. 359-360).



Na morfologia, os classificadores fazem parte do léxico da língua de sinais e são responsáveis por grande parte da criação de novos sinais, como afirma Quadros (2004);

Um aspecto específico da modalidade do léxico da língua de sinais é o sistema separado de construções com classificadores que participam densamente na formação de novas palavras. Embora o termo classificador seja usado, estas construções diferem das línguas orais, e aspectos de sua construção são extremamente influenciados pela modalidade visual-especial (QUADROS, 2004, p.93).

Uma das fortes influências exercidas pela modalidade visual-espacial, que relaciona-se especificamente às línguas de sinais, é a iconicidade. Entretanto, embora fossem por diversas vezes confundidos com mímicas ou gestos, os sinais, e especialmente os classificadores se diferem deles, pois possuem regras em seu uso e construção. É possível perceber tais diferenças expostas visualmente por Castro (2012),

**FIGURA 6 - Forma de sinalizar em Libras, Classificador e Mímica**

PORTUGUÊS	LIBRAS	LIBRAS-CL	MÍMICA
BOLA	 SINALIZA BOLA	 INDICA A FORMA DA BOLA: GRANDE, LISA ETC.	 INDICA A AÇÃO DE JOGAR BOLA

Adaptado de (CASTRO, 2012, p. 89).

Ademais, para Pimenta (2009, p.82) os classificadores denominam uma “configuração de mão geral que pode substituir vários sinais de uma determinada categoria”, estabelecendo assim uma das principais normas de seu uso, configurando – os como lexicais. Pode-se atestar a sua legitimidade dentro da língua de sinais ao observar que contém regras, diferentemente das mímicas; pode-se citar como uma delas, o seu uso à partir de configurações de mãos, um dos parâmetros da língua de sinais.

**FIGURA 7 – Configurações de mãos da Libras**

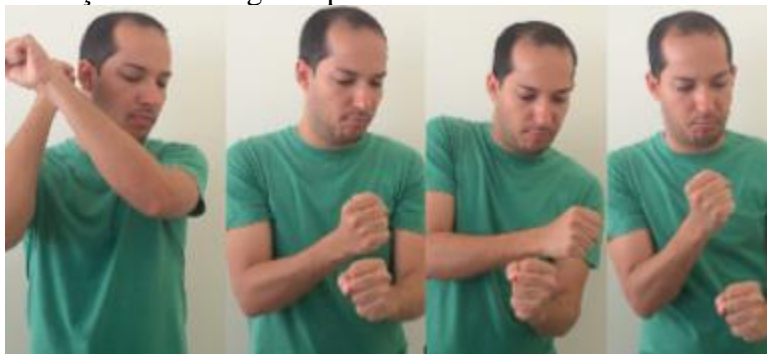
(CASTRO, 2012, p. 88).

Desse modo, ao utilizar um classificador, a(s) mão(s) irão assumir uma das configurações acima (com ainda mais possibilidades, pois conforme as pesquisas avançam, novas configurações são acrescentadas a este quadro), mais outros fatores aliados, que em sua maioria, tem a iconicidade presente, tais como “[...] o movimento realizado pela mão, característica do movimento, ponto inicial e final do movimento, orientação da palma, disposição do corpo do sinalizante e a disposição de parte do corpo do sinalizante” (CARNEIRO, 2016, p. 122).

Carneiro (2016) destaca também o uso do corpo do sinalizante ao fazer uso dos também nomeados “verbos descritivos”, que descrevem alguns aspectos de sua concepção. Além da codificação de tais verbos através do corpo, o autor acrescenta a forma e a extensão das superfícies, bem como a presença e movimento de entidades no espaço, em conformidade com a figura a seguir:

**FIGURA 8 - FISGAR-PEIXE**

Tradução livre: Fisgou o peixe.



(CARNEIRO, 2016, p. 123).

É notória a presença da iconicidade no contexto acima, mas também o cuidado ao configurar as mãos, respeitando às normas, além do espaço. Outro ponto a destacar é a inteligibilidade presente no discurso, respeitando a singularidade de compreensão visual dos “nativos” (Surdos) da língua de sinais que irão receber a mensagem.

Além da concordância de gênero, para pessoa, animal ou coisa, nos classificadores, pode também ser incorporada a concordância de número (singular e plural) e as diferentes formas de um objeto (exercendo a função de adjetivação). Em suma, o que se pretende ressaltar é a possibilidade de usos em diversas situações; para atender uma comunicação complexa e até em subsídio, quando se desconhece um sinal e é possível lançar mão de um classificador, aliando o uso do corpo com o léxico, de maneira que atenda a compreensão do aluno Surdo.

Pizzio (2009) et al. apresentam diversas exemplificações e possibilidades de usos dos classificadores para atender a complexidade da comunicação. Estas podem ser estudadas e adequadas ao contexto de tradução e interpretação da Libras/ língua portuguesa do ensino médio. Ademais as autoras esclarecem que o seu papel está relacionado às questões da semântica, sintaxe e morfologia, possibilitando ampliar a clareza nos argumentos, descrições e informações relevantes presentes nos discursos.

Portanto, é necessário que além do amplo repertório em sinais, se tenha o conhecimento das estratégias que podem corroborar para a compreensão dos alunos por intermédio de um trabalho de interpretação proficiente, pois embora a sua função não seja a do ensino, tal fato não o exime de se empenhar em seu trabalho na comunicação no processo de “mediar o mediador” para a aprendizagem do aluno Surdo.

### 2.3.2. Sinalário como recurso de contribuição na tecnologia assistiva

O TILS educacional ocupa um papel muito importante na construção de conceitos ligados aos conteúdos das disciplinas escolares ministrados pelo professor regente da sala.

A interpretação em sala de aula, muitas vezes permite a prática consecutiva, quando os conteúdos iniciam em uma aula e dão seguimento em outros dias. Nesses casos a realização de planejamento e estudos prévios permitirão uma tradução mais eficiente de maneira a proporcionar aos alunos surdos a construção de conceitos de forma mais consistente. Sobre o planejamento e a construção de conceitos Marcon (2012) considera que:

O planejamento prévio é imprescindível para que ocorra a produção de uma interpretação sem ruídos, lacunas ou interrupções, fenômenos que podem acontecer durante a atuação do intérprete, diante de conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Salienta-se que, por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o intérprete intermedeia uma ação que corresponde à aquisição do conhecimento pelo surdo (MARCON, 2012, p.2).

O que deve ser observado nesse caso é que, conteúdos específicos demandam o uso de sinais específicos que muitas vezes não se encontram em dicionários de termos gerais. Voltando-se para o contexto do ensino médio, observam-se doze diferentes disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Sociologia, Geografia e Filosofia) ministradas semanalmente. Para essas situações são criados sinalários que contribuem para designação de um conceito por meio de sinais, todavia é preciso refletir acerca deles e como têm sido criados, se é dentro da concepção visual da cultura surda, ou se como empréstimos linguísticos, utilizam-se na configuração das mãos a primeira letra do alfabeto da língua portuguesa.

É preciso reconhecer que hoje em dia, estão em toda parte visões realmente ‘surdas’, principalmente através de discursos que a comunidade surda cria em relação aos sinalários, não há muita discussão sobre sinais existentes, sabemos que muitos dos sinais religiosos e escolares foram criados na sua maioria por ouvintes, mas se percebe um crescente número de surdos que estão começando os sinalários, porém ainda muito dependentes da primeira letra do português. Mesmo estando no meio acadêmico, parece que ainda carregam consigo, talvez de forma inconsciente, a influência ouvintista. (SPERB e LAGUNA, 2010, p. 4).

A criação de sinalários pode em muito contribuir, se forem elaborados respeitando a singularidade da língua de sinais e a cultura Surda, agregando conhecimento de sinais e novos

conceitos que se tornam acessíveis se estiverem na visualidade desta língua natural <sup>15</sup> como L1 (primeira língua). Destaca-se que ao utilizar o termo “língua natural” para a Libras, o objetivo é enfatizar a visão cultural que se tem dela e dos seus usuários nativos, sobrepondo-se à ótica clínica/médica pois como afirma Quadros (2004) “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.”(QUADROS, 2004, p.30).

Por fim, os sinalários em subsídio às práticas do TILS educacional servem como uma ferramenta rica para formação e atuação nas aulas, agregando ao seu repertório sinais técnicos e contribuindo para que em sua tradução/interpretação haja mais qualidade e, conseqüentemente, possibilitando a ampliação do repertório de sinais dos alunos Surdos, tal como acontece com alunos ouvintes em seus estudos.

### **2.3.3 Pedagogia Visual**

Na contemporaneidade, tem se dado ênfase às discussões que envolvem temas relacionados à tecnologia e linguagem não verbal. Isso se deve às necessidades da sociedade/geração da visualidade, que compreende e interage com as tecnologias desde a mais tenra idade.

O campo educacional, na área da pedagogia, as mesmas discussões são reconhecidas como fundamentais no que diz respeito ao uso desses recursos como meios de acessibilidade eficazes no ensino e aprendizagem a alunos com ou sem deficiência. Nesse sentido é necessário que haja grandes mudanças na escola atual para acompanhar o tempo vivido pelos alunos, o que tem sido um grande desafio. Freire em diálogo com Papert (1996) expressa o seu desejo para com a escola vista sob sua perspectiva, de acordo com ele as mudanças teriam que ser radicais para acompanhar a tecnologia, para tanto, não seria necessário soterrá-la, mas refazê-la.

Freire (2001) ainda ressalta a importância da tecnologia e de seus recursos para expandir a criticidade e criatividade dos alunos,

---

<sup>15</sup> Conforme Quadros (2004) “pode se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.”(QUADROS, 2004, p. 30).

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p.98).

No intuito de acompanhar as tendências da sociedade da visualidade, a pedagogia se desdobrou em subáreas, tais como a pedagogia visual – na educação artística; na informática, utilizando a tecnologia computacional como linguagem e compreensão no programa pedagógico; na comunicação visual; entre outros; buscando preparar e formar “professores artistas” para atuar no Ensino Fundamental e Médio com ênfase pedagógica e nas artes, com a escolha de se qualificar em qualquer das seguintes áreas: dança, música, teatro e outras artes (CAMPELLO, 2007).

Quando se trata de trabalhar a pedagogia visual na educação dos surdos, logo se imagina no papel do intérprete fluente na língua de sinais. Ele é importante no processo de tradução/interpretação e comunicação entre alunos surdos/alunos ouvintes e alunos surdos/professores ouvintes, entretanto há conceitos que podem se tornar mais claros se explorados pelo professor especialista e regente que tem a competência técnica consistente em sua área de formação. Outrossim, para Lacerda (2009), o exercício do intérprete não está apenas aliado à interpretação de conteúdos, mas consiste também em trabalhar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, no envolvimento para torná-los acessíveis aos alunos Surdos, pelo fato de conhecer as peculiaridades de sua cultura e nas potencialidades do conhecimento explorando a visualidade. Isso pode ser feito por meio de conversas e trocas de informações com os profissionais da educação, estreitando parcerias com os docentes para que explorem tais recursos.

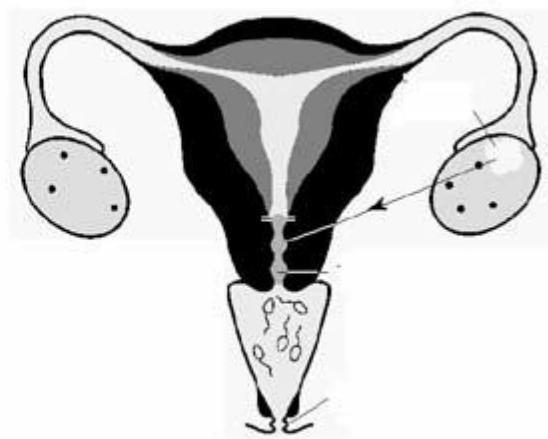
A autora Campello (2007) aborda essa questão no relato da experiência de um professor de ciências desabafando na sala dos professores a respeito de sua tentativa, sem êxito em explicar aos alunos surdos o ciclo ovulatório da mulher. Ele reclamava da falta de atenção deles e de como zombaram de sua postura desajeitada na explanação usando ilustrações no quadro, em uma das mãos o livro com gravuras e com a outra sinalizando de forma rudimentar.

Uma professora surda, com o auxílio da intérprete, oferece ajuda e de forma eloquente explica como chamar a atenção dos surdos e ensiná-los. Levantou os braços para que olhassem para ela, fechou as pernas e começou:

Com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozoides entram por ele e vão subindo até no antebraço esquerdo ou direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozoide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo (CAMPELLO, 2007, p. 104-105).

A figura a seguir mostra a maneira que a professora surda usou o seu corpo para tornar claro tal conceito aos surdos:

**FIGURA 9 – Órgão Reprodutor Feminino ilustrado na Pedagogia Visual**



(CAMPELLO, 2007, p.105).

Os professores desse contexto ficaram perplexos com a simplicidade e ao mesmo tempo perceberam a dificuldade de se fazer uma construção imagética para tornar mais visual a explicação de conteúdos e conceitos.

Outros recursos da pedagogia visual e tecnologias podem contribuir para o contexto de sala de aula inclusiva; o sinalário é um deles.

## **2.4 Inclusão Social e Escolar das pessoas Surdas: História e Possibilidades**

A visão clínica sobre a educação dos surdos produziu um fracasso escolar massivo que passou a ser muito discutido nas últimas décadas. Isso se deu por conta de novas práticas que trazem uma concepção crítica sobre a história da educação desse povo.

Sob a ótica das ideias dominantes da sociedade nos últimos séculos até os dias atuais, os surdos se adaptam ao modelo de medicalização da surdez de maneira naturalizada (SKLIAR, 2015).

Dessa maneira a sociedade majoritariamente ouvinte buscava encaixar o surdo nos padrões da normalidade, buscando transformá-los em ouvintes com apenas o uso de aparelhos, correções cirúrgicas, oralização como condição de aprendizagem, sem ao menos consultar o que tais sujeitos buscavam para si.

No congresso de Milão, 1880, educadores de surdos provenientes de vários países decidiram pelo oralismo puro na educação dos surdos por considerarem a língua oral superior a de sinais, porém os surdos não puderam participar dessa decisão sobre suas vidas que resultaria em um longo período de prejuízos para surdos de diversas nacionalidades.

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto das diferenças dos surdos em relação a qualquer tipo de sujeitos (SKLIAR, 2015, p.7).

Foram quatro os momentos na educação de surdos que marcaram sua história e, portanto, devem ser refletidos por sua repercussão na vida desses sujeitos nos dias atuais.

A exclusão escolar, fase em que não tinham acesso à essas instituições, eram privados de direitos civis como o de escolarização.

A segregação, momento da educação especial onde os surdos eram educados em salas especiais com alunos de várias idades e em diversos níveis de aprendizagem. O que resultou em olhares preconceituosos e discriminatórios para esses sujeitos, além de ser considerado um dos fortes motivos do fracasso na educação desses sujeitos. A educação especial “[...] é o espaço habitual onde se produzem e reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes [...]” (SKLIAR, 2015, p. 11).



A integração, período no qual os alunos com deficiência e os surdos tiveram acesso às salas de aula com alunos sem deficiência e ouvintes, porém sem nenhum olhar para as peculiaridades da aprendizagem para esse público.

O período atual, do bilinguismo (em escolas que consideram o ensino a partir da Libras como primeira língua para os surdos) em escolas bilíngues ou inclusivas, que têm o intuito de promover acessibilidade aos conteúdos e à toda dinâmica escolar.

A inclusão propõe a oferta de novas possibilidades de convivência e aprendizagem, todavia isso não pode acontecer sem o reconhecimento social do status da Libras como língua, pois o reconhecimento legal não é suficiente no contexto monolinguista no qual vivemos com marcas do ouvintismo<sup>16</sup>. A aceitação do outro deve ser também da sua língua, cultura e diferenças.

---

<sup>16</sup> O ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2015, p.15).

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Esta pesquisa apresenta características exploratória e descritiva, sua abordagem é qualitativa. De acordo com Günther (2006) a pesquisa qualitativa tem ligação com o ato de compreender a vida mental. Ainda de acordo com o autor uma das características que a diferenciam da abordagem quantitativa é que há “envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação”.

Classifica-se como estudo de caso, pois “[...] se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p.121).

Buscou-se, portanto, conhecer as peculiaridades do profissional pesquisado, o tradutor e intérprete de Libras, seus desafios e práticas no ensino médio. Assim, dentro do contexto escolar, atuando como tradutora e intérprete de língua de sinais, observou-se na prática diária e na troca com os pares, a necessidade de superação de alguns problemas em comum, além da relevância de se pesquisar esse campo de atuação ouvindo as vozes desses profissionais, conhecendo as estratégias e dificuldades enfrentadas por eles, no intuito de alcançar uma inclusão efetiva para os alunos Surdos.

#### **3.2. População**

Foi encaminhado um ofício à Dirigente de Educação da diretoria de ensino da cidade do interior Vale Paraibano, local da realização da pesquisa, solicitando autorização para fazê-la no campo das escolas públicas do Ensino Médio Regular, e foi devidamente assentida, apontando que deveria ser solicitada a permissão da população a ser pesquisada, o que se realizou na sequência.

De acordo com informações oferecidas pela diretoria de ensino do município pesquisado, havia em 2017 onze tradutoras e intérpretes de língua de sinais educacionais que atuavam em salas de aula inclusiva com doze alunos Surdos matriculados na Rede Pública e Estadual de Ensino dessa diretoria, foram selecionadas oito para compor a população a ser pesquisada. O critério para seleção dessas se deu pelo fato de serem todas as que atuavam no Ensino Médio, nível de ensino pesquisado, porém uma delas foi excluída da lista por se tratar

da pesquisadora e outra, estava afastada das atividades escolares por licença maternidade. Desta maneira, a população participante da pesquisa foram seis colaboradoras.

Apresentou-se às integrantes da população o termo de consentimento livre e esclarecido, após convidá-las para participar como voluntárias na pesquisa sobre tradutores e intérpretes que atuam no ensino médio, informando-as acerca do conteúdo contido no anexo, assegurando que poderiam recusar o convite sem sofrer nenhuma penalidade. Em seguida, já com esclarecimentos necessários, todas elas aceitaram ser colaboradoras para a realização da pesquisa.

### **3.3. Instrumentos**

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados no primeiro momento a observação individual na vida real, ou seja, no contexto de trabalho dos tradutores e intérpretes de Libras educacional, a escola, pois “A melhor ocasião para o registro é o local onde o evento ocorre. Isto reduz as tendências seletivas e a deturpação na reevocação” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 195).

A observação foi participante pelo fato de ser tradutora e intérprete de língua de sinais na educação por alguns anos, caracterizando-me, portanto, membro da mesma comunidade, na qual deixei de atuar recentemente na educação básica, no início desta pesquisa. Teve dessa maneira, o caráter de observação participante natural, na qual “O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 194).

A vantagem dessa característica foi o acesso às colaboradoras pesquisadas, por outro lado, o desafio constante foi manter o distanciamento necessário, como pesquisadora para obter uma análise sem grandes influências de pessoalidade.

Posteriormente o grupo focal, por ser comumente usado em pesquisas de abordagem qualitativa, e por compreender que atenderá aos objetivos a serem alcançados.

Gatti (2012, p. 9) ressalta que no uso do grupo focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam”. Dessa forma, possibilitou conhecer um pouco mais os sujeitos da pesquisa e como expressam suas opiniões, práticas e limitações dentro do tema proposto de maneira coletiva.

Seguindo-se recomendações de Gatti (2012) foram lançadas questões para discussão no grupo com um roteiro flexível, para estimular as discussões sem perder de vista os objetivos propostos à pesquisa. Tal instrumento permitiu às colaboradoras trazerem à memória suas angústias, anseios e sucessos nas descobertas da prática do dia a dia em sala de aula.

Para desenvolver a pesquisa, foi utilizado um roteiro de questões norteadoras para condução nas discussões do grupo focal (conforme Apêndice II). O roteiro foi elaborado retomando os objetivos, a fim de alcançá-los, com o cuidado de criar condições para que as participantes atuassem de forma efetiva nas discussões e permiti-las expressar suas falas, convergentes ou divergentes.

Além da pesquisa documental, que de acordo com Severino (2016) são matéria-prima sem tratamento analítico, passíveis de investigação pelo pesquisador. Dessa forma, a fim de conhecer um pouco a respeito dos alunos Surdos, o tipo de perda auditiva, solicitou-se aos gestores das escolas os laudos, apenas para conhecer a perda, confirmar as informações sobre os diferentes casos de Surdos e surdos (no caso de perda de audição pós linguística), porém sem fazer menção a decibéis e níveis de perda de audição, que caracterizam interesse e visão clínica; e os boletins para saber principalmente sua vida escolar, como a assiduidade.

### **3.4. Procedimentos para Coleta de Dados**

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo sob o CAAE: 60673416.0.0000.5501, foi solicitada a autorização do dirigente das escolas Estaduais para se realizar a coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos indivíduos, que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo (conforme ANEXO C).

No princípio foram identificadas como possíveis colaboradoras oito tradutoras e intérpretes que atuam no ensino médio nas escolas estaduais em salas regulares na diretoria do município pesquisado, todavia excluiu-se uma das participantes, por se tratar da pesquisadora, e outra estava afastada por licença maternidade, portanto, de fato, obteve-se a participação de seis intérpretes educacionais.

Realizou-se a pesquisa por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados. O primeiro foi a observação, a qual se pautou em alcançar os objetivos apresentados no início dos estudos, focalizando quatro eixos: Surdos e Intérpretes: Caracterização e Identidade

profissional; desafios enfrentados pelos tradutores e intérpretes de língua de sinais em sala de aula nas atividades com os alunos surdos; os recursos utilizados por eles para subsidiar suas práticas; e a inclusão do aluno no espaço escolar. Estabeleceu-se a meta de assistir três horas/aula da atuação de cada TILS educacional e das aulas assistidas, não foram estabelecidas as disciplinas, uma vez que foi respeitada a disponibilidade das escolas, das TILS educacionais e dos professores para que a pesquisa acontecesse. Houve ocasião que tinha sido possível assistir apenas uma aula, todavia, após a qualificação, verificou-se a necessidade de realizar as demais observações e assim foram feitas.

Para realizar as observações, conversava diretamente com as intérpretes para ver a disponibilidade delas e em seguida, conversava com as gestoras para agendar o dia e elas, por sua vez, contactava os professores e por fim me passava as melhores datas. Ao chegar nas escolas, entregava o documento de autorização da Dirigente de Ensino da Diretoria pesquisada e as secretarias faziam uma cópia para que ficasse em arquivo. Em todas as escolas fui bem recebida, pois já estavam cientes que eu estaria lá e em duas delas, as gestoras solicitaram que ao findar da pesquisa, retornasse para oferecer uma formação em reunião de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e para apresentação dos resultados obtidos.

Uma das grandes dificuldades encontradas se deu pelo fato de ser uma das intérpretes da região e devido a isso, a maioria dos surdos me conhecerem, dessa maneira, em um dos casos, o aluno pedia que eu realizasse a interpretação por não compreender a sua intérprete. Nesse sentindo, o desafio constante foi manter o distanciamento necessário para não fazer intervenções, sendo que em uma dessas vezes, a própria intérprete fez a mim a solicitação para ajudá-la em uma tradução na qual a palavra em questão, permitia a concepção de um sentido ambíguo.

No segundo, utilizou-se de questões norteadoras para condução do grupo focal (conforme Apêndice II), que precisou acontecer em dois momentos, pois devido aos imprevistos, não foi possível todas as intérpretes estarem presentes em apenas um encontro. Assim foram três TILS educacionais no primeiro grupo e três no segundo. As discussões foram conduzidas pela moderadora, que foi a pesquisadora, gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Essas informações armazenadas serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Embora tenha sido utilizado um roteiro de questões para nortear as discussões, nos dois encontros de grupo focal, houve a flexibilização dele de acordo com as necessidades no momento da interação. De acordo com Gatti (2012):

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado (GATTI, 2012, p.17).

Além disso, Gatti (2012) aponta a possibilidade de técnicas de animação para estimular as participantes a falarem sobre as questões norteadoras, em introdução ou no decorrer das discussões no grupo focal. De maneira similar, foram distribuídos próximos ao ambiente de realização do grupo, dicionários de Libras, um notebook e celular, para estimular a fala sobre os recursos de apoio ao trabalho, no caso de uso ou não. Vídeos acerca da tarefa do tradutor e intérprete de Libras seriam passados, mas não foram necessários, pois as colaboradoras trataram do assunto antes de utilizá-los.

Na ocasião dos dois encontros do grupo focal, foi organizado previamente o local que seria realizado, a fim de que todas as participantes se sentissem em um ambiente agradável, confortável e acolhedor, Ressel et al. (2008). Assim, ambos os encontros foram no mesmo local, em uma sala, com uma mesa ampla, cadeiras confortáveis, água e suco, caso sentissem sede durante a realização do grupo, bem como alguns alimentos leves. A duração de cada grupo foi de aproximadamente uma hora.

Com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre a vida escolar dos alunos surdos, solicitou-se aos gestores os boletins de todos, além do exame de audiometria ou laudo médico para confirmar os diferentes casos de perda auditiva, associados ou não à deficiências, a fim de compreender quem são os Surdos e surdos e saber a terminologia correta para usar em relação a cada indivíduo, pois em observação percebeu-se que duas das alunas consideradas Surdas, eram na verdade, pessoa surdas ou com deficiência auditiva, embora nem sempre isso seja relacionado ao tipo ou nível de perda, porém sob um aspecto cultural.

### **3.5. Procedimentos para Análise de Dados**

Os dados obtidos foram submetidos à Análise de Conteúdo, usada comumente em pesquisas de abordagem qualitativa.

Foi usada como ferramenta para contribuir de maneira técnica para interpretação das observações e falas dos sujeitos, permitindo um olhar científico para os dados coletados.

A escolha da ferramenta se deu após a busca de conhecimento preliminar acerca do campo de aplicação, que descobriu-se ser extremamente vasto: “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor

controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo ” (BARDIN, 1977, p. 32).

Posteriormente foi verificado na obra de Bardin (1997) acerca dos domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo e constatou-se que dados coletados por meio de grupos restritos de discussões, no caso desta pesquisa grupo focal, estavam dentre os exemplos contidos em um quadro de possibilidades para uso da ferramenta; além disso, certificou-se acerca da aplicabilidade para os registros de observação.

Conceitualmente a análise de conteúdo é apresentada por Bardin (2009) como um conjunto de técnicas que tem por finalidade interpretar os conteúdos obtidos na coleta de maneira objetiva e sistemática. Ela se divide em três etapas:

- Pré - análise;
- Exploração do material;
- Tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. (Bardin, 2009)

Dessa maneira, procedeu-se seguindo a sistematização nas três etapas apresentadas.

No início do procedimento realizou-se a retomada dos objetivos propostos para a pesquisa no intuito de não os perder de vista ao realizar a análise e para alcançá-los nas investigações, posteriormente uma reflexão teórica para fundamentação, pois “os níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo” (GATTI, 2005, p. 43).

Na primeira etapa na análise de conteúdo segundo Bardin (2009), separou-se os documentos a serem analisados, organizando-os e pintando-os com cores diferentes, conforme os assuntos repisados e convergidos, assim procedeu-se com a formulação de hipóteses. Em segunda, na Exploração do material coletado, realizou-se a categorização e para escolher as categorias, considerou-se o roteiro de observação e grupo focal, nas questões mais necessárias para alcançar os objetivos e aquelas que surgiram em convergência. Por fim, o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, realizando a condensação e destacando as informações para a análise, buscando em alguns momentos pontos convergentes e divergentes relacionados à temática e a fundamentação teórica que contribuiu para a interpretação dessas falas.

Realizou-se a categorização tomando por base os objetivos apresentados para esse estudo, além de notar as falas que se destacaram em mais de uma das intérpretes educacionais, como o caso da identidade profissional. Ao organizar e destacar as falas das colaboradoras com cores diferentes, bem como as observações, passando da fase de exploração dos materiais para o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, a qual Bardin (2009) afirma que se trata de uma etapa onde ocorre o destaque das informações para a análise, observou-se os temas que

estavam presentes nos dados coletados, os quais convergiam em relação às colaboradoras e estavam conexos aos objetivos, e foi feita uma legenda correspondente, a princípio com breves expressões, tais como práticas, recursos e inclusão. Por fim, após observar o contexto estudado, ouvir a fala das participantes nos grupos focais e examinar criteriosamente os dados coletados, foi possível constatar que as subcategorias que emergiram estavam permeadas por torrentes desafios, que se tornaram o eixo central delas.

Desta forma, a organização para a apresentação dos dados sucedeu-se da seguinte maneira, um eixo central precedido de quatro subcategorias relacionadas a ele, conforme a seguir:

- ▶ Desafios nas práticas do tradutor e intérprete de Libras no Ensino Médio:
- Surdos e Intérpretes: Caracterização e Identidade profissional;
- Práticas do tradutor e intérprete de língua de sinais educacional;
- Recursos na educação de Surdos;
- Educação Inclusiva para Surdos.



## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **OS DESAFIOS NAS PRÁTICAS DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO**

Investigando o atual cenário de trabalho do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais educacional e especialmente este público escolhido para tal estudo, que atua no ensino médio de uma Diretoria de Ensino do Vale do Paraíba, cujo qual faz parte da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, foi possível perceber uma sucessão de desafios, cada qual presente em diferentes esferas que influenciam diretamente na sua *performance* cotidiana e repercute na emergente reflexão sobre sua formação inicial e continuada, bem como sobre as políticas de sua contratação, com vistas a atender ao objetivo de inclusão dos alunos Surdos, público pelo qual este profissional existe.

#### **4.1. Surdos e Intérpretes: Perfil e Identidade Profissional**

Para introduzirmos as análises, é essencial caracterizarmos o público pesquisado para possibilitar uma compreensão global de sua atuação no contexto de trabalho. Também se tornou inescusável abordar a sua identidade, uma vez que, foi constatada durante a coleta dos dados a sua constituição e em alguns casos, a sua latência, devido à outra formação profissional ou ao fato de ser recente a profissão dentro do contexto educacional. Mas especialmente porque a identidade profissional está intimamente associada às práticas que estes sujeitos realizam no seu ambiente de trabalho, além dos demais tópicos a serem abordados.

##### **4.1.1 Caracterização dos alunos Surdos / surdos atendidos pelas Intérpretes de Libras**

Embora o objeto desta pesquisa seja o tradutor e intérprete de Libras e não o Surdo, é preciso destacar que, para esses estudos foi de suma importância apresentar o público alvo do trabalho deste profissional, uma vez que, dentro do contexto de educação inclusiva, especialmente na Rede de ensino pesquisada, o atendimento do intérprete ao Surdo é muito próximo, muitas vezes individualizado, já que na maioria dos casos, atuam com um ou no máximo dois alunos.

Para além deste atendimento por vezes individualizado no contexto abordado, ocasionalmente antes da iniciação profissional, o TILS educacional se depara com o outro, que

é o Surdo, sua língua, sua (s) cultura (s) e diferenças. Este primeiro encontro gera usualmente um estranhamento inicial, tal como nos episódios narrados por Santos (2007) e Strobel (2018), nos quais a experiência visual e a língua, que tem a modalidade visual-espacial, estão presentes como um dos marcadores.

Ocorre que, as experiências visuais, por meio das quais os Surdos compreendem e interagem com o mundo, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras, segundo o Decreto 5.626/2005, interferem diretamente no processo de sua construção identitária e, posteriormente, com o contato com a comunidade Surda e após anos de exercício, na formação de uma identidade visual nos tradutores e intérpretes de Libras. Deste modo, o conhecimento sobre as diferenças entre os Surdos e surdos faz parte da constituição deste profissional.

Outro quesito a ser observado, anteriormente discutido por Moreira e Candau (2003), em relação às dificuldades dos docentes em incorporar a cultura como eixo central no processo curricular, assim como para atribuir em suas práticas uma orientação multicultural; é presente também na atuação das intérpretes, de acordo com as observações realizadas, bem como nas suas falas no grupo focal, que geram os seguintes questionamentos: “Como trabalhar com um (a) aluno (a) que é surdo (a) oralizado (a) ou com deficiência auditiva? ” “Devo ensinar Libras a ele (a), uma vez que minha função é traduzir/interpretar? ” “Atuando com um Surdo que tem deficiência intelectual e/ou motora, como deve ser minha prática? ” “Estou “perdendo” os sinais, já que atuo com um (a) aluno (a) que não sabe Libras”. Essas, dentre muitas outras questões, trazem a percepção que a identidade profissional é construída com os seus pares; os outros profissionais que atuam no mesmo contexto; mas sobretudo, com o público alvo para quem e para o qual se trabalha, neste caso, os (as) alunos (as) Surdos (as) e surdos (as). O quadro a seguir oferece um panorama sobre os alunos surdos que as tradutoras e intérpretes educacionais de Libras acompanham durante o período de aulas:

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS							
Aluno (a) Surdo (a)	Sexo	Idade	Nasceu Surdo	Sabe Libras	Série	Pais Surdos ou ouvintes	É assíduo (a) na escola
<b>Rogério</b>	Masc.	22	SIM	SIM (Fluente)	2ª Série	OUVINTES	SIM
<b>Eliza</b>	Fem.	20	NÃO, até os 6 anos era ouvinte	NÃO	2ª Série	OUVINTES	NÃO
<b>Aline</b>	Fem.	19	NÃO, perdeu a audição aos 6 anos.	NÃO	3ª Série	OUVINTES	NÃO
<b>Ricardo</b>	Masc.	20	SIM	SIM (Fluente)	3ª Série	OUVINTES	SIM
<b>João</b>	Masc.	23	SIM	SIM (Básico)	2ª Série	OUVINTES	SIM
<b>Alberto</b>	Masc.	23	SIM	SIM (Básico)	2ª Série	OUVINTES	SIM
<b>Letícia</b>	Fem.	18	SIM	SIM (Fluente)	3ª Série	OUVINTES	SIM

Fonte: Elaborado pela autora

- Obs.: Os nomes acima são fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos.

A primeira questão a ser observada é que se tratam de sete alunos que são acompanhados por seis tradutoras e intérpretes educacionais de língua brasileira de sinais, sendo que uma delas, a Deise, é intérprete de dois alunos e as demais com apenas um e todos estão em seis escolas diferentes no ensino médio. Cinco deles nasceram Surdos e utilizam a Libras como primeira língua, porém duas nasceram ouvintes e perderam a audição quando já eram falantes fluentes da língua portuguesa oral.

Percebe-se dessa maneira que há dois grupos, um de sinalizantes e outro com pessoas que nasceram em uma comunidade ouvinte e nela adquiriram a língua oral, estas se consideram pessoa com deficiência auditiva.

Nesse sentido, o decreto federal nº 5.626/05 aborda as diferenças entre esses dois grupos, do primeiro grupo, diz-se que:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, Art.2º).

Ao passo que o segundo grupo, das que preferem a língua oral, buscam comunicar-se muito mais com os falantes desta língua, necessitam do aparelho auditivo cotidianamente e fazem leitura labial para compreender a comunidade na qual nasceram e tiveram muitas experiências, é considerado muito mais pelo viés clínico/médico, com deficiência auditiva bilateral aferida por audiograma.

Outra observação relevante é que, ao perderem a sua audição passam por um processo de descentração, que é a perda de um sentido em si, conforme Hall (2006), trazendo assim a “crise da identidade”, logo, ao mesmo tempo que se sentem diferentes do que eram antes, não se vêem como parte do outro grupo, que se reconhecem como Surdos e se comunicam com a língua sinalizada; até apresentam resistência em relação ao aprendizado da Libras por não terem essa identidade e não quererem ser vistas como participantes dessa comunidade. É possível se observar isso tanto no caso da Aline, quanto no caso da Eliza, conforme a fala das intérpretes que as acompanham, Priscila e Deise, respectivamente:

**Priscila:** *Tentei desenvolver uma técnica para ela aprender Libras, mas ela realmente não gosta de Libras. Não sei se porque ela é surda agora, pois perdeu a audição com 6 anos de idade, e por falar, se comunicar de outra forma e não querer perder esse vínculo oral que ela tem com as pessoas, colocou na mente dela que Libras para ela é diferente e não irá contribuir com nada.* (Grupo Focal I, sobre Aline)

**Deise:** *Ela não sabe, faz curso de Libras, mas não quer usar e a família não dá muito incentivo para que ela use a língua de sinais, a mãe quer que ela fale. Teve uma vez que eu me prontifiquei a sentar ao lado dela para ajudá-la e ela se negou, ela não queria ajuda* (Grupo Focal I, sobre Eliza)

Ambas não eram frequentes na escola, sendo que no caso da Eliza, foi informado que ela evadiu da escola no início do segundo semestre, enquanto Aline, teve que realizar trabalhos de compensação de ausência em todas as disciplinas pela falta de assiduidade nas aulas. Eliza não se sentava próxima da intérprete como o Rogério. Aline sentava-se ao lado, porém sua comunicação com ela era oral, todavia com a voz em um volume muito baixo, apresentando timidez. As ausências das alunas remetem a algo que não está bem neste processo. Durante as observações, foi possível perceber que estas alunas não se sentiam confortáveis com o uso da Libras, todavia a leitura labial não dava conta da compreensão de toda a dinâmica das aulas, portanto, tal situação carece de estudos mais aprofundados sobre a abordagem mais adequada para atender a este público.

Por outro lado, existem os cinco Surdos que nasceram nessa condição, estes interagem com o mundo por meio de experiências visuais e são falantes da Libras, entretanto são filhos de pais ouvintes, e no contexto familiar, seus pais não falam sua língua, ou se falam, conhecem apenas alguns sinais básicos, portanto, não expuseram seus filhos ao aprendizado precoce da língua considerada a primeira língua aos Surdos pré-linguísticos como estes. Quadros (1997; 2017) afirma que as crianças que nascem em família com pais Surdos, que oferecem condições adequadas para a aquisição de linguagem na fase adequada, representam apenas 5% ou 10% do total dessa população. Este fato, acrescido de não serem expostos ao contato de uma comunidade Surda em seu cotidiano, mas esporadicamente, agrava o desenvolvimento de sua comunicação, o que os permitiria acesso à diferentes informações e ampliação de sua visão de mundo.

Entre o grupo de Surdos, há dois que têm a deficiência intelectual, o Alberto e o João, e ambos têm conhecimento básico na Libras. Assim, mais essa diferença precisa ser contemplada em seu processo de aprendizagem. No outro grupo, três alunos que têm um conhecimento mais avançado na língua brasileira de sinais, dois deles, Rogério e Letícia, estão com duas intérpretes que têm conhecimento elementar em sua língua, Deise e Andreza, de outro lado, há Ricardo, que veio de uma escola bilíngue e que deixa clara a sua insatisfação com a escola inclusiva, por não ter interação dentro dela e haver grandes barreiras na comunicação, desde o seu contato com a intérprete Raiane, que usa com frequência a datilologia, que é a soletração de palavras usando o alfabeto manual, ou algumas vezes, apenas gestos, que não fazem parte de sua língua; até a interação com os seus colegas em sala de aula ou em quaisquer espaços escolares, embora o acesso comunicacional esteja previsto aos Surdos por meio do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa no Decreto Nº 5.626/2005 em seu Capítulo IV,

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, Art. 14).

Não obstante, é preciso destacar que o intérprete tem grande responsabilidade sobre a comunicação dos surdos dentro do espaço escolar para acesso aos conteúdos, assim como as informações que permeiam este contexto e as interações com os seus colegas. Todavia não é o único que irá resolver as suas necessidades neste espaço, pois o referido Decreto Federal, ainda no Capítulo IV, trata sobre a garantia do atendimento educacional especializado, estabelecendo como dever das instituições federais para que haja este acesso,

- I - promover cursos de formação de professores para:
  - a) o ensino e uso da Libras;
  - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
  - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
  - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
  - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
  - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
  - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;
- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
- V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
- VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005, Art. 14).

Sobre a formação, compreende-se que ela é um fator primordial para a atuação dos profissionais que atuam os surdos, especialmente neste contexto, gerando impactos sobre esta população pesquisada devido à sua carência, mais adiante irá se visualizar por meio das análises das observações e na própria fala registrada das participantes. Outros fatores supracitados devem ser alvos de reflexões também, tais como o uso de recursos e da Libras. Ademais, a

parceria entre os profissionais para um trabalho efetivo com os Surdos e surdos, possibilitando trocas e aquisição de conhecimentos para avanço nas práticas.

#### **4.1.2 Intérpretes: Caracterização e Identidade**

Para identificação das intérpretes, foram escolhidos nomes fictícios para preservar a identidade deste grupo.

A fim de conhecê-las foi traçado o perfil de cada uma, caracterizando-as com as principais informações necessárias para este estudo, a seguir apresentado em um quadro para possibilitar uma visualização mais abrangente.

QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS INTÉRPRETES PESQUISADAS								
Intérprete	Sexo	Idade	Formação (Graduação/Pós-graduação)	Tempo de Formação (Libras)	Atuação em outras áreas (Igrejas, palestras, eventos)	Atua (ou) como professora	Tempo de atuação	Participa da comunidade surda
<b>Deise</b>	Fem.	40	Pedagogia; Especialização em Neurologia infantil	Curso de Libras (200h), Curso atuação com alunos especiais (160h)	Não	Sim, atuou APAE; Estado (sala de recursos)	APAE e Escola do estado desde 1998, a maior parte desse tempo em sala de recurso 5 anos - coordenadora 2 anos – Intérprete	Não
<b>Priscila</b>	Fem.	45	Letras - Português/ Inglês, Cursando Pedagogia	Especialização em Libras (600h)	Não	Sim, atuou	Rede Pública como professora desde 2010, como intérprete para alunos surdos desde 2012	Não
<b>Raiane</b>	Fem.	52	Letras - Português/ Inglês	360h	Não	Sim, atuou	15 anos como professora e 5 anos como intérprete	Não
<b>Adrielle</b>	Fem.	44	Contabilidade; Pedagogia; Geografia. Espec. Educação Especial e Inclusiva.	Cursos: 680h Especialização: 430h	Não	Sim, atuou	10 anos (professora/ coordenadora) 2 anos - intérprete	Não
<b>Francine</b>	Fem.	61	Pedagogia - habilitação DI; Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Autismo, Libras na Façon (interrompida)	Curso do Senai (120h), Curso de Extensão - Roseira (180h), Faculdade Dehoniana (420h), Curso Livre (120h), Prefeitura de Itapetininga (250h)	Não	Sim, atua	Professora - Educação Especial há 20 anos, sendo 14 em APAE e 9 em escola privada, 4 anos e meio como intérprete educacional	Não
<b>Andreza</b>	Fem.	35	Letras – Português/ Inglês	120h	Não	Não	4 anos como intérprete	Não

Fonte: Elaborado pela autora

- Obs.: Os nomes acima são fictícios, a fim de preservar a identidade das intérpretes.



Para introduzir as análises, é importante salientar que além dos referenciais teóricos com os quais irá se dialogar acerca da constituição da identidade dos intérpretes educacionais, será necessário para a condução das análises, suscitar reflexões conduzidas por trechos de alguns dos trinta documentos do MEC e outros, explorados por Abres (2015), por fazerem menção a este profissional e por vezes, terem a finalidade de nortear as suas práticas e definir os seus papeis.

A seguir, como no quadro acima, um panorama das principais características das intérpretes, irá se proceder com uma breve reflexão de algumas das falas e observações, salientando suas principais características que fazem parte da composição da constituição de sua identidade profissional:

**Deise:** *Grande parte dos alunos surdos do Estado que atualmente estão cursando o Ensino Médio ou cursando faculdade, passaram por mim. Conheço quase todos os alunos que estão lá, e isso é uma coisa legal, quando você vai conversar com algum aluno surdo e percebe que eles já estão na faculdade, você fica feliz por perceber a evolução que alcançaram. Quando eu trabalhei na APAE e no Estado, na APAE eu trabalhava como professora de sala de Educação Especial, normal. E quando eu trabalhei no Estado em sala de deficientes auditivos, eu atuava em sala de recursos e não como interlocutora, foi só um ano que eu fiquei como interlocutora, mas logo eu saí e fui para sala de recursos e fazia interlocução de vez em quando, como categoria O (tipo eventual), mas logo eu saí porque financeiramente não compensava e o desgaste também não compensava. Depois atuei como coordenadora de escola regular, neste período parei seis anos com a atuação na educação especial e neste ano agora que voltei para a sala como interlocutora. (Grupo Focal I – Intérprete Deise)*

É notória a grande experiência de Deise na área da Educação, sobretudo atuando na educação especial e inclusiva, no entanto com grande expressividade atuando em sala de recursos, no atendimento educacional especializado para os alunos Surdos, que de acordo com Damázio (2007) acontecem em três momentos, todos envolvendo a atividade de ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua e embora tivera um grande contato com os Surdos, e fazendo parte da formação de muitos, em observação de sua prática, foi possível verificar que ela possui um conhecimento elementar da língua brasileira de sinais e isso se deve ao fato de ter se afastado de tais atividades para a coordenação, portanto é possível compreender tal situação, visto que a língua deve ser praticada para a manutenção da fluência.

Deste modo, um fator percebido nas falas de Deise é a forte identidade profissional relacionada ao ensino, uma vez esta foi a atividade que exerceu o maior tempo em seus anos de trabalho:

**Deise:** [...] *a principal função é ensinar aquele aluno e que ele entenda o que está acontecendo, então essa é a sua principal função. Eu acho que todos aqui estão conseguindo de um jeito ou de outro cumprir a função, mas não é fácil. [...] Então você tem que realmente se vestir de professor e vamos lá... fazer a sua função de professor e explicar o que está acontecendo e eu acho isso bem legal!* (Grupo Focal I – Intérprete Deise)

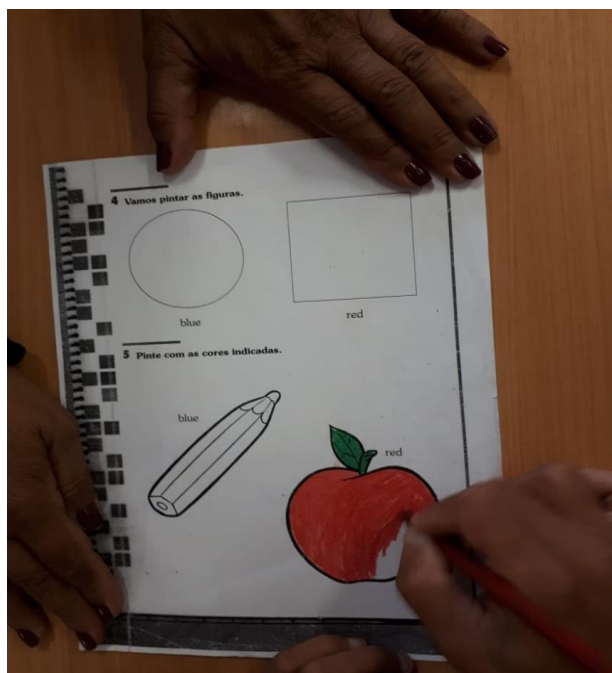
No entanto, percebe-se também em sua fala que transita pela identidade de intérprete também, em conformidade com os estudos de Hall (2006) sobre os sujeitos assumirem identidades diferentes em diferentes momentos:

**Deise:** [...] o principal objetivo, que é interpretar para o meu aluno e fazer com que ele entenda a matéria e que ele consiga realizar as provas e exames, eu creio que eu alcanço. (Grupo Focal I – Intérprete Deise)

O mesmo ocorreu com outras intérpretes, e com Francine, destacou-se a identidade fortemente consolidada nas práticas exercidas na APAE. Atualmente com 61 anos de idade, a intérprete Francine, por ter mais tempo de atuação na APAE (quatorze anos) e sua primeira formação com ênfase em deficiência intelectual (há vinte e quatro anos), demonstra grande experiência para lidar com as deficiências. Essa constatação se deu por meio das observações realizadas em sala de aula e no espaço escolar, quando em muitas vezes, ela comentava ou agia em função do olhar que tinha para as deficiências (intelectual e motora) que Alberto tem, aluno com o qual atua pelo segundo ano consecutivo. Na aula de inglês, uma das disciplinas a qual a professora traz atividades adaptadas, ela o levou para a biblioteca para fazer uma atividade relacionada às cores:

Assim que chegamos na biblioteca, ela explicou a ele que deveria usar as cores de lápis que a atividade solicitava. Segurou no papel para que ele colorisse, pois de acordo com ela, sua deficiência motora dificulta um pouco e às vezes a folha escorrega, por ser lisa. Ela fez conforme a imagem abaixo:  
(Observação – Francine)

**FIGURA 10 - Francine auxiliando Alberto durante a atividade de Inglês**



Fonte: Acervo da autora

Embora sua vasta experiência atuando na educação especial lhe possibilite um olhar mais voltado para atender as necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência, possui um conhecimento básico na língua brasileira de sinais e justifica isso pelo pouco uso que faz no cotidiano do trabalho:

Em relação às práticas de tradução/interpretação, são poucos os momentos que ela as realiza e justifica que isso não é possível, devido às dificuldades que ele tem, tanto em copiar, quanto ao pequeno repertório que tem da língua de sinais no contexto educacional e da língua portuguesa. Francine declarou que está perdendo o conhecimento dos sinais por estar com ele durante o segundo ano consecutivo [...] (Observação – Francine)

O que poderia contribuir para manter o seu conhecimento na Libras e melhorar a sua fluência, seria participar da comunidade Surda e não apenas pelo conhecimento linguístico, mas cultural, que é fundamental para atuação eficaz nesse contexto, conforme Vilhalva (2007).

Entretanto, no caso de Andreza, que se formou em licenciatura, mas nunca atuou no ensino, apresenta uma identidade profissional mais voltada para a interpretação:

**Andreza:** *Daí esse ano eu cheguei e me deram uma oportunidade no planejamento para falar alguma coisa e a primeira coisa que eu deixei bem claro foi isso, eu falei: “olha, eu como intérprete, eu vou traduzir para o aluno aquilo que o professor está explicando, eu não posso fazer o papel do professor” e eu falei: “eu tenho que falar isso, mas eu sei que muitos daqui já fazem assim!” Eles têm um contato legal com a aluna surda, mas eu deixei claro isso porque era o que eu vinha passando. (Grupo Focal II)*

A intérprete Andreza, com 35 anos de idade e embora seja formada em curso de licenciatura plena em Letras, com habilitação para o ensino de língua portuguesa e língua inglesa, atuou desde o seu ingresso em escolas estaduais como intérprete educacional, onde trabalha há quatro anos. Tem certificado de 120 horas em curso de extensão universitária de Libras, atendendo a formação mínima exigida para ingressar nas escolas estaduais de São Paulo na função que exerce. Andreza relatou que não atua como intérprete em outras áreas e não é participante da comunidade surda. Recentemente sua atuação foi com a aluna Letícia.

Percebe-se no quadro acima que todas elas não têm contato com a comunidade Surda, um dos fatores que justifica a sua dificuldade em atuar com proficiência no contexto que estão, já que, conforme mencionado anteriormente, a cultura é um fator importante para a construção de sentidos no ato da interpretação. Outro fator é serem iniciantes na profissão, tendo no máximo, seis anos de atuação e todas elas atuam e atuaram exclusivamente nas escolas estaduais, onde também iniciaram sua carreira.

Entre as intérpretes, sua formação em licenciatura e atuação da maioria como professoras, traz uma certa confusão acerca do seu papel:

**Deise** - *O intervalo entre aulas e a dinâmica da aula é difícil, mas a principal função do intérprete é ensinar o aluno e que ele entenda o que está acontecendo. [...] Então você tem que realmente se vestir de professor e vamos lá... fazer a sua função de professor e explicar o que está acontecendo e eu acho isso bem legal.* (Grupo Focal I)

**Raiane** – *Então o que eu acho do que é ser intérprete, é ser um elo mesmo, que une os surdos aos ouvintes.... É como a Deise disse, você acaba sendo um professor, mesmo não sendo a sua disciplina, você acaba sendo um professor.* (Grupo Focal I)

Em contrapartida, existe o caso da Andreza, que nunca atuou como professora, pois desde que se formou só atuou como intérprete de Libras. Ela demonstra mais clareza acerca de sua função na escola e com a aluna Surda.

Quando houve a primeira contratação do professor interlocutor de Libras nas escolas do estado de São Paulo, muitas foram as especulações acerca do seu papel, pois a primeira resolução que dispôs sobre a sua contratação, SE nº38/2009, exigia para a sua atuação, além do curso de Libras, a formação em licenciatura, não obstante, chamá-lo de professor interlocutor também dava margem para pensar acerca do seu papel, e o próprio documento não esclarecia qual era de fato. Recentemente, com a revogação dela para a atual resolução 8/2016, foi determinado que a sua função é de intérprete, conforme o Artigo 2º, “I - na função de intérprete, a alunos com deficiência auditiva e surdos, em sala de aula e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares [...]”.

Quanto à designação dos tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa no contexto educacional, após analisar trinta documentos que discorrem sobre a inclusão escolar, Albres (2015) constatou que cada documento do MEC traz uma designação diferente, sendo identificadas em sua totalidade, dezesseis designações, expostas no quadro a seguir:

**QUADRO 3 - FORMAS DE DENOMINAÇÃO DO INTÉRPRETE EM CONTEXTO EDUCACIONAL**

<b>Formas</b>	<b>Designação do profissional</b>
Formas relacionadas à interpretação	-Intérpretes -Intérprete da Língua de Sinais -Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa -Intérprete de LIBRAS -Intérpretes profissionais da Língua de Sinais
Formas relacionadas primeiramente à tradução	-Tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa -Tradutor/ intérprete de Libras e Língua Portuguesa -Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS -Tradutores/intérpretes da Libras
Formas que se referem ao campo da educação mais especificamente	- Professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa - Professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis - Professor-intérprete - Intérprete Educacional - Intérprete especialista para atuar na área da educação - Intérprete-tutor - Tradutor/intérprete escolar

(ALBRES, 2015, p. 39).

De acordo com a autora, o primeiro grupo está relacionado à interpretação, que marca uma ação ligada à prática simultânea, que conforme discussões de Albres e Santiago (2013), é a atividade que abrange o maior tempo da atuação deste profissional; no segundo grupo, é acrescido o termo “tradutor” às designações, o que marca que a atividade também está relacionada à prática de transpor de uma língua escrita/registrada para a outra; por fim, o terceiro grupo, onde é possível identificar os termos “professor” e “tutor” junto ao intérprete, que se referem ao campo de atuação educacional especificamente.

Acredita-se, com base nos estudos que apontam as confusões de papéis atribuídos a este profissional e pela coerência de sua atividade, que as nomenclaturas do segundo grupo estão mais adequadas, além de favorecer a compreensão que sua atividade é a mesma dos demais profissionais que atuam com tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa, só diferindo no conhecimento técnico da esfera de atuação e está em mais consonância com a atual terminologia utilizada pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores

e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS, pois compreende-se que a atividade de traduzir e interpretar devem caminhar juntas também neste espaço.

Ademais, como a terminologia professor junto à de intérprete corrobora para que professores passem a compreender que devem ser atribuídas as responsabilidades de ensino dos alunos surdos a este profissional. Podendo, portanto, adicionar à esta terminologia apenas o termo “educacional”, caso o objetivo seja tratar das especificidades do objeto de sua atividade.

Uma das marcas fortes na identidade das intérpretes pesquisadas foi a do assistencialismo, tal como apontada na dissertação de mestrado de Santos (2006), em momentos os quais surgem falas como “a dependência total do aluno surdo em relação a elas”, o dever delas em “ajudá-los” nas atividades, entre outras, conforme trechos a seguir,

*Priscila - Eu acho que na verdade quando você escolhe uma profissão como essa você tem que ter em mente que você vai **ajudar** alguém que necessita, na verdade é o deficiente auditivo, ele não tem o que a gente tem, o ouvir. [...] o entendimento do aluno surdo, nós sabemos que é diferente, então muitas vezes o intérprete vai além do que só interpretar, vai também buscar um conforto maior que é **ajudar** esse surdo a entender o que ele realmente, naquele momento não está entendendo. (Grupo Focal I)*

*Deise - Para mim, ser uma intérprete tradutora de Libras é um papel muito importante, pois além de você ter a sua profissão como professora, na qual você se formou, porque todas nós somos professoras, não somos só intérpretes, você também consegue **ajudar** uma pessoa, você vai **auxiliar** alguém que tem um problema e que essa pessoa vai depender cem por cento do intérprete para entender o que está acontecendo na sala de aula. (Grupo Focal I)*

Muito embora o Surdo precise do TILS para compreender as informações e aulas em sua língua, deve-se ratificar que ele não é o único responsável pelo ensino-aprendizagem deste aluno, tampouco a atividade profissional deve ser associada à uma ajuda, mas como um trabalho realizado.

A falta de clareza sobre o papel a ser exercido, que também influencia na constituição da identidade profissional do Tils educacional não se justifica apenas pelos fatores apontados acima, entretanto é reforçado pelos documentos que o citam. De todos os documentos analisados que citam de alguma forma o intérprete em contexto educacional, menos da metade se atêm a explicar sobre suas funções ou a orientar os papeis a serem desenvolvidos por ele (ALBRES, 2015, p. 48).

Logo, é possível compreender que a fala das profissionais pesquisadas, manifestando a carência de entendimento sobre o papel do intérprete, deve-se também à falta de explicitação nos documentos e normas que orientam essa atividade.

## 4.2. Práticas do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino médio

O tradutor e intérprete de língua de sinais deve ter amplo conhecimento na língua de sinais a qual se propõe traduzir (língua fonte) e da língua oral ou outra língua de sinais (língua alvo) ou vice e versa, envolvendo esse processo (QUADROS, 2004). Mas não é apenas um processo linguístico-cognitivo, envolvem também outras habilidades, como o conhecimento da área na qual atua (competência referencial). Segundo a autora, este profissional pode influenciar o objeto e o produto a ser interpretado. Assim, manter a essência da mensagem é um compromisso ético e profissional com aquele que irá recebê-la, bem como com seu interlocutor.

Tratando-se do TILS educacional, muitas são as dificuldades que interferem na sua prática, entre elas o desconhecimento do seu papel na escola que trabalha, deparando-se algumas vezes com dilemas sobre sua atuação. Assim,

[...] quando chega à sala de aula para trabalhar, depara-se com essa problemática advinda do senso comum, a respeito de como deve ser o seu desempenho e, geralmente fica dividido em atender ao aluno surdo, ou em acompanhar o ritmo imposto pelo professor ou pela escola.[...] (BELÉM, 2010, p. 19).

Algumas vezes, sente-se desorientado acerca do que é ser intérprete e, até mesmo, de como deve realizar o seu trabalho. Raiane, intérprete de Ricardo que cursa a terceira série do ensino médio relata:

**Raiane:** *Eu quero entender um pouco mais sobre o papel do intérprete. Eu não sei se tenho que ficar ao lado ou na frente do aluno Surdo para que todos os alunos possam ver.* (Grupo Focal I)

Durante uma aula de língua portuguesa na terceira série do ensino médio, Raiane demonstrou não apenas desconhecer o papel do intérprete, como também não conseguia interpretar a aula ou os avisos de maneira que o aluno compreendesse.

**Raiane:** Antes de iniciar a aula, a vice-diretora, Matilde, explicou aos alunos que não poderiam ir embora quando professores faltassem, que quando isso acontecesse, teriam outra atividade, mesmo na ausência de um professor eventual, além de não terem autorização dos pais. Ricardo, aluno Surdo, questionou o que estava sendo falado e Raiane pensou um pouco e sinalizou “SAIR NÃO”, ele perguntou o motivo e ela apontou para Matilde e sinalizou “EL@ NÃO”, Ricardo replicou que não entendeu e ela respirou fundo, olhou para mim e disse que ele a testava. (Observação da aula de língua portuguesa)

O aluno por vezes sentiu-se incomodado e comentava que não a entendia, pois ela resumia tudo. Solicitou diversas vezes que eu fizesse a tradução, mesmo que já havia sido

explicado que estava ali para fins de pesquisa. Esse foi um dos desafios da observação participativa.

Se por um lado, existem Surdos com conhecimento avançado ou fluentes em língua de sinais que não conseguem compreender o contexto de aula e de comunicação no espaço escolar devido à falta de fluência em Libras dos TILS educacionais como ocorreu no contexto pesquisado, por outro lado, há situações que são antagônicas.

[...] é preciso ressaltar aspectos que concorrem com o fazer dos intérpretes. Um primeiro aspecto é que nem sempre os alunos surdos têm domínio amplo da LIBRAS. A maioria deles é oriunda de famílias ouvintes tendo consequentemente um contato tardio com a língua de sinais. Outro aspecto relevante é que a maioria deles passou por uma escolarização anterior sem experiências numa abordagem bilíngue de ensino, e sem experiências com intérpretes de Libras.[...] (BELÉM, 2010, p. 20).

Outras intérpretes mencionaram este aspecto, a falta de domínio amplo da Libras dos alunos surdos, como um obstáculo/desafio para exercer sua atividade dentro do contexto inclusivo, influenciando inclusive no fato de não saberem ou terem dificuldade com a Língua Portuguesa:

**Adrielle:** [...] *ele tem muita dificuldade de comunicação na família, então isso atrapalhou muito na questão do aprendizado dele, ele não é alfabetizado em português, então você vê que a língua dele é a língua de sinais e mesmo sendo a língua de sinais, ele também não é alfabetizado, na Libras, tem muita coisa que ele ainda não conhece [...]* (Grupo Focal II)

**Andreza:** *Eu acho que a maior dificuldade, “eu”, hoje e o que eu ouço falar das meninas, é como o aluno chega no ensino médio. Eu acho que eles chegam muito despreparados, assim como a Andreza falou, são adolescentes como qualquer outro adolescente? São! Tem as dificuldades? Tem! Mas eu acho que o que está faltando para eles é de antes, chegar mais preparado, melhor, ter uma formação na alfabetização e tudo mais. Chegarem mais preparados no ensino médio nesse sentido, eu acho que é isso que dificulta muito, não sei.* (Grupo Focal II)

Ou ainda pode ser concebido como Surdo, o aluno que não ouve, mas é oralizado. Conforme os casos descritos de Aline e Eliza, que nasceram ouvintes, são falantes da língua portuguesa e não sabem Libras. No âmbito cultural, o ser Surdo está intimamente ligado às experiências visuais por meio das quais compreendem e interagem com o mundo e a língua de sinais, que o torna parte de um povo Surdo, nesse sentido, não está tão ligado à perda de audição, mas ao contexto em que está inserido. Já no caso das alunas que falam oralmente, representam por vezes um desafio para as intérpretes que com eles atuam, conforme relata Priscila e Deise sobre as alunas com as quais cotidianamente atuavam:



**Priscila:** *Estou atuando como interlocutora em uma determinada escola e tenho uma aluna que é um desafio, porque além de surda ela é oralizada. Tentei desenvolver uma técnica para ela aprender Libras, mas ela realmente não gosta de Libras. Não sei se porque ela é surda agora, pois ela perdeu a audição com 6 anos de idade, e por ela falar, se comunicar de outra forma e não querer perder esse vínculo oral que ela tem com as pessoas, ela colocou na mente dela que Libras para ela é diferente e não irá contribuir com nada.* (Grupo Focal I)

**Deise:** [...] *ela também tem esse problema, pois ela é surda, mas até os 6 anos de idade ela era ouvinte. Ela é oralizada, entende bem, mas tem vergonha de utilizar a língua de sinais. Ela não sabe, faz curso de Libras, mas não quer usar e a família quer que ela fale.* (Grupo Focal I)

A percepção da intérprete Priscila é que ambas as alunas que falam a língua oral, têm vergonha de usar a língua de sinais.

A questão da aceitação da perda auditiva pós-linguística implica também na aceitação do trabalho do tradutor e intérprete de Libras e traz a necessidade de buscar novas práticas de comunicação a fim de incluir tal aluno. Deise, que é interlocutora de Libras em uma sala de terceira série do ensino médio, na qual trabalha com um aluno surdo, portanto sinalizante, e outra com deficiência auditiva, oralizada, apresenta suas dificuldades com tal situação:

**Deise -** *Eu sou interlocutora de dois e eu tive um problema com uma menina, ela também tem esse problema, pois ela é surda, mas até os 6 anos de idade ela era ouvinte. Ela é oralizada, entende bem, mas tem vergonha de utilizar a língua de sinais. Teve uma vez que eu me prontifiquei a ajudá-la e ela não aceitou.*

Para esse caso e o anterior, o decreto federal nº 5.626/2005, considera-os com deficiência auditiva, por terem “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” Com alunos que possuam as mesmas características, pode-se mostrar o benefício da aquisição da língua de sinais, porém sem forçar o seu uso, já que não será a sua primeira língua, como nos demais casos.

É preciso destacar que não foi observada a fluência para a tradução e interpretação das intérpretes, pois embora houvesse comunicação entre elas e os alunos surdos, não chegavam a um nível aprofundado de conhecimento da língua de sinais e de suas técnicas para contribuir nesse processo. Todavia um dos casos se destacou pelo fato de a intérprete não se fazer compreender nas questões mais básicas.

Raiane, intérprete de Ricardo, em uma atividade de leitura e interpretação de textos passada pela vice-diretora, que estava ministrando a aula, não conseguiu traduzi-lo quando o aluno solicitou:


Na sequência a vice-diretora orientou os alunos a fazerem a leitura de um poema da apostila, indicou a página e disse que deveriam responder as questões da mesma página relacionadas à leitura. Completou que explicaria a quem tivesse dúvidas ou dificuldades. Novamente Ricardo quis saber o que foi falado e a interlocutora de Libras apontou para o poema e fez o sinal “LER” e em seguida apontou para as questões, ele olhou para mim e comentou que ela resume tudo e ele não consegue compreender as atividades. Pediu para traduzir o texto e ela novamente fez o sinal “ler”. Ricardo começou a ler o texto e destacou algumas palavras, perguntando seus significados. Raiane pareceu estar um pouco nervosa e soletrou algumas palavras, todavia, de maneira muito expressiva Ricardo reafirmava não entender nada. A vice-diretora se aproximou oferecendo ajuda, pois percebeu a dificuldade, devido à forte expressividade do aluno. Após verificar as palavras destacadas explicou os conceitos delas e pediu que Raiane fizesse a interpretação, entretanto, tudo era resumido em poucos sinais que não faziam um sentido claro para o aluno [...] (Registro de observação)

Ao mesmo tempo que a observava, o aluno sinalizava que ela resumia tudo e ele não conseguia compreender as atividades.

As palavras que Ricardo desconhecia foram destacadas no texto apresentado a seguir:

### FIGURA 11 – Atividade de Língua Portuguesa

Língua Portuguesa e Literatura – 3ª série – Volume 1



LIÇÃO DE CASA

D

1. Leia o poema a seguir, de Fernando Pessoa:

**Chove. É dia de Natal.**  
 Chove. É dia de Natal.  
 Lá para o Norte é melhor:  
 Há a neve que faz mal,  
 E o frio que ainda é pior.  
 E toda a gente é contente  
 Porque é dia de o ficar.  
 Chove no Natal presente  
 Antes isso que nevar.  
 Pois apesar de ser esse  
 O Natal da convenção,  
 Quando o corpo me arrefece → sente os sintomas  
 Tenho o frio e Natal não.  
 Deixo sentir a quem quadra  
 E o Natal a quem o fez,  
 Pois se escrevo ainda outra quadra  
 Fico gelado dos pés.

PESSOA, Fernando. In: *Cancioneiro*. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=15728](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=15728)>. Acesso em: 30 maio 2013.

2. Assinale a alternativa que apresenta o tema poético:

- a festa de Natal é uma convenção que obriga as pessoas a serem cordiais, mesmo sendo “frias” por dentro.
- o clima de alegria na época de Natal aquece o coração frio do poeta.
- apesar de o espírito natalino aquecer o coração das pessoas, o poeta ainda se sente frio como a neve.
- o Natal faz que as pessoas prefiram ir para o Norte, em razão do aparecimento da neve.

3. Denominamos ambiguidade a possibilidade de um enunciado gerar mais de um sentido válido em dado contexto. O substantivo presente, no terceiro verso da segunda estrofe, aparece com um sentido ambíguo. Explique esse sentido.

Na questão três, o enunciado solicitava a explicação do substantivo presente no seguinte verso: Chove no Natal presente. Entretanto, após as explicações dadas pela Professora Matilde sobre ambiguidade e seu sentido no termo destacado, Raiane não conseguiu realizar a interpretação, ela soletrou algumas palavras como H-O-J-E e G-A-N-H-A-R, fez apenas o sinal referente ao presente, que trazia o sentido de presentear, porém Ricardo não a entendeu. Ela fez novas tentativas, porém ele meneava a cabeça com expressão de quem não havia entendido.

Reiterando a afirmação de Almeida e Lodi (2014), sobre a equivalência de sentidos em usos de figuras de linguagem ser um problema discutido desde a antiguidade para a tradução e interpretação, é preciso destacar que isso ocorre mesmo em casos de profissionais proficientes, no entanto, este buscará em seu amplo repertório como fazê-la de maneira mais adequada. O fato de não ser um profissional proficiente gera um agravante a mais, com grandes prejuízos ao aluno Surdo que está buscando a compreensão e aprendizado no espaço escolar.

Nessa situação é preciso tomar por base no capítulo 1, um dos princípios fundamentais do código de ética que orienta o intérprete em sua atuação, que é parte do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS):

4º O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas (MEC, 2004, p. 32).

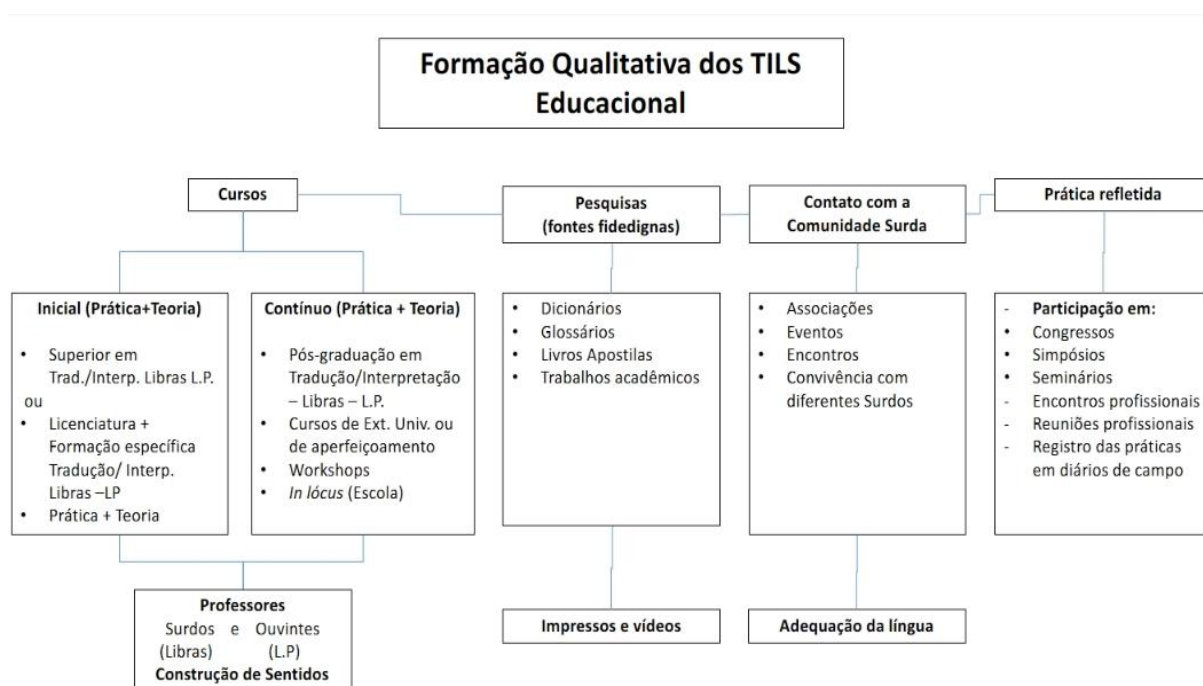
Assim, é necessário o autoconhecimento e reconhecimento de seus conhecimentos e limites. Além disso, a busca de formação continuada para prepará-lo para o contexto que deseja atuar, muito embora, é preciso ratificar que em outros momentos, mesmo um TILS proficiente se depara com situações complexas para traduzir e interpretar em determinadas aulas de língua portuguesa, pois o seu ensino dentro de escolas inclusivas é como primeira língua, para pessoas ouvintes, e não com metodologias e estratégias adequadas às pessoas Surdas, como segunda língua.

Por fim, o desafio mais apontado, foi de especificidade do ensino médio, a compreensão para traduzir e interpretar neste contexto dinâmico de trocas de aulas, que exige entendimento para transporem para a língua de sinais, necessitando também de sinais específicos relacionados aos diversos temas que circundam esta etapa de ensino. O que na percepção destas profissionais pesquisadas, necessitam da oferta de formação continuada pelo órgão responsável dentro da Secretaria Estadual de Ensino. É preciso ponderar se em algum caso, houver a contratação de intérpretes em situações emergenciais, com apenas trinta horas de curso de Libras, o que é permitido pela Resolução Estadual SE 8/2016, poderá dar conta de tal complexidade e diante dos desafios acima apontados e dos inúmeros que podem surgir, já que mesmo as 120 horas

apontadas inicialmente já se mostram insuficientes para tanto. Certamente a formação deve ser densa para atingir o máximo possível de preparo para a atuação deste profissional, não sendo possível reduzi-la à questão quantitativa, mais qualitativa.

Fundamentada nos estudos realizados no início desta pesquisa sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras educacional e com as reflexões realizadas a partir desta fundamentação, construiu-se uma figura que sintetiza os caminhos para uma formação qualitativa, para melhor atuação nesta esfera:

**FIGURA 12: Formação Qualitativa dos TILS Educacional**



Fonte: Elaborada pela autora

Neste interim, é possível inferir conforme a imagem que para além dos cursos determinados de maneira quantitativa para atuação nas escolas Estaduais de São Paulo, são imprescindíveis outros momentos e espaços de formação para possibilitar a fluência e competência, conforme determinada para atuação no Decreto Federal 5.626/05.

Assim, tal formação deve ocorrer também de maneira continuada, *In Lócus* (escola) por meio do olhar de um docente Surdo, conforme Winston (2004), que contribua com práticas de avaliação sobre o trabalho do tradutor e intérprete de Libras, no intuito de viabilizar a construção de sentidos pelo aluno Surdo e sua compreensão, tanto dos conteúdos interpretados/

traduzidos, quanto sobre o acesso adequado à todas as informações e comunicações que circundam neste ambiente. Entretanto, no contexto estudado, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, é inexistente este profissional para realizar esta função, o que acarreta em prejuízos para esta parte tão importante no processo de formação profissional. Além da avaliação por parte da administração escolar e da família também (observando a coerência e justificativas de sua avaliação e se há comunicação entre esta e o aluno Surdo), sugerida também pela autora supracitada, não estar prevista pela Rede Estadual de São Paulo.

Ademais, outro fator que pode ser percebido na imagem sobre a síntese de formação deste profissional é a necessidade de contato com a Comunidade Surda, evidenciado por Vilhalva (2007) apud Strobel (2018) como parte indispensável para atuar de maneira eficaz com o aluno Surdo, o que possibilita, dentre outras questões, o conhecimento mais aprofundado, na prática, sobre a cultura das pessoas Surdas, uma vez que, Almeida e Lodi (2014) salientam o conhecimento da cultura dos povos (Surdos e ouvintes) como essencial na formação do TILS para a construção de sentidos e compreensão dos Surdos de informações e conteúdos. Todavia, conforme observado no quadro da caracterização das intérpretes pesquisadas, na página 68, todas elas não têm contato com a comunidade Surda, o que pode ser considerada uma grande lacuna em sua formação, já que a sua prática deve estar em torno não apenas de migrar de uma língua para a outra, mas para a tradução e interpretação com base na construção de sentidos.

Por fim, a participação em congressos ou outros eventos científicos, seja para apresentação de pesquisas ou para atualização sobre os estudos mais recentes de sua área de atuação, a fim de manter a práxis. Encontros, reuniões profissionais e registros de sua atividade em diário de campo contribuem também para reflexão e autoavaliação para a busca de uma contante melhora em sua prática.

Em suma, essas lacunas na formação das Tils educacionais as expõem a uma condição de trabalho precária, gerando prejuízos principalmente aos Surdos, mas também na consolidação de profissionais que tenham o prazer de atuar onde estão e sintam-se mais preparados para enfrentar os desafios postos nesta esfera educacional, mesmo na complexidade apresentada no Ensino Médio. A formação insuficiente não corroboram para a *permormance* conceituada por Cohen (2002) como aquela que deve ser compreendida com o aumento da preparação em detrimento do imprevisto (*happening*), o que certamente acontece quando não se dispõe de um repertório adequado para o seu trabalho.

### 4.3. Recursos no processo de tradução/interpretação no ensino médio

Os intérpretes de língua de sinais educacionais podem ter uma formação consistente na língua de sinais, serem fluentes na língua fonte e língua alvo, entretanto, analisando a dinâmica peculiar no ensino médio, com maior fragmentação em disciplinas, limita de uma certa forma a compreensão técnica desses profissionais que não têm todas essas especialidades. Dentre os desafios percebidos pelo intérprete nesse ciclo, a falta de compreensão de algumas disciplinas aparece, conforme afirma a intérprete Deise:

**Deise:** *A minha dificuldade grande é em Física, pois tem muita fórmula e muita conta que está fora da minha realidade e não tem como explicar. Uma matéria que a professora estava explicando do final do bimestre, uma fórmula muito maluca que eu até perguntei pra que iria usar isso no futuro e ela disse para poder usar para contar as estrelas no céu. (Grupo Focal I)*

Nesse sentido, Santos (2014) faz alguns questionamentos,

Pode um profissional, com noções limitadas de matemática, interpretar adequadamente e com propriedade uma aula sobre álgebra? Somente a fluência em Libras garante uma boa interpretação ou são necessários outros conhecimentos e estratégias? Um IE pode interpretar, com a mesma habilidade, uma aula cujo tema seja sistema circulatório ou políticas sociais europeias? [...] (SANTOS, 2014, p. 92).

É preciso, deste modo, refletir sobre a necessidade de parceria com o professor regente, que tem a expertise e conhecimento na disciplina que ministra, por outro lado, o TILS educacional pode orientá-lo sobre os aspectos visuais para a compreensão dos Surdos, assim, “[...] para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem.” (LACERDA et al., 2011, p. 104).

Acerca da exploração de recursos para facilitar a aprendizagem do surdo, a intérprete Priscila relata a experiência na unidade escolar que trabalha:

**Priscila:** *Estamos utilizando bastante, pois o Estado abriu espaço para comprar esses equipamentos, que antes o professor não tinha como fazer. As escolas estão utilizando bastante a multimídia, Datashow, televisão, computador, coisas que antes não tinham na escola. Agora as aulas estão mais visuais para o surdo. (Grupo Focal I)*

Dessa maneira os demais alunos também são beneficiados, mesmo não sendo surdos nem tendo algum tipo de deficiência. Pode-se dizer que no estudo da semiótica imagética,

[...] fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico. Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e neste sentido evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito (LACERDA et al., 2011, pp. 104-105).

A exploração do uso de recursos na sala de aula deve ser feita não apenas pelos intérpretes, estes podem fazer o uso de glossários para pesquisa de sinais específicos, os quais afirmaram desconhecer, entretanto, se o professor regente fizer o uso de recursos visuais durante as suas aulas e da pedagogia visual, atenderá de maneira mais abrangente a compreensão dos alunos.

Enquanto as intérpretes Priscila e Deise mencionam o acesso que elas têm ao *wifi* nas escolas que trabalham, além de outros recursos, Raiane relata que não tem o mesmo acesso na escola que trabalha:

**Raiane:** *Na minha escola tem roteadores, mas só pega sinal na primeira sala, mas esta sala foi feita como sala de vídeo e multimídia, menos sala de aluno.*  
(Grupo Focal I)

Todavia afirma usar a internet no seu celular para a realização de algumas pesquisas. Embora seja possível afirmar que os recursos apoiam tanto ao professor, quanto ao tradutor e intérprete de língua de sinais, ele não substitui uma boa tradução/interpretação. Ou seja, deve apenas servir de apoio e não como único para se lançar mão na comunicação com alunos surdos. A língua de sinais clara e coerente é o principal instrumento de trabalho para este profissional.

A princípio, ao iniciar a pesquisa, uma das questões consideradas relevantes a se pesquisar, foram os recursos materiais que poderiam subsidiar o intérprete educacional que atua no ensino médio, em virtude do denso e amplo contexto no qual atua, devido à dinâmica de trocas de aulas e às terminologias específicas das disciplinas nestas séries; todavia o que o cenário pesquisado evidenciou, foi a emergência no investimento em recursos humanos, em profissionais que atuam na inclusão escolar, acerca disso, algumas questões serão discutidas a seguir.

Uma primeira questão a ser contemplada como relevante, considerando os recursos humanos, é a associação de habilidades do profissional do qual tratamos, visto que, tanto em observação, quanto nas suas próprias falas, percebemos muito mais a sua atuação como intérpretes, realizando a transposição da língua portuguesa oral para a Libras ou vice e versa, ao passo que, o trabalho com a tradução de materiais escritos, possibilitaria ampliar os recursos para subsídio do seu trabalho, assim como também constatado nas pesquisas de Albres (2015):



Do meu ponto de vista, outra contrarresposta necessária por parte dos intérpretes é considerar o papel importante que a tradução de materiais pedagógicos pode oferecer no contexto educacional. Não é raro, conforme constatado nos relatos dos intérpretes que compuseram o corpus deste livro, situações como: em vários momentos esclarecer ou explicar tal termo, auxiliar o professor, fornecer recursos (dicionários) para que o aluno surdo tenha condições de acompanhar o conteúdo que está sendo enunciado pelo professor (ALBRES, 2015, p. 138).

Deste modo, de acordo com a autora, integrando as ações entre processos interpretativos e processos tradutórios, iriam dispor de mais materiais traduzidos em Libras para usá-los quando necessário. Este material iria tanto amparar o Tils educacional em sua prática, como faria juz à Educação bilíngue que é prevista pelas atuais políticas, com acesso à Libras e à língua portuguesa como segunda língua, porém, quando se trata de materiais didáticos assim como livros e cadernos de atividades, eles só estão disponíveis em língua portuguesa.

Se estiver em sala de aula, o intérprete pode torná-los acessíveis, porém não com a qualidade de um trabalho de tradução, que prevê um tempo razoável para pesquisas e estudos de termos para a busca de equivalência entre as línguas; todavia, quando o professor passa uma tarefa a ser realizada em casa, seria de grande utilidade que estivesse acessível em ambas as línguas. Assim, uma reflexão necessária sobre a especificidade do fazer do Tils educacional, é a necessidade de horas de trabalho remuneradas para esta atividade.

No entanto, para conseguirem aliar tais práticas, é preciso cuidar da formação, que é outra questão emergente, mencionada pelas colaboradoras.

**Deise** - *Eu acho que o que falta para nós é capacitações.*

**Raiane** – *Também, isso também.*

**Deise** - *Quando eu trabalhava na sala de recurso, eu fui durante um ano inteiro para São Paulo, a gente teve um curso inteiro com uma professora maravilhosa, depois nunca mais teve capacitação. Não sei se o governo está fazendo corte de verbas, gastos...*

**Priscila** – *Eu acho que é corte de verbas.*

**Deise** - *Então, mas nem capacitação online tem para a gente. Sabe esses cursos que a EFAP faz, eles têm feito vários cursos online, eu já fiz alguns cursos online pela EFAP, mas mesmo sendo simples, não tem cursos para a educação especial. Tem cursos de avaliação, tem cursos de geografia, matemática, mas eu nunca fiz um curso de educação especial pela EFAP.*

**Priscila** – *Tem sim, eu já fiz, mas são simples. (Grupo Focal I)*

É preciso rever as políticas de educação inclusiva e os documentos que abordam a formação do intérprete sob o aspecto quantitativo, tal como a resolução nº 8 de 2016, que estabelece 120 horas de curso, como o mínimo para atuarem como intérprete desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio; e em casos emergenciais, apenas 30 horas. Neste contexto inclusivo e em outros envolvendo a educação de Surdos, deve-se “[...] repensar os tempos

pedagógicos, a formação dos recursos humanos, a estrutura curricular e as propostas didáticas que deverão se pautar nas experiências da comunidade surda e na língua de sinais” (MARTINS E SOUZA, 2013, p. 78).

Indubitavelmente a formação em recursos humanos é um fator imprescindível para contribuir com a melhora na atuação das intérpretes, diminuir suas angústias quanto aos desafios gerados pela complexidade do campo no qual atuam e melhorar a qualidade do acesso à educação das pessoas Surdas, agindo também em combate às suas angústias pelos problemas gerados no seu processo de aprendizagem.

#### **4.4. Inclusão escolar do aluno Surdo e o papel do intérprete neste processo**

A inclusão não está apenas ligada às pessoas com deficiência, como comumente é associada quando se trata desse assunto, mas leva em consideração a necessidade de participação plena de um indivíduo em um determinado contexto, que se encontra separado por sua diferença.

Meyer (2000) afirma que à base de produção das particularidades de uma determinada cultura está o processo de diferenciação. Dessa maneira o Surdo deve ser concebido como diferente e não como pessoa com deficiência, já que tem sua cultura e a manifestação dela acontece principalmente por meio da língua de sinais (BRASIL, 2005).

Os desafios e problemas da inclusão escolar dos alunos Surdos são relatados por muitos autores, que apontam diferentes causas e impasses desse revés. Campos (2014) afirma que esse tema é o mais polêmico e inquietante para aqueles que participam da comunidade Surda, ou seja, os alunos e professores Surdos, seus familiares, professores bilíngues e tradutores/intérpretes de língua brasileira de sinais, além de ser considerado um desafio para profissionais da educação que não têm o domínio da língua de sinais. De acordo com a autora, isso se deve “[...] às condições culturais históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo” (CAMPOS, 2014, p.37).

As condições linguísticas precárias causam a barreira na comunicação, gerando um dos principais impasses no processo de inclusão escolar dos alunos Surdos. Outro fator que deve ser considerado é o preconceito que pode acarretar no isolamento desses alunos, impossibilitando o avanço dessa inclusão.

O Tils educacional exerce um papel muito importante na educação inclusiva dos alunos Surdos. Portanto, “O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil

para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (QUADROS, 2004, p. 60).

Mesmo que a inclusão não seja de sua exclusiva responsabilidade, ele é peça fundamental para que esse processo aconteça de uma maneira mais equânime e possibilite o acesso dos alunos Surdos em todos os espaços e a todos os conteúdos no contexto escolar.

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais (QUADROS, 2004, p. 59).

Embora seja inegável sua imprescindibilidade no âmbito da educação inclusiva, é só um dos muitos fatores que precisam estar presentes para que ela se torne mais efetiva.

Raiane, uma das intérpretes educacionais apontou sobre sua experiência, na atual escola que atua, os impasses da inclusão do aluno Surdo por diferentes razões:

- A não aceitação em relação à inclusão por parte dos professores;
- Diferenças entre aluno Surdo e alunos ouvintes:

**Raiane** - *Por mais que eu tente aproximar o surdo de outros alunos o período de tempo é curto, no máximo cinco minutos, depois ele se fecha. Eu tentei aproximá-lo por meio de algo que outros alunos se interessassem e funcionou momentaneamente. De repente ele se fechou e os outros alunos não entenderam e se afastaram novamente. O aluno deixou claro que não gosta da escola, que ele não quer estar ali.* (Grupo Focal I)

O afastamento entre alunos ouvintes e aluno Surdo foi perceptível em uma das primeiras observações realizadas na escola, pois enquanto aguardava para entrar na sala de aula, o sinal do intervalo soou.

Assim que o sinal para o intervalo soou, o vi chegando, a passos lentos, colocou um pacote de biscoitos recheados no pequeno balcão que ficava na porta da secretaria e sozinho começou a comer, foi a imagem nítida de alguém totalmente sozinho em um ambiente cheio de pessoas. (Observação – Intérprete Raiane e aluno Ricardo)

### **Balcão da escola onde Ricardo se alimentava durante o intervalo**



Fonte: Acervo da autora

Analisando a imagem do espaço no qual Ricardo permanecia em todos os intervalos para fazer a sua refeição, enquanto os demais alunos estavam no pátio, é pertinente a reflexão provocada por Strobel (2013):

Nas escolas, a educação inclusiva não se refere apenas aos sujeitos surdos; refere-se também à “educação para todos”; então vamos refletir: o fato de esses sujeitos estarem dentro da escola significa que eles estão incluídos? [...] Infelizmente, a maioria das escolas segue espaços não preparados para essas diferenças culturais [...] Eles se deparam com dificuldades de adaptação e com problemas de subjetividades, porque nessas escolas não compartilham suas identidades culturais [...] (STROBEL, 2018, pp. 122-123).

O problema da interação é apenas um no meio de outros pontos que precisam ser analisados para que se alcance uma educação inclusiva, pois inclusão escolar também abrange a compreensão da tradução/interpretação para acesso aos conteúdos e à aprendizagem.

Raiane afirma ter um bom relacionamento com o aluno Surdo, todavia nas observações feitas em sala de aula, ele sinalizou que não a aceitava e demonstrou não a compreender em suas traduções/ interpretações.

De fato foi possível observar que ela tem um conhecimento muito elementar da Libras, entretanto é preciso ratificar que esta é uma situação não apenas ética, mas também gerada pelas políticas de contratação deste profissional no Estado, pois embora no capítulo V do Decreto 5.626/05, parte que fala da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, mesmo em casos que não se atendam à primeira formação indicada, por meio de curso superior

de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa, ainda que em casos secundários, deve ter “competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva”. Em contrapartida, na Resolução SE 8/2016, a contratação deste profissional pode se dar pela exigência de formação em cursos de Licenciatura, acrescido de formação em curso de Libras com certificado de 120 horas, ou seja, uma formação quantitativa, sem a possibilidade de verificar a sua proficiência na língua, além do preparo para uso de estratégias e recursos da língua, sem avaliação em banca examinatória, apontada também no referido decreto, apesar de abordá-la de forma paliativa, até a ampliação de profissionais com a formação adequada.

Sobre o Ricardo, em informações obtidas na escola, ele estudou nos anos anteriores em escolas inclusivas no mesmo município, posteriormente se mudou para outro Estado, no qual teve acesso à educação em escola bilíngue, porém teve que retornar por questões familiares.

O caso dele, no que tange as relações na escola, pode ser percebido como uma das exceções por extremo afastamento dos alunos ouvintes nos casos observados e relatados nos grupos focais, pois os demais conseguiam se comunicar na escola, especialmente com os colegas; embora que de uma maneira superficial, já que os alunos ouvintes não tinham fluência em Libras, mas se utilizavam de gestos associados às expressões faciais e corporais. Lourenço (2016), em sua pesquisa em uma escola inclusiva da rede estadual de ensino, no interior de São Paulo, também localizada no Vale do Paraíba; deparou-se com um cenário semelhante ao analisar, dentre outras questões, a comunicação de um aluno Surdo (AM) com seus colegas ouvintes em uma escola de ensino médio, com o agravante de não ter língua efetiva (do ponto de vista estrutural):

[...] rapidamente percebi que eu precisava sempre estar a par do contexto para compreender a conversa; pois AM baseava-se nas coisas concretas “desse contexto” para imitar, apontar, fazer expressões faciais e corporais e assim por diante. Foi difícil conversar com alguém que não lê, escuta ou escreve Libras (ou seja, não possui língua alguma) (LOURENÇO, 2016, p.91).

Desta maneira, é possível refletir acerca dos desafios encontrados pelas intérpretes ao lidarem com diferenças entre as maneiras de se comunicar com os alunos Surdos e surdos, visto que, neste contexto dois alunos e uma aluna eram Surdos, com conhecimento avançado ou fluentes em Libras (caso que geralmente se espera no âmbito de atuação de interpretação); duas alunas eram surdas ou com deficiência auditiva, pois perderam a audição ambas após já terem adquirido a língua oral, portanto não concebiam a Libras como sua língua; e dois, além de serem Surdos, possuíam deficiência intelectual e em um destes casos, intelectual e motora. Sendo, pois, necessário rever a necessidade de atuar e se comunicar com cada um, levando em

consideração o contexto plural. Destacando novamente ser imprescindível, aos TILS educacionais, participar de outros contextos onde há Surdos e surdos, a fim de aprimorar sua percepção sobre as diferenças, o que contribuirá com a sua formação e atuação no trabalho.

Considerando-se os estudos de Albres (2015), que ao analisar os documentos do MEC que abordam o trabalho do intérprete educacional, identificou em alguns deles, como uma de suas atribuições, o papel de agente da comunicação. Retomando em vista disso a interação dos demais Surdos com alunos ouvintes, em observação e em grupo focal, obtiveram-se as seguintes percepções:

- Os alunos Surdos, a seu modo, se arriscam muitas vezes para se comunicarem com os colegas por meio de gestos, expressões corporais e faciais, em alguns casos, por meio da datilologia (com o uso do alfabeto manual) e sinais básicos da Libras;
- Ocasionalmente, na ausência do intérprete, os alunos Surdos se aproximam de algum aluno ouvinte, a fim de buscar “suprir” a falta deste profissional, uma vez que nas escolas estaduais da referida diretoria, não é prevista a substituição deste profissional em sua ausência;
- As alunas surdas, com perda auditiva pós linguística, mesmo que falantes da língua oral, pareciam tímidas e pouco interagiam com os demais colegas ouvintes.

Não obstante tais documentos, em dado momento, atribuam ao intérprete a responsabilidade de romper os bloqueios de comunicação, com vistas na integração de Surdos e ouvintes, e esse fator ser importante na inclusão escolar; não deve ser visto como principal objetivo. Assim com uma visão clínica e incapacitante do Ser Surdo e até mesmo do surdo, com as limitações de visão de deficiência incapacitante e não sob um aspecto de Ser epistemológico, nesse âmbito, Albres (2015) afirma que:

Os pressupostos que fundamentam a inclusão, escolar se assentam na crença, por vezes, de que a escola pode lidar com as diferenças sem que ela se modifique, que seu papel socializador é mais importante para os alunos com deficiência. Assim o foco está na comunicação, no acesso a informação e não nas especificidades do processo de ensino-aprendizagem que perpassa por uma língua de outra modalidade (gestual – espacial) (ALBRES, 2015, p. 52).

No que concerne às relações de ensino e aprendizagem, existe a percepção de que as razões da inclusão não efetiva são abrangentes e um dos pontos apontados pelas intérpretes, é a inadequação na formação dos profissionais em relação a como receber o aluno Surdo e

possibilitar que faça parte do ambiente educacional, tal como os demais alunos, que são ouvintes. Esse fator é visto como dificultador no trabalho do intérprete educacional:

**Andreza:** *Então, eu vejo assim, escola nenhuma, pelas escolas que eu passei, nenhuma delas estão preparadas para receber o aluno surdo ou aluno até com outra deficiência, o aluno com necessidades especiais, eles não sabem como lidar com isso. A direção não sabe, a coordenação não sabe, os professores não sabem, então fica difícil. (Grupo focal II)*

A carência de uma formação consistente para profissionais que atuam na educação inclusiva causa atitudes que não contribuem para que o exercício do intérprete tenha um bom resultado em relação aos seus objetivos de ser facilitador do processo de inclusão do aluno Surdo, no tocante às questões já mencionadas anteriormente e nas mediações no processo de ensino-aprendizagem, pois a sua atividade é apenas um dos pontos para que ela aconteça. E o fator do respeito a uma educação bilíngue, para que favoreça o aprendizado é comprometida por práticas que desfavorecem os alunos nesse processo:

**Andreza:** *[...] o professor fala: “façam isso e leiam isso!”, às vezes no livro ainda tem uma ilustração ou alguma outra coisa, mas muitas vezes eles não usam nem o livro, alguns chegam com texto pronto e impresso, dá para eles olharem o texto e fazer: “faça você” entendeu? Ele não compreende, até porque ele mal ler consegue sozinho. (Grupo Focal II)*

**Adrielle:** *A inclusão na minha realidade tem altos e baixos. Alguns professores aceitam, são poucos outros não aceitam, outros fingem que aceitam somente porque o aluno está lá. (Grupo Focal I – Raiane)*

*[...] embora não seja um aluno novo na escola, eles não têm o hábito de olhar para um aluno diferenciado, então entram na sala ditando, falam de costas, viram, não vêm essa dificuldade ainda, [...]. (Grupo Focal II)*

As capacitações insuficientes e ineficazes para incluir os Surdos, respeitando a sua singularidade linguística, é evidenciada não apenas na sala de aula, mas em todos os espaços escolar, inclusive no envolvimento entre alunos, conforme anteriormente discutido. “Muitas vezes, instituições de ensino recebem alunos surdos sem ter clareza de como ajustar suas práticas para tornar o espaço educacional bilíngue, e de como favorecer ações que envolvam adequadamente estudantes surdos e ouvintes” (LACERDA, 2010, p.149).

A inclusão de alunos Surdos tem sido questionada por essas falhas linguísticas frequentes em diversas regiões do Brasil, que influenciam tanto no aprendizado, como na interação de tais alunos. Dessa forma, alguns pesquisadores<sup>17</sup> que abordam este tema, apoiam a educação bilíngue, em instituições adequadas a este modelo para os alunos Surdos, por acreditarem que esta é a mais coerente com a cultura dessa população, abrangendo a Libras,

<sup>17</sup> Quadros (2005), Perlin (2006), Lacerda (2006), Machado (2006), Rangel e Stumpf (2015).

como língua prioritária no ensino, considerando – a como primeira língua, favorecendo a adoção de metodologias e práticas consideradas mais adequadas a este público. Para Lacerda:

A inclusão se constitui mais como uma boa proposta para a comunidade em geral, que se mostra aberta ao contato com as diferenças, do que realmente adequada para aqueles que, tendo necessidades especiais frente ao seu desenvolvimento escolar, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas (LACERDA, 2007, pp. 260).

No que se refere à linguística, o intérprete educacional pode contribuir com ações que possibilitem o conhecimento dessas singularidades do aluno Surdo e assim os demais profissionais da educação possam refletir suas práticas com vistas a torná-las mais inclusivas. No entanto, a formação sólida e adequada dos tradutores e intérpretes de Libras que atuam na área educacional é fator determinante para tal postura. “Se o TILS [Tradutor intérprete de língua de sinais] que vai atuar neste espaço tiver uma formação adequada a este respeito, poderá colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação inclusiva bilíngue” (LACERDA, 2010, p. 149).

No entanto, a legitimidade da contribuição do intérprete para inclusão no espaço educacional não garante a sua efetividade se apenas realizada por ele, desse modo, “Pesquisas indicam que os intérpretes não podem efetuar mudanças necessárias sozinhos, a menos que os administradores, os pais, os professores e os alunos reconheçam as questões inerentes do acesso à educação fazendo uso da mediação do intérprete educacional” (ALBRES, 2015, p.64). Neste sentido, fica claro que, a inclusão de Surdos não pode ser feita apenas por intérpretes, mas deve haver a união de pessoas que reflitam e que mudem suas práticas para atender a todos da melhor maneira possível.

A inclusão escolar, de certa forma reflete o que tem acontecido na sociedade, uma inclusão para atender às políticas públicas, sem refleti-la e sem ouvir aos que têm sido mais afetados com relação à sua diferença. Para que participe não apenas da escola, mas também da sociedade de uma maneira mais equânime enquanto cidadão.

Por outro lado, houve casos observados, nos quais os alunos Surdos têm boa interação com alunos ouvintes, alguns com o coletivo, outros com mais proximidade com um ou poucos colegas.



Em alguns momentos da aula, quando não havia iniciado ou quando já tinha terminado as atividades, a aluna se direcionava à carteira de uma colega, que sabia se comunicar com ela. A interlocutora de Libras mencionou que o contato era mais com essa colega. (Observação – Intérprete Andreza e aluna Letícia)

**Andreza:** *Ela tem amizades desde o ensino fundamental, então eles se comunicam bem com ela, alguns sabem Libras, outros não, fazem datilologia (soletração com o alfabeto manual) e é perfeito, então com os amigos, a comunicação dela é ótima!* (Grupo focal II – Sobre a aluna Letícia)

Outrossim, ainda que sejam apontados como minoria, existem os profissionais do magistério, bem como de outros espaços dentro da escola, que empregam um olhar diferente às suas práticas, no intuito de transformar as suas práticas mais acessíveis. Nem sempre utilizam a prática mais adequada, mas buscam parceria com as intérpretes com vistas em sua superação. Tratando-se da parceria entre docente e TILS educacional, ela se torna fundamental para a aprendizagem do aluno Surdo, uma vez que a responsabilidade do ensino é do professor, por outro lado, o conhecimento da Cultura Surda e de como este povo se apropria de conceitos, devido a sua visualidade, está nos saberes do TILS educacional. Assim, isto significa um trabalho de responsabilidade coparticipada. Neste sentido, Lodi e Almeida (2010) afirmam que,

[...] uma grande parcela do fazer do IE é influenciada pelas práticas pedagógicas assumidas pelos professores que o cercam – mais que influenciada, é impregnada. A didática escolhida pelo professor influencia as opções linguísticas e semióticas do profissional. A aula pode assumir característica mais expositiva, dialogada ou prática, mas o que mais importa é o fato de o professor ter um compromisso com o ensino para todos, preparando sua aula de forma a possibilitar a compreensão, e o acesso ao conhecimento científico proposto. Quando isso ocorre o intérprete também é beneficiado, pois pode se preparar/estudar com antecedência e, ainda, contar com recursos que lhe deem apoio no momento da interpretação – imagens, vídeos, cartazes e a própria lousa. O IE, quando inserido em salas de aula com didática diferenciada tem maior liberdade na interpretação, permitindo-se criar e construir sentidos de forma mais aprofundada, mais envolvida pelos/com os conceitos (LODI; ALMEIDA, 2010, p. 527).

O professor pode, desta maneira, lançar mão da pedagogia visual, considerando que a ausência da audição é substituída para visão, conforme Campello (2008), e este recurso irá potencializar a aquisição de conhecimentos de uma maneira mais efetiva.

É necessário destacar, que mesmo com as adversidades observadas e percebidas nas falas das intérpretes durante os grupos focais, há um lado positivo que não se pode ignorar:

Está havendo um movimento político chamado “inclusão”. A sociedade começa a perceber a existência do povo surdo e procura se organizar para recebê-lo de forma adequada e os próprios sujeitos surdos começam a exigir seus espaços, sua representação de diferença cultural e linguística (STROBEL, 2018, p. 119).

O excerto acima faz alusão à inclusão em um sentido mais amplo, a inclusão social, todavia nos espaços onde só existe esse modelo de educação para o público surdo, predominante em território nacional, é provável que sua “voz” ecoe mais alto na busca dos direitos já adquiridos em relação a uma educação legítima, na qual a participação do intérprete poderá contribuir com uma parcela dentre os elementos presentes neste espaço.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Ao analisar as práticas das tradutoras e intérpretes de Libras que atuam no ensino médio das escolas Estaduais da diretoria de ensino pesquisada, foi constatado que existem alguns entraves advindos dos seguintes fatos.

Desconhecimento ou pouco conhecimento do que é ser intérprete e do seu papel na escola que trabalha, advindos de falta de informação, pois dentre os próprios documentos que tratam sobre este profissional e normatizam o seu trabalho, poucos abordam com clareza qual é o seu papel no contexto educacional. Ao iniciarem nas escolas, a primeira resolução que dispôs sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras (os intérpretes educacionais), nas escolas da rede estadual de ensino, não abarcava em seus conteúdos diretrizes ou explicações sobre a função desse profissional. Além disso, a resolução se - n ° 38/2009, supramencionada, traz como título para os referidos profissionais, docente interlocutor de Libras, com formação em licenciatura e em Língua Brasileira de Sinais – Libras, o que pode ter acarretado na incerteza acerca das suas atribuições ou até trazendo possíveis ambiguidades na interpretação da prática, já que as funções de docente e de tradutor/ intérprete de Libras são distintas.

A resolução se – 8/2016 que revogou a antiga, traz o mesmo título para esses profissionais, entretanto esclarece que estes que atuam com alunos com deficiência auditiva ou surdos, tem a função de intérprete. Porém por ser recente, pode haver o desconhecimento dos Tils educacionais desse novo fator determinante para sua atuação. Para além da função, esta mesma resolução determina para contratação a formação em curso de Libras com certificado de apenas 120 horas, o que acarreta em um conhecimento lacônico, por ser de principiante e profissionais sem as necessárias condições para lidar com contexto complexo, como no ensino médio. Ratificando a necessidade de revisão destas políticas para a contratação adequada, com bancas de avaliação de sua prática, além de outros conhecimentos necessários para a atuação nesta esfera, como recursos da Libras, tais como classificadores e outros recursos associados à imagética, assim como outros saberes específicos.

A falta de proficiência de algumas intérpretes pesquisadas limita o acesso às informações e ao conhecimento compartilhado em sala de aula, trazendo um entrave para a inclusão factual dos alunos surdos, no que tange os conhecimentos escolares dos quais deveriam ter acesso por meio da tradução e interpretação em Libras, que é a sua primeira língua – L1. Também é necessário apontar a carência de estabelecimento de parcerias com docentes para

orientar e fomentar o uso da Pedagogia Visual, facilitadora da construção de sentidos pelos Surdos.

Percebeu-se que neste contexto intérpretes de Libras entendem que devem utilizar essa língua para sua prática em sala de aula, deparam-se com alunos que consideram surdos oralizados ou com deficiência auditiva, que desconhecem a língua de sinais. Dessa forma, concebem-nos como desafio, pois não tem orientação para a sua prática nesses casos, gerando também a falta de clareza quanto as suas atribuições com estes.

Quanto aos recursos, observou-se que há pouca exploração desse subsídio pelas TIs educacionais. As causas apontadas foram a falta de alcance do sinal de *wifi* nas salas que trabalham, impedindo o seu uso para acessarem a internet no intuito de lançar mão de apoio visual para melhor compreensão de conceitos pelos alunos surdos; de acordo com elas os dicionários oferecidos pelas escolas são pesados e, portanto, dificulta o seu transporte e manejo em suas atividades; a dificuldade de leitura de sinais impressos em dicionários e a falta de glossários ou sinalários em mídia que facilitariam a compreensão na execução dos sinais, todavia, não tratam dos recursos da Libras, que também corroboram para a melhor compreensão da tradução e interpretação, bem como a construção de sentidos dos surdos sobre os conhecimentos que permeiam este espaço.

Todos os fatores mencionados acima influenciam na inclusão dos alunos surdos matriculados e frequentadores das escolas estaduais da diretoria pesquisada. Pode-se considerá-los como barreiras, pois a falta de comunicação ou comunicação superficial mantém a desigualdade em relação aos alunos ouvintes no acesso aos conteúdos e nas relações interpessoais no ambiente escolar; os recursos visuais poderiam ser usados como subsídio para a complementação da tradução em Libras, quando houvesse obscuridade quanto a compreensão de conceitos disciplinares; os sinais específicos dos conceitos disciplinares trariam melhor compreensão dos conceitos específicos e acessibilidade em outros contextos onde são utilizados, tais como vestibulares, provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e concursos diversos, pois nestes, outros intérpretes contratados poderiam usar os sinais convencionados com compreensão dos alunos surdos.

Tradutores e intérpretes da língua de sinais no meio educacional, além de interpretar em vários contextos na escola, devem intermediar as relações entre surdos e ouvintes, pois conhecem ambas as culturas, podendo proporcionar a interação de alunos surdos com alunos ouvintes, professores, funcionários e equipe gestora.

Para que a inclusão caminhe no sentido de avanço, muitas coisas precisam ser revistas, como o fato de que os surdos precisam ter uma comunicação sem ruídos, com profissionais

com amplo repertório em língua de sinais e com clareza em sua execução; necessitam de recursos da tecnologia assistiva que proporcionem amplo cabedal de conhecimento acerca dos conceitos ministrados na escola e que de preferência sejam utilizados pelos professores regentes da aula, pois esses elementos irão contribuir para a aprendizagem de todos; e por fim, que seus intérpretes executem projetos para a interculturalidade dos surdos e ouvintes, fazendo que a comunicação dos alunos surdos não fique restrita ao profissional tradutor e intérprete de Libras, pois eles precisam de livre acesso no ambiente escolar, assim como os alunos ouvintes .

Seria necessária também a presença de mais Surdos no ambiente escolar, a fim de haver comunicação entre os pares sinalizantes, já que estes, isolados em escolas separadas ficam em condição linguística desigual a dos alunos ouvintes, embora haja uma comunicação na maioria dos contextos observados, ela não é plena, pois se dá a partir de gestos, elementos icônicos que nem sempre atendem a complexidade de todas as informações, ficando os surdos com um entendimento superficial das mensagens e do que acontece nesse ambiente. Outra questão fundamental é a ausência de um profissional Surdo em um espaço que se diz inclusivo, para colaborar com o seu ponto de vista de aprendizagem, enquanto participante das mesmas culturas e necessidades de seus pares.

Considera-se que, para além das horas exigidas nos certificados de formação em língua de sinais para a atuação como tradutor e intérprete de língua de sinais, é necessário verificar a proficiência desse profissional por meio de avaliação prática, no intuito de assegurar não apenas a formação, mas a qualidade na sua atuação, viabilizando uma condição equânime dos alunos surdos no acesso aos conteúdos e informações nas atividades escolares.

Por fim, foi possível constatar, por meio de suas falas e de fundamentação teórica sobre a formação destes profissionais, que a principal causa da falta de proficiência e orientação para a sua prática, deve-se à exigência desta formação quantitativa para a sua contratação em detrimento das considerações de fatores importantes para a qualidade desta, assim como o contato com a Comunidade Surda, que as participantes afirmaram não manter; a ausência neste contexto de um docente Surdo que contribua para a avaliação de suas práticas no ambiente de trabalho, sendo parte importante para a formação continuada e a possibilidade de viabilizar a construção de sentidos pelos alunos Surdos, além do trabalho com a Libras e do processo de formação de identidade destes por serem seus pares.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Formação Acadêmico-Científica do Tradutor/Intérprete de Libras e Português: O Processo Investigativo como Objeto de Conhecimento**. N. d. Albres, &, v. 500, p. 15-35, 2012.

\_\_\_\_\_. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, p. 144, 2015.

\_\_\_\_\_. ; SANTIAGO, V. de A. A Atuação do intérprete educacional: reflexão e discussão sobre as duas modalidades de interpretação-simultânea e consecutiva. 2013.

ALMEIDA, E. B. de; e LODI, A. C. B. **Formação de intérpretes de Libras – língua portuguesa: reflexões a partir de uma prática formativa**. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Org.). *Libras em estudo: formação de profissionais*. São Paulo: FENEIS, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 2009.

BAUMAN, Z.. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Zahar, 2003.

BELÉM, E. SENTIDOS DA PALAVRA PERFORMANCE-Meaning of the performance word. **MORINGA-Artes do Espetáculo**, v. 4, n. 1, 2013.

BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio**. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução: Myrian Ávila... (et al). 3ª reimpressão/2005. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRASIL, BRASÍLIA. **Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**.Regulamenta a lei nº10, v. 436.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 20.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal; Nº, L. E. I. 10.436 de 24 de Abril de 2002**. Acessado em, v. 10, n. 02, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. UFSC - Florianópolis – SC. 2008.

CAMPOS, M. de L. I. L. **Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. Coleção UAB– UFSCar, p. 37, 2014.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. Volume I: Sinais de A a H**, 2012.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Corpo e Classificadores nas Línguas de Sinais. *Revista Sinalizar*, v. 1, n. 2, p. 118-129, 2016

CASTRO, N. P. de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012.

COHEN, R. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. Editora Perspectiva, 2002.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. 2007.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FELIPE, Tanya. Sistema de Flexão Verbal na LIBRAS: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. In: *Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira-1º. Congresso Internacional do INES. 7º. Seminário Nacional do INES*. 2002. p. 37-58.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; PAPERT, S. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

\_\_\_\_\_; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRISHBERG, N. **Interpreting: An Introduction**. Maryland: RID Publications, 1990.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. In: *Série Pesquisa em Educação*. Líber Livro, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

JUNIOR, Lautenai Antonio Bartholamei, VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Estudos da Tradução I – UFSC – 2008**.

KELMAN, C. A. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. Espaço: informativo técnico-científico do INES, v. 5, n. 24, p. 24-30, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cad. Educ.*, v. 36, n. 1, p. 133-53, 2010.

\_\_\_\_\_; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *Coleção UAB– UFSCar*, p. 101, 2011.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: **Letramento visual e surdez**/ org. Tatiana Bolivar Lebedeff [et al.]. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.

LIMA, D. M. C. de A. **Educação infantil saberes e práticas da inclusão dificuldades de comunicação e sinalização**: surdez. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal...[et. al.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LODI, A.C.B.; ALMEIDA, E.B.de. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-Português: Reflexões. Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores, no. 20, 2010.

LOURENÇO, K.R.C. **Política Pública Linguística versus Educação inclusiva**: desvelando processos de exclusão de Surdos. 1ª ed. – Joinville – SC : Asê Editorial, 2016

MACHADO, P.C. A mediação do ensino de Biologia na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A.R. MASUTTI, M. L., organizadores. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de *softwares* e suas implicações pedagógicas – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

MAGALHÃES Jr., E. **Sua majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. Parábola Editorial, 2007.

MARCON, A. M. **O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo**. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

METZGER, Melanie. **Sign Language Interpreting**: deconstructing the myth of neutrality. 2 ed. Washington: Gallaudet University Press, 2000.

MEYER, Dagmar. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. EDUNISC, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, v. 2003, n. 23, p. 156-168, 2003.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências**: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. Delta, v. 19, p. 209-236, 2003.

PERLIN, G. **Histórias de Vida Surda**: Identidades em questão. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

\_\_\_\_\_ e MIRANDA. Surdos: o narrar e a política. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, v.5, 2003.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. de. **Curso de Libras I**. Rio de Janeiro RJ: LSB Video:. 2006



\_\_\_\_\_. **Curso de LIBRAS 2**. Rio de Janeiro RJ: Editora LSB Vídeo, 2009, ISBN 978-85-60221-09-7.

PIZZIO, A. L.; CAMPELLO, A. R. e S.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. *Língua Brasileira de Sinais III*. UFSC – Florianópolis – 2009

PÖCHHACKER, F. The role of theory in simultaneous interpreting. In: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (Ed.). *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*. Amsterdam: Benjamins, 2009. p. 211-220.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Artmed Editora, 1997.

\_\_\_\_\_; KARNOP, L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed (2004).

\_\_\_\_\_. **Língua de Herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

RESSEL, L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, p. 17-45, 2015.

SANTAELLA, L. **Leituras de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, J. L. dos. O que se entende por cultura. In: **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp.21-51.

SANTOS, L. F. dos et al. **O fazer do intérprete educacional**: práticas, estratégias e criações. 2014.

SANTOS, S. A. dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**: um estudo sobre as identidades. 2007.

SANTOS, S. M. D. O.; QUADROS, R. M. de. Tradução Comentada do artigo “Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos”, de Ana Regina Campello. *Letras & Ideias*. João Pessoa -PB, V.1, n.1, p.101-115, 2016. Acessado em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/letraseideias/article/download/26008/15312>. No dia 10/05/2019.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 8**. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 30/01/2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução 38.** Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 24/06/2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2017.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação:** problematizando a normalidade. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32, 1998.

SPERB, C. C.; LAGUNA, M. C. V. **Os Sinalários na Língua de Sinais:** como surgem os sinais?.

STEINBERG, Martha. 1001 provérbios em contraste: ditados ingleses e norte-americanos e seus equivalentes em português. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3. ed. rev. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

STUMPF, M. **Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting:** Línguas de sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2005).

TOMASINI, M. E. A. **Expatriação social e a segregação institucional da diferença:** reflexões. BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papius, p. 111-133, 1998.

VIEIRA, M. E.M. O intérprete de língua de sinais: a tradução da língua de sinais para o português. Proposta da Qualificação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

WINSTON. Elisabeth A. Educational interpreting: how it can succeed. Washington: Gallaudet University Press, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Penso Editora, 2015.

## **APÊNDICE I – Contribuições para o Contexto Atual de Inclusão de Surdos: Relato de Experiência**

Não obstante se tenha observado as condições precárias na inclusão atual dos alunos Surdos e considerando a legitimidade da educação bilíngue em escolas bilíngues para mudanças do cenário atual, há de se ponderar a emergência no caso dos alunos que não têm o acesso a essas escolas e estão sofrendo prejuízos irreparáveis em sua formação escolar e social.

Dessa forma, pretende-se trazer algumas contribuições práticas para os profissionais que atuam nesse contexto. Contudo, é preciso dar ênfase na imprescindibilidade da formação continuada para ampliar o repertório que embasa as boas práticas na busca de minimizar as desigualdades na educação das pessoas surdas, foco dessa pesquisa, melhorando a comunicação entre todos os atores no contexto escolar. Além dos alunos com deficiência auditiva, que estiveram presentes nesses estudos e precisam ser respeitados em suas singularidades e escolhas linguísticas, já que nasceram ouvintes e adquiriram a língua oral na condição que estavam, como também em suas necessidades de aprendizado peculiar.

A primeira questão a ser observada é que, deve-se aproveitar todos os momentos de formação coletiva dos professores, das quais os intérpretes também participam, para tratar a respeito das singularidades das pessoas surdas, em todos os âmbitos, linguístico, cultural, educacional, entre outros. É preciso também se envolver nos eventos culturais da escola, trazendo a participação dos alunos surdos com o que há de mais belo no aspecto cultural presente nas comunidades surdas, trazendo formação e informação aos alunos ouvintes, para que apreciem essa riqueza presente na diversidade e assim se aproximem alunos surdos e alunos ouvintes, professores, equipe gestora e funcionários, buscando que os ouvintes despertem o interesse em conhecer sobre os surdos e sua língua e assim interajam.

Realizar projetos extracurriculares envolvendo, se possível, toda a escola na aprendizagem da língua de sinais e os aspectos culturais inerentes ao povo que a tem como primeira língua, de forma que o(s) aluno(s) Surdo(s) possam ser peça fundamental nesse ensino. Certamente, quando um aluno surdo se matricula na escola, muitos já despertam essa curiosidade.

Sabe-se que o “[...] intérprete é compreendido como o profissional que atua na fronteira de sentidos [...]” (ALMEIDA e LODI, 2014, p. 112), mas não apenas na fronteira de sentidos, como também entre dois povos. Assim, a pesquisadora sentiu por diversas vezes a necessidade de aproximá-los, a fim de que o relacionamento da aluna surda com a qual atuou nas três séries do ensino médio, não ficasse restrito a ela, como comumente acontece em escolas inclusivas.

A seguir, algumas experiências vivenciadas pela pesquisadora em uma escola inclusiva como intérprete, considerando que atuava com apenas uma, no entanto, nessa escola estudavam mais duas em séries diferentes, as quais participaram de ações coletivas fomentadas durante o período que trabalhou nessa escola.

### **A chegada da aluna Surda à escola inclusiva**

Quando entrei nessa escola (da mesma Diretoria de Ensino pesquisada), onde após muitos anos não se tinham alunos surdos, para atuar como intérprete de uma aluna que acabara de se matricular na primeira série do ensino médio, busquei cumprir todas as ações sugeridas acima e fomentar essas ações despertou o interesse das pessoas ouvintes para conhecer um pouco mais o povo surdo, dessa forma, foram convidados diversas vezes a participar dos eventos nas escolas, protagonizando muitos momentos e não era raro ver o convite da diretora e coordenador para que se matriculassem nessa escola.

Antes do início das aulas, houve o planejamento, do qual participei. A diretora da escola me apresentou aos professores, que em sua maioria eram efetivos, nesse momento pediu que eu falasse sobre o meu trabalho e a aluna com a qual eu iria atuar. Aproveitei os poucos minutos para tratar das questões principais relacionadas ao meu trabalho, à aluna surda e solicitei que embora minha função fosse a de intérprete, seria muito bom que tentassem aprender a Libras para arriscarem comunicar-se, sempre que possível, de forma direta, então ensinei alguns cumprimentos para que pudessem recepciona-la em sua língua.

No primeiro dia ela não compareceu, dessa maneira solicitei aos professores um momento da aula para explicar aos alunos o motivo de minha presença cotidianamente ali e sobre a aluna Surda. Eles ficaram muito curiosos e fiz questão de responder cada questionamento feito por eles, a fim de que não houvesse preconceito naquele ambiente. Demonstraram muito interesse em aprender a Libras e eu disse que o contato com a aluna surda seria uma boa oportunidade.

Quando a aluna chegou na sala no dia seguinte, logo na sequência a professora entrou, cumprimentou a sala com uma “boa tarde” e em seguida, alcançou-a com o olhar e fez o mesmo para ela, mas em língua de sinais. Ela arregalou os olhos e disse que era a primeira vez que isso aconteceu em sua trajetória em escola inclusiva, embora tenha sido apenas um cumprimento, pareceu-lhe muito significativo.

Dias após, começou-se a conversa sobre a gincana do patrono da escola, onde os alunos discutiam sobre qual seria sua apresentação, uma dentre eles perguntou a opinião da aluna

Surda, que sugeriu apresentarem uma canção em Libras. Ainda que alguns se mostrassem tímidos, aceitaram a proposta, que resultou em uma bela apresentação, que se repetiu na praça da cidade no dia nacional do Surdo.

### **Apresentação em Libras na Gincana do Patrono da escola e no dia nacional do Surdo**



Alunos em apresentação do dia do Surdo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essas ações aproximaram-nos, todavia, ela tinha um grupo de amigas que era mais próxima e o escolhia para estudar e fazer trabalhos escolares. Tais ações trouxeram também a preocupação de muitos dos professores sobre como poderiam contribuir, porém era só o início desse trabalho.

### **Pesquisas e apresentações de trabalho**

Na terceira série, havia algumas colegas próximas que sabiam se comunicar com ela um pouco mais que os outros, então era o grupo que ela preferia estar para estudos e apresentações de trabalho, uma delas estudava com ela desde o ensino fundamental, então a comunicação com ela era mais fluida do que com os outros, elas tratavam de vários assuntos.

A aluna surda passou a apresentar trabalhos no ensino médio, pois ela afirmou que nos anos anteriores, seus professores diziam que não precisava. A ação nesse sentido foi de mostrar a ela o quanto era capaz e poderia fazer as apresentações em sua língua.

O fato de ter colegas que sabiam se comunicar com ela facilitava os encontros fora da escola. Em um dos trabalhos, que foi para uma feira cultural, resultou em vários encontros entre elas, pois queriam saber sobre a produção agrícola na região, foram no setor responsável da prefeitura, entrevistaram-nos até decidirem que seu trabalho seria sobre uma produção especial

de arroz. Nesse contexto, deve-se considerar que ela também fez as suas perguntas ao produtor em entrevista, sendo tudo traduzido pela colega que era mais fluente. Os professores ficavam bastante satisfeitos em ver o seu envolvimento e questionamentos.

Durante a apresentação na feira cultural participou em todos os momentos, desde a organização do espaço que usariam até o ato de explicar sua pesquisa.

### **Entrevista e Apresentação de trabalho em feira cultural**



Alunas realizando entrevista e apresentação de trabalho

Fonte: Acervo da pesquisadora.

### **Apresentação cultural e visita de surdos de comunidades da região**

Durante a terceira série, realizei um projeto que foi intitulado “Imersão à cultura do Surdo”, no qual tivemos várias ações ao longo do ano todo, dentre elas o aprendizado da língua de sinais em alguns encontros marcados e com isso houve o aumento da interação entre ela e mais alunos. É preciso mencionar que não chegaram à fluência na língua, muitos deles sabiam apenas o básico, mas com o que sabiam, buscavam conversar com ela, brincavam em vários momentos e assim ela dizia estar muito feliz por estar naquele contexto.

No decorrer do projeto, tivemos a visita de surdos em alguns sábados letivos, convidados pelas alunas Surdas, nos quais envolviam nas atividades a língua de sinais e o que era inerente ao povo Surdo. Em um desses encontros, quiseram novamente apresentar uma canção em Libras e fizeram uma votação em sala para escolhê-la, nesse dia fizeram questão de mencionar que a apresentação era em homenagem aos visitantes surdos, os quais tinham o



prazer em receber. A diretora da escola os recepcionou com cumprimentos em Libras, o que, de acordo com os visitantes, era uma novidade por se tratar de escola inclusiva.

Além das apresentações puderam experimentar momentos nos quais buscavam aplicar sua introdução ao aprendizado na Libras. O que de fato foi mais interessante, foi vê-los mencionando que queriam entender tudo o que conversavam e que se sentiam um pouco do outro lado, uma pequena inversão na inclusão. Ficaram ainda mais animados para participar das outras etapas do projeto e as três alunas surdas também ficaram ao ver um cenário onde os olhares se voltavam para elas e os seus pares, para conhecê-los um pouco mais.

### **Apresentação Cultural e Visita de outros Surdos**

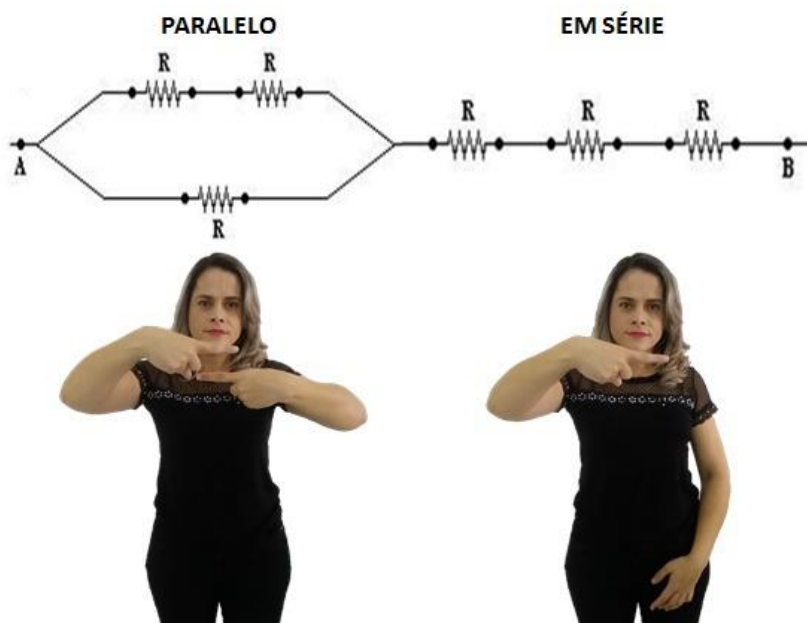


Alunos ouvintes e Surdos após apresentação cultural Fonte: Acervo da pesquisadora.

### **Os usos da pedagogia visual pelos professores regentes**

Essas ações trouxeram em vários momentos a prática de olhar para a diferença, o primeiro a ser destacado foi o uso da pedagogia visual pelo professor de física em uma aula na qual ele explicava “Associação de Resistores”. Ele se aproximou e me disse que gostaria de tentar explicar diretamente à aluna surda, perguntou-me os sinais de soma e multiplicação e em seguida fez algumas enunciações imagéticas referenciando “associação em paralelo” e “associação em série” e me perguntou se eu achava que a aluna entenderia, pediu que eu só intervisse em último caso. Na sequência começou a explicação dizendo que no primeiro caso, deveriam ser multiplicados os resistores e no segundo caso, somados. Ele utilizou a lousa, os sinais de multiplicação, soma e as referências imagéticas, conforme as figuras a seguir:

### Associações em paralelo e em série com o uso da Pedagogia Visual



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na sequência a aluna Surda abriu um largo sorriso e disse que havia compreendido, mas para se certificar disso, ele passou alguns exercícios e a acompanhou. Por fim, ficou muito feliz em ver que de fato atingiu a sua compreensão.

Outros professores também experimentaram esse recurso após socialização em reunião pedagógica dos professores, entretanto de fato não eram todos que obtinham o mesmo resultado, mas de alguma forma, não se mantinham em estado de comodismo, passavam a se preocupar com legendas em filmes, e o aumento da utilização de recursos visuais em suas aulas.

### Comunicação entre equipe gestora e aluna surda

No intervalo, o coordenador pedagógico contava aos professores um fato ocorrido pela manhã antes de chegar na escola. Tratava-se de um acidente de trânsito seguido de capotamento no centro da cidade, envolvendo dois carros, após um deles atravessar o semáforo enquanto estava no sinal vermelho.

Enquanto eu tomava um café, observei toda a narração que ele fazia oralmente e usando as mãos para ilustrar o ocorrido, esperei terminar o relato e falei que se ele contasse dessa maneira para a aluna Surda, certamente ela entenderia, pois a estratégia imagética que utilizou, parecia-se com uma das técnicas utilizada na comunicação com os surdos.



Ele muito ansioso, esperou terminar o intervalo e foi até a aluna Surda para experimentar a comunicação direta. Ficou muito satisfeito após ela entender e dizer que ficou sabendo do ocorrido. A narração ficou aproximadamente como a imagem a seguir, com apenas a ressalva de que ele olhou para cima para ilustrar o motorista ignorando o semáforo:



Explicação imagética sobre acidente de carro      Fonte: Acervo da pesquisadora.

Certamente que a língua de sinais é complexa e a minha intenção não foi reduzi-la, mas proporcionar momentos de interação diretos com a aluna surda. A partir desses momentos, despertavam o interesse pelos Surdos e pela língua de sinais. Nos momentos mais simples, arriscavam-se na comunicação, e nos mais complexos, sabiam que eu entraria com o meu papel profissional.

Essas pequenas ações fizeram com que a aluna se sentisse parte desse meio, do qual foi oradora na colação de grau em sua formatura, e contou com o hino da escola cantado em língua de sinais pelos seus colegas de classe. Ainda hoje ela diz sentir falta dessa escola que ficará guardada em sua memória.

**Hino da escola cantado pelos alunos/Discurso da oradora Surda (ambos em Libras)**

Alunos interpretando o hino da escola em Libras na formatura;

Aluna Surda realizando o discurso.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Não era a escola perfeita, pois pensando na complexidade dos seres humanos e em sua pluralidade, haverá sempre oportunidades de se aprimorar as práticas; mas se tratava de um ambiente no qual os profissionais não ficavam acomodados, tentavam sempre algo na busca de uma prática mais inclusiva. E onde tive a oportunidade de aplicar esse projeto no intuito de reduzir as desigualdades na vida escolar de alunos Surdos em escolas inclusivas.

De certo que, se o aplicar outra vez, necessitará de aprimoramentos para que haja melhores resultados.

Destaco, por fim, a importância de observar que o intérprete educacional precisa estabelecer parcerias no ambiente escolar e fomentar as interações diretas entre os sujeitos, para que a relação entre os alunos Surdos não fiquem restritas ao seu intermédio em todos os momentos, principalmente naqueles em que haja a comunicação mais espontânea entre alunos e explicações dos docentes nos quais os recursos propiciem a sua aproximação com alunos Surdos, fazendo com que percebam que estes não são “alunos de inclusão” como comumente são apontados, mas são alunos da escola, como outro qualquer, apenas com especificidades no modo de aprender, devido às questões linguísticas.

## **APÊNDICE II - Roteiro de Observação das Intérpretes Educacionais**

### **LEGENDA:**

0 – Não utiliza	3 - Não
1 – Utiliza pouco	4 - Sim
2 – Utiliza Bastante	5 – Pouco

### **RECURSOS**

- (    ) Dicionário
  - (    ) Computador - vídeos, imagens, consultas a glossários e/ou sinalários.
  - (    ) Celular ou Tablet – Vídeos, imagens, consultas em aplicativos de sinais
- Observações:

### **PRÁTICAS**

- (    ) É fluente em Libras
  - (    ) Interpreta simultaneamente
  - (    ) Interpreta consecutivamente
  - (    ) Estimula o aluno perguntar ao professor
  - (    ) Responde os questionamentos dos alunos relacionados à aula
- Observações:

### **INCLUSÃO**

Acesso aos conteúdos (compreensão da tradução/interpretação):

Contato com os alunos:

Contato com os professores:

Relacionamento com a intérprete:

## **APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Grupo Focal**

### **Parte I**

#### **Dados Gerais do TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais**

Formação \_ Graduação:\_\_\_\_\_

Especialização\_ Cursos na área:\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo:\_\_\_\_\_ Tempo de Curso:\_\_\_\_\_

Atua (ou) como professora\_\_\_\_\_ Participa da Comunidade Surda\_\_\_\_\_

Tempo de atuação e áreas \_\_\_\_\_

### **Parte II**

#### **Eixos Norteadores do Estudo**

1. Aborde sobre a prática do TILS educacional/Professor Interlocutor de Libras no Ensino Médio e a sua contribuição para a inclusão.
2. Pesquisar sobre os recursos utilizados pelo TILS na sala de aula cotidianamente para apoio.

#### **Roteiro para Grupo Focal:**

1. Apresentação pessoal, formação e tempo de atuação como tradutor e intérprete de Libras na educação.
2. Falem sobre o significado do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais na área educacional e mais especificamente dentro do Ensino Médio, onde vocês atuam.
3. Sobre os recursos, vocês e os professores das disciplinas se utilizam deles? Se sim, como?
4. Falem sobre a realidade da escola de vocês em relação à inclusão, com os professores, funcionários, gestores, alunos, com vocês e no aprendizado.
5. Do ponto de vista profissional acredita atingir seus principais objetivos com o(s) aluno(s) surdo?
6. Em relação às suas práticas, quais você considera que contribui para a inclusão?

## **APÊNDICE IV – MEMORIAL**

### **Raízes da Educação em Minha Vida: Trajetória e motivações**

Em 1982 muitos fatos importantes aconteciam simultaneamente. No mundo do cinema, Gandhi ganhou o Oscar de melhor filme e ainda o filme mais vendido foi o “ET”, além de ter sido um *best seller* nos EUA. Houve também um conflito armado entre Argentina e Reino Unido, “A Guerra das Malvinas”, por questões territoriais e políticas. O Canadá conquistou sua plena independência política do Reino Unido neste mesmo ano e, em conformidade com o tratado de paz egípcio-israelense acontece a completa retirada de Israel da península do Sinai. Na União Soviética, o secretário geral do Partido Comunista, Leonid Brejnev morria e, em decorrência disso o colapso desse movimento na Europa.

No Brasil aconteceu o marco do início da redemocratização, com a primeira eleição após 17 anos em 22 Estados. A economia brasileira não andava bem por conta da dívida externa e a dificuldade que o país tinha em honrar seus compromissos com o FMI. No esporte, a seleção brasileira de futebol e diversos brasileiros choraram a derrota para a Itália na Copa do Mundo.

Dentre tantos acontecimentos, o meu nascimento em 25 de abril em Maringá, no Estado do Paraná, meu pai era comerciante e minha mãe o auxiliava nos negócios, além de cuidar dos afazeres domésticos e da educação dos filhos. Na época não poderia ter consciência dos eventos relevantes ao meu redor, contudo hoje consigo relembrar fragmentos dessa década focalizando o momento político, destacando os desfiles de 7 de setembro. Recordo-me que iniciavam com Instituições Regulares de Ensino com seus grandes pelotões e fanfarras bem treinadas, as balizas iam à frente das fanfarras fazendo um belo número artístico e havia participação massiva da comunidade escolar, seguida por alguns segmentos de instituições esportivas, sociais e um grandioso encerramento com as forças militares. Com o passar dos anos foi se tornando menos intenso e com menor adesão das escolas e dos militares.

#### **Ingresso à vida escolar**

Um dos momentos que marcou fortemente minha vida de estudante foi o início na pré-escola em 1988. A questão da afetividade ficou latente em minha memória nas interações com colegas de sala e professora (que passou a ser meu espelho em momentos de brincadeira).

Em 1989 ingressei na primeira série do ensino regular, uma fase fundamental de minha alfabetização e intensificação do meu encantamento com a área da Educação. O bom relacionamento com a professora me motivava mais nos aprendizados. Lembro-me que o

pronome de tratamento usado para chama-la era “tia”, todavia meu olhar para ela não era o mesmo do que era direcionado às irmãs materna ou paterna, era o olhar para a pessoa que tinha a função de ensinar a mim e meus colegas, mas o fazia com mais proximidade, tornando esse processo de aprendizado mais prazeroso nesse ambiente, como se fosse uma extensão do meu lar, entretanto com uma finalidade educativa diferenciada e com suas especificidades. Dessa maneira não permitia que esse momento causasse desconfortos quando deixava o lar para estudar.

Nessa fase comecei a tomar gosto pela leitura. Nas minhas lembranças, antes de viagens mais longas ficava na expectativa, pois minha mãe comprava o “Almanacão de Férias da Turma da Mônica”. Em outros períodos realizava leitura de histórias infantis, bíblicas ou seculares.

Na segunda série muitas coisas mudaram e a mais difícil foi em relação ao tratamento da professora para com os alunos. A maneira direta e um tanto sisuda de lidar conosco me causou marcas negativas e certo bloqueio na aprendizagem que perdurou até o final da terceira série.

A quarta série se configurou em um tempo de novas relações, especialmente com o professor, que foi o primeiro educador homem com quem tive contato na escola. A postura dele era segundo o modelo tradicional de educação. Recordo-me que o silêncio pairava na sala durante suas aulas.

Transitando para a quinta série tive que me submeter à muitas adaptações, as de âmbito educacional com as trocas de aulas/professores e as biológicas por causa da puberdade. Nessa fase já era uma pessoa muito envolvida com atividades em grupo, organizando trabalhos, liderando apresentações teatrais e assim foi até o fim do ensino fundamental.

### **INCIDENTE FAMILIAR: pedras no caminho para construção de um novo eu**

Minha vida acadêmica foi sempre de muita luta na busca pelo conhecimento, apesar de minha família ter uma vida financeira relativamente estável (por um certo período), essa estabilidade veio do emprego de muitos esforços dos membros familiares no comércio próprio e para compreender essa relação é necessário que seja apresentada uma breve contextualização.

Meu pai estudou até a quarta série da educação primária (assim chamada em sua época), teve uma carreira curta trabalhando no pelotão da cavalaria da polícia militar, por opção deixou essa carreira e foi trabalhar em empresa privada, na qual permaneceu por pouco tempo, também por opção. Minha mãe relata que ele não conseguiu se fixar em nenhuma dessas atividades

profissionais por provavelmente não conseguir receber ordens superiores. Hoje vejo que ele tinha uma tendência forte em liderança e talvez ela não tenha sido bem trabalhada, no sentido de que um bom líder precisa ser primeiro um bom liderado. Após deixar os empregos nos quais tinha que se submeter às hierarquias profissionais, resolveu iniciar seu próprio negócio, vendendo de início utensílios de alumínio para cozinha e depois lustres.

Com muito empenho nessas vendas que eram feitas de porta em porta, inaugurou seu comércio em local fixo, um pequeno mercado de alimentos e de utensílios para cuidados pessoais. Nele passei boa parte de minha infância e adolescência, trabalhando no balcão de exposição de doces e no caixa do pequeno mercado, que depois se tornou um supermercado. Entre estudos e brincadeiras, retornava aos afazeres no balcão de doces. É verdade que, em muitas ocasiões, sempre dava um jeito de escapar, até que meu pai encomendou um portão de madeira com cadeado para me trancar nesse espaço de trabalho, o que não deu muito certo, pois com a manha de criança travessa comecei a pulá-lo em fugas para brincar e até estudar.

Recordo-me de uma vez, na quinta série do ensino fundamental, ter combinado com uma amiga para fazer uma pesquisa que seria entregue no dia seguinte. Os trabalhos em grupo eram normalmente realizados em minha casa, já que minha mãe não permitia que eu os fizesse na casa de meus colegas, por ter um zelo em excesso, então no decorrer da elaboração do trabalho, meu pai chegou, comunicou à minha amiga que não iríamos continuá-lo, pois eu estava em horário de trabalho. Cheguei a resistir, mas não consegui vencê-lo, então desci as escadas de casa chorando e retornei às atividades no mercado. Ele acreditava que deveríamos ser iguais a ele, aprendendo cotidianamente no convívio e imitando-o, de maneira similar a alguns ofícios, como a agricultura.

Em certos ofícios tradicionais (por exemplo, os ofícios ligados à terra e ao mar: agricultura, salicultura, pesca etc.), o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido pela imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos, para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do *lebenswelt* do labor (TARDIF e RAYMOND apud Jorion e Delbos, 2000, p. 210).

Estudei todo o período da educação básica em escola pública, e quando estava encerrando o ensino fundamental solicitei à minha mãe que me matriculasse em uma escola que tinha fama de ser boa, localizada mais próxima da região central da cidade. Como morávamos em zona rural, o percurso de ônibus chegava a durar quase uma hora até a escola e por serem escassos os que passavam no bairro que eu embarcava, precisava me adiantar e, assim chegava na escola com quase uma hora de antecedência. Nesse período fazia leitura de livros e isso

chamava a atenção da minha professora de língua portuguesa, que sempre brincava dizendo que os meus filhos iriam nascer alfabetizados.

Sempre quis fazer um curso de inglês, ou de outro idioma, interessava-me por estudos de línguas desde a infância. No ensino médio, tínhamos provas baseadas em pequenos livros da literatura inglesa, que deveriam ser traduzidos e estudados, esse trabalho era feito por mim e compartilhado com colegas para estudarem. Apenas tive oportunidade para cursar inglês na minha juventude, quando consegui juntar minhas economias para esse fim, embora tivesse condições financeiras para isso, a cultura familiar era a do trabalho. Nos dias de hoje compreendo que, devido ao fato de meu pai ter conquistado todos os bens, independente dos estudos formais, não era empregado neles o devido valor. Apesar de, no discurso dizer que estudar era importante e até prometer um dia financiar nossos estudos na graduação, sua prática era de supervalorização ao trabalho.

Um incidente marcou fortemente minha trajetória no primeiro ano do ensino médio. Meu pai havia ampliado os negócios com a aquisição de dois mercados e, um deles era em um bairro extremamente perigoso de São Paulo. Meses depois ele foi assassinado em um desses bairros, o chão da minha família caiu, primeiro pelo abalo emocional, depois pelo financeiro, pois ele era o único em nosso meio preparado para administrar os negócios. Esse episódio influenciou em todas as áreas de nossas vidas, inclusive em minha vida escolar. O resultado aparente foi na queda do rendimento dos estudos e nas avaliações.

A morte do meu pai, que aconteceu oito dias antes dos meus “15 anos” fez do meu ingresso ao ensino médio um período trágico. O apoio dos meus amigos mais próximos me deu forças para prosseguir, já que por alguns meses posteriores ao sepultamento minha mãe precisou viajar para a cidade onde estavam instalados os comércios da família administrados pelo meu pai.

Os impactos dessa perda foram grandes, desestruturou emocionalmente nossa família e a situação econômica, houve muitas perdas de bens materiais. Algumas pessoas próximas começaram a pedir doações e fornecedores dos comércios requeriam receber por dívidas (sem documento que as comprovasse), e minha mãe que estava emocionalmente abalada e vulnerável, doava bens e pagava indiscriminadamente contas. A situação econômica confortável que tínhamos se transformou em uma vida de privações, contudo não reclamávamos e não nos deixávamos esmorecer.

Posteriormente, quando consegui retomar o ritmo dos estudos, comecei a planejar o ingresso da graduação. Ganhei uma inscrição para exame de vestibular, por ser considerada uma boa aluna. Porém ao chegar em casa muito animada com a novidade, deparei-me com a



dura realidade que não conseguiria arcar financeiramente com os gastos dos estudos. Minha decepção foi grande, todavia meu objetivo estava apenas adiado e não perdido de vista.

Apenas após oito anos da conclusão de minha formação básica pude iniciar meus estudos no ensino superior, minha opção foi por Letras, por perceber grande afinidade com a língua inglesa em um curso que havia feito em escola de idiomas. Para custear os estudos trabalhava em uma empresa de eletroeletrônicos como inspetora de qualidade durante a madrugada, pois o turno gerava o adicional noturno, que possibilitava arcar com gastos extras. Estudar a noite e trabalhar de madrugada não foi uma tarefa fácil, entretanto o prazer de conquistar um sonho compensava qualquer dificuldade.

Ser professora, de fato não era a minha primeira opção, pensava em ser psicóloga, não estudei para essa profissão por falta de recursos materiais e por ser na época um curso integral. Considero essa mudança na escolha do curso não como um incidente, mas uma recondução para uma área que me identifico. Percebi essa identidade começar a se consolidar já no início dos estudos, cada descoberta me deixava fascinada, sentia uma transformação em meu modo de pensar, novos repertórios e saberes ampliavam o meu horizonte.

A possibilidade de ser mediadora para o conhecimento às outras pessoas mexia com a minha autoestima. Na medida em que os professores tratavam do ensino e da didática, minha mente trazia à tona professores que foram muito relevantes para minha formação, caracterizando-se como modelos que eu gostaria de usar para a criação do meu próprio modelo futuramente em sala de aula, por outro lado, aqueles que, com uma prática extremamente tradicional causaram em mim certo bloqueio na aprendizagem, os quais eu deveria fugir de cometer os mesmos equívocos. Marcelo (2009) aponta três tipos de experiências resultantes de pesquisas sobre o ensino e afirma que a experiência escolar e de sala de aula, que são aquelas vividas enquanto estudamos “contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor” (MARCELO, 2009, p.15).

Chegando à fase do estágio, tive uma experiência de observação em uma sala que tinha uma professora de português efetiva, já estava em exercício há muitos anos, esse momento foi muito rico para refletir como deveria construir minha concepção sobre a prática docente.

No segundo dia de observação, a professora foi chamada para participar do conselho, e por ser o momento de outra sala, ela solicitou a mim que ficasse com eles. Fiquei surpresa e um tanto apreensiva sobre o que faria, pois era uma sala de terceira série do ensino médio, porém, não me restava alternativa senão aceitar contribuir, parecia naquele momento uma troca de favores, embora não devesse ser assim.

A professora me entregou um texto que deveria ser trabalhado com eles, algumas questões de interpretação sobre ele e disse que eu deveria desenvolver alguma atividade extra, afinal havia duas aulas seguidas para realizarem a atividade. Quando ela saiu, os alunos começaram a falar alto, alguns saíram de seus lugares e me passou pela cabeça “O que estou fazendo aqui? ”, em um segundo momento, comecei a olhar por toda a sala, desligando-me um pouco daquele barulho, até que, olhando para trás, sobre a lousa havia uma plaquinha de madeira escrita “RESPEITO”, voltei meus olhos para os alunos, busquei uma postura mais ereta e passei a fitá-los, sem mais intimidação. Recordo-me que um dos alunos gritou para a sala: - Gente... a professora está querendo falar! E essa foi a minha deixa, respirei fundo e perguntei para eles o que significava aquela palavra da placa sobre a lousa. Minha pergunta fez com que eles silenciassem e na sequência, alguns pediram desculpas. Apresentei-me para eles e pedi que fizessem uma breve apresentação, após esse momento disse que ficaria com eles no período de duas aulas para a realização de uma atividade.

Iniciamos com uma leitura compartilhada de um texto sobre violência na escola, após a leitura fizemos uma discussão sobre a experiência deles em relação ao tema abordado. Achei que o tempo era muito para pouca atividade, porém fui surpreendida com as participações, de maneira que tive que encerrar as discussões para ter um tempo hábil de responderem as questões que a professora deixara. Ela retornou à sala e também se surpreendeu quando as entreguei em suas mãos, “Todos fizeram?!” Foi o que me perguntou e eu com a sensação de tarefa bem cumprida disse que sim. Recebi os parabéns, pois de acordo com ela era uma das salas mais ociosas da escola.

Retornando para minha casa refleti sobre o que poderia tê-los impulsionado a realizar a atividade. Trouxe à memória algumas falas dos alunos que foram muito significativas para mim, alguns disseram que a professora era boa, mas só dava atenção aos que estavam sentados à frente, que até tentavam participar, mas não tinham atenção. Pediram que eu retornasse e que ministrasse mais aulas para eles.

Hoje compreendo que eles apenas precisavam ser ouvidos e que houvesse mais atenção à participação de uma maneira geral, acredito que na minha prática, mesmo inexperiente naquele momento, esse foi o fator que os fez participarem, apenas a atenção e a valorização de cada fala. Não quero dizer que esse seja o único ingrediente para o sucesso no trabalho de um professor, todo conhecimento teórico e domínio do conteúdo são imprescindíveis, mas partir da realidade dos alunos torna o conhecimento mais interessante e significativo. Carrego isso para minha prática constantemente, buscando o aperfeiçoamento em outros fatores que me faltam e que não são poucos.

No dia seguinte, na sala de aula da faculdade estávamos partilhando as experiências sobre os primeiros dias do estágio. Algumas foram traumatizantes na fala dos colegas, outras foram boas, e uns tinham até desistido da carreira. Esse momento do estágio foi de maneira geral um choque com a realidade, porém o momento crucial e decisivo para muitos. O fato é que para mim estava decidido, mesmo com as dificuldades e desafios percebidos nesse momento, era a profissão que eu me identifiquei.

O estágio foi para mim um divisor de águas, pois mudou minha postura diante das aulas. A partir dessa experiência, todos os conteúdos ministrados nas aulas da graduação eram por mim refletidos no sentido de transpô-los para a realidade. Observava constantemente a postura de alguns professores e, aqueles que se destacavam em sua didática eram aqueles nos quais eu gostaria de me espelhar, por outro lado, buscava também aprender com alguns equívocos para tentar não os cometer.

Precisei dar uma pausa nos meus estudos, pois estava planejando o meu casamento e, por questões financeiras não conseguiria assumir os gastos de cerimônia, festa e continuar pagando o curso superior. Esse momento foi muito doloroso para mim, era a interrupção de um sonho para a conquista de outro. Busquei ajuda na tentativa de uma bolsa, mas não obtive sucesso. Parar o curso não foi suficiente, tive que entrar em um plano de demissão voluntária para conseguir sanar as dívidas do evento e viagem de lua de mel.

Por um lado, estava feliz na realização de um sonho, por outro decepcionada em ter que sacrificar outro. Essa pausa durou um ano, que para mim parecia interminável, foi o ano dos preparativos para o evento. Logo após o retorno da viagem de lua de mel voltei a estudar, decidimos fazer um empréstimo para que eu pudesse retomar. Voltei para a mesma instituição, mas em outra cidade, onde morava.

Consegui um outro emprego, também como inspetora de qualidade e trabalhando às madrugadas. Administrar a rotina de estudante (com a responsabilidade do estágio), profissional, esposa e dona de casa era uma aventura nada fácil, todavia meu olhar não estava voltado para as dificuldades, mas para o meu objetivo de formação para o que eu havia confirmado que seria, professora.

Onde estudava descobriram que eu realizava alguns trabalhos voluntários como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos da prefeitura do município onde morava (e moro), pois tinha alguns amigos surdos, para eles também interpretava em uma instituição religiosa e em entrevistas de trabalho. Na faculdade começaram a me chamar para interpretar/traduzir alguns eventos relacionados à Educação, os quais ganharam visibilidade e trouxeram-me novas propostas de trabalho para a área que eu queria.

Assim que me formei comecei a trabalhar como professora em um curso de extensão na mesma faculdade que estudei, tive acesso para atuar em uma instituição de ensino superior sem nunca ter imaginado ou até almejado, entretanto percebi que seria uma carreira na qual eu gostaria de continuar, para isso deveria dar continuidade à formação.

Ingressei em uma escola privada ministrando aulas da língua inglesa e portuguesa para alunos desde a educação infantil até o ensino fundamental 1 e 2. Nesse contexto pude compreender melhor como é a realidade do dia a dia de ser um professor, tive que lidar com novos materiais didáticos, conhecê-los, elaborar lista de atividades já no planejamento e para isso precisava me empenhar nos estudos e buscas. Precisei também aprender a preencher um diário de classe, aprender a “falar a língua” da escola na qual eu estava atuando e atender as demandas das cobranças. Mesmo com todo esse trabalho tarefeiro, minha identidade se firmava mais na certeza de que eu realmente era uma professora, eu que antes achava que seria psicóloga, não me via mais como tal, “[...] pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo ” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 209-210).

Nessa rotina de cobranças, deveres, tarefas, reuniões, instruções, ressalvas, prazos curtos, entre outros, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola estadual. Conversei com alguns colegas que me aconselharam a aproveitar essa porta, já que seria na área de Libras, na qual eu tinha mais experiência, além disso, alertaram-me sobre a instabilidade de trabalhar em uma escola privada. Ponderei as últimas conversas com a direção da escola e fiquei com receio de não estarem satisfeitos com o meu trabalho, pois não recebia *feedback* sobre ele.

Decidi aceitar a proposta da rede pública e falei com a direção da escola para pedir demissão, fiquei surpresa com a reação que tiveram, queriam que eu permanecesse, fizeram elogios ao meu trabalho e mencionaram minha eficiência em realizá-lo. Porém já estava decidida em minha decisão, indiquei uma colega para assumir as aulas nessa escola para facilitar o processo de seleção para a escola.

A busca pela formação era constante, por essa razão decidi cursar uma pós-graduação (lato sensu) em psicopedagogia e, depois especializei-me na língua de sinais.

A primeira especialização me proporcionou um olhar mais voltado para as dificuldades de aprendizagem do aluno e para as possibilidades e estratégias no intuito de saná-las na medida do possível ou na diminuição delas. As aulas que mais me fascinavam era as de uma professora que era psicopedagoga com muitos anos de experiência na área clínica. Ela ratificava a disponibilidade em nos receber em seu consultório para conhecer os jogos dos quais falava em aula, para conhecer relatórios de anamnese, entre outros materiais, para conhecimento da

prática dessa atividade. Sua experiência e grande conhecimento me traziam a consciência de que precisaria ainda estudar muito para chegar a um nível próximo ao dela.

De acordo com Gatti (2016):

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico (GATTI, 2016, p.90).

A especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) me permitiu ampliar a visão sobre o ensino de uma língua e minha visão sobre leis educacionais, por causa do intenso estudo das leis que reconhecem e regulamentam a língua de sinais e sobre as primeiras políticas públicas nacionais da educação inclusiva.

Os estudos e a formação continuada me davam um prazer e a sensação de liberdade em relação a ignorância e uma transformação de visão sobre o mundo. A medida que eu estudava, percebia que havia mais necessidade e que a busca pelo conhecimento é interminável.

Novas oportunidades surgiram para o ensino superior, para atuar como professora, no ensino da Libras em curso de extensão e como Tradutora Intérprete de Língua de Sinais em um curso de Pedagogia. As duas áreas me instigam muito, pois esta permite que haja observação de vários profissionais da educação, assim aprendendo com eles sobre postura e novos conhecimentos, sendo mediadora na comunicação envolvendo duas línguas, enquanto aquela, permite-me ser mediadora no processo do ensino-aprendizagem, adquirido também conhecimento de uma maneira diferenciada.

Relacionando-me diariamente com os alunos e com a geração atual, verificava que para atuar na educação contemporânea, na qual as informações são acessadas de maneira rápida e com facilidade, se os educadores querem alcançar um ensino de qualidade, é preciso atualização constante, para adquirir além dos conteúdos, metodologias e estratégias no intuito de tornar o ensino-aprendizagem interessante e significativo. Aprendia muito com eles e na interação com eles, na troca de culturas, diferentes saberes, que não estavam unicamente ligados às ciências.

Gatti (2016) afirma que:

A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho - está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão (GATTI, 2016, p.91).

A caminhada de formação me permitiu a convicção que ensinar não se trata meramente de um dom, mas exige muito estudo e técnicas para fazê-lo com eficiência, muitas vezes internalizei algumas falas que nos remetem à história do ensino ligado à vocação, com representantes que o faziam voluntariamente. De acordo com Tardif (2013) quando falamos de ensino, surgem duas formas que se contrapõem à profissionalização:

Entre essas formas antigas, encontra-se o ensino como vocação e o ensino como ofício. No entanto, essas duas formas, a vocação e o ofício, ainda permanecem, especialmente na América Latina: elas coexistem portanto com o movimento de profissionalização, gerando assim tensões ou até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino (TARDIF, 2013, p. 553).

Fazia isso de forma inconsciente, já que minha carreira na Libras também começou no voluntariado dentro de uma instituição religiosa. Essa atividade de voluntariado continua sendo realizada por mim, porém, distinguem-se nos momentos e ambientes. Acredito atualmente, que mesmo uma atividade voluntária ligada à religião, não carece apenas de dom, pois mesmo dentro dessas instituições as pessoas têm mais acesso ao conhecimento, portanto o preparo prévio em formações é de grande relevância.

Minha trajetória formativa de sede do saber e de transformação me trouxe até o mestrado profissional em educação, no qual tenho aprendido a ter uma formação mais autônoma, com o norte dos professores e orientação deles, todavia, não esperando a maior parte deles, descortinando a minha independência na busca e exercício da escrita, dos registros em diário de toda a prática significativa, refletindo-a em relação à teoria aprendida nas aulas e nas leituras.

O aprendizado que tem trazido um crescimento em todas as áreas de minha vida está sendo em cada detalhe, na sala de aula, com os professores que nos orientam, traduzindo/interpretando ou ensinando aos alunos e com eles adquirindo novos saberes, e agora, sempre buscando ligá-los às teorias que trazem sustentação para toda argumentação.

## REFERÊNCIAS

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 1, n. 2, 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Revista de ciências da educação - n.º 8 - jan. /abr. 2009.

## ANEXO A – Ofício I



**Universidade de Taubaté**  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13  
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 049/2017

Taubaté, 23 de maio de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Viviane Galvão Botelho Neves, do Mestrado em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO: Sinalário e práticas que contribuem para inclusão”**. O estudo será realizado com Oito Professores Interlocutores de Libras que atuam nas três séries do Ensino Médio, na cidade de Pindamonhangaba, sob a orientação do Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça.

Para tal, será realizado com aplicação da técnica de grupo focal, entrevista e observação por meio de instrumentos elaborados para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CAAE: 60673416.0.0000.5501. Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Viviane Galvão Botelho Neves, telefone (12) 99666 0810, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Prof. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro**  
Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilma. Sra Gicele de Paiva Giudice

DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO DE PINDAMONHANGABA - SP



**ANEXO B – Autorização do Dirigente Regional de Ensino**

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO PINDAMONHANGABA  
Rua Soldado Roberto Marcondes, 324 – Jardim Rosely – CEP 12410-660  
☎ (12) 3649-0000 | e-mail : [depdm@educacao.sp.gov.br](mailto:depdm@educacao.sp.gov.br)

**A U T O R I Z A Ç Ã O**

A Dirigente Regional de Ensino, no uso de suas atribuições legais, **autoriza** Viviane Galvão Botelho Neves, RG nº 28.222.308-3, aluna do Mestrado em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, a realizar aplicação de pesquisa com professores de Libras que atuam nas três séries do Ensino Médio das escolas da rede estadual, como parte do trabalho intitulado "TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO: Sinalário e práticas que contribuem para inclusão", a ser desenvolvido no corrente ano.

Fica esta **autorização** condicionada à disponibilidade de participação e consentimento dos entrevistados.

Pindamonhangaba, 23 de maio de 2017.

Assinatura manuscrita de Adelmo Pereira Gomes em tinta azul.

Adelmo Pereira Gomes  
RG 19.214.245-8  
Dirigente Regional de Ensino

## ANEXO C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Pesquisa:** “COLOCAR O TÍTULO DE SUA PESQUISA”

**Orientador:** Prof. Dr(a). NOME DO SEU ORIENTADOR.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “COLOCAR O TÍTULO DE SEU PROJETO”

**Objetivo da pesquisa:** COLOCAR OS OBJETIVOS DE SUA PESQUISA. EXEMPLO: Analisar as representações sociais de licenciandos sobre a valorização profissional docente, comparando as representações sociais de alunos no primeiro ano, ao ingressarem no ensino superior, com as dos alunos do último ano do curso.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados DESCREVER INSTRUMENTOS (entrevistas, aplicação de questionários, grupo focal, etc.), que serão aplicados junto a DESCREVER O Nº E PERFIL DOS PARTICIPANTES na(s) cidade(s) de NOME DA(S) CIDADE(S).

**Destino dos dados coletados:** o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos DESCREVER INSTRUMENTOS (entrevistas, aplicação de questionários, grupo focal, etc.), permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de DESCREVER INSTRUMENTOS (entrevistas, aplicação de questionários, grupo focal, etc.) serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de DESCREVER INSTRUMENTOS (entrevistas, aplicação de questionários, grupo focal, etc.). Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem DESCREVER O TEMA DA PESQUISA. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de

dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2014 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), COLOCAR SEU NOME COMPLETO, residente no seguinte endereço: COLOCAR SEU ENDEREÇO COMPLETO, podendo também ser contatado pelo telefone (XX) XXX-XXX. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). NOME DO SEU ORIENTADOR, a qual pode ser contatado pelo telefone (XX) XXX-XXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre DESCRIVER O TEMA DA PESQUISA.

**NOME DO PESQUISADOR:** \_\_\_\_\_

**TELEFONE:** \_\_\_\_\_ **“INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”**

**E-MAIL:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
COLOCAR SEU NOME COMPLETO AQUI  
Pesquisador(a) Responsável

### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
COLOCAR SEU NOME COMPLETO AQUI

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

## ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO:  
Sinalário e práticas que contribuem para inclusão

**Pesquisador:** VIVIANE GALVAO BOTELHO NEVES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60673416.0.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.775.122

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa "Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais no Ensino Médio:

Sinalário e práticas que contribuem para inclusão" propõe estudo com tradutores de linguagem dos sinais em escolas da Rede Estadual de Ensino em cidade do Vale do Paraíba, com 7 profissionais que atuam com o ensino médio.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar quais as práticas e recursos utilizados pelo tradutor/intérprete da língua de sinais educacional (TILS) para viabilizar o processo de inclusão social e escolar dos alunos surdos matriculados no ensino médio.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a autora "Riscos: Os riscos previstos são mínimos e de ordem mais emocional pelo fato de os dados serem coletados por meio de grupo focal, nos quais os sujeitos tratarão de posturas particulares e de angústias em sua prática.

Benefícios: Os benefícios para os sujeitos são:- Possibilidade de auto-conhecimento profissional;- Aprendizado de novas práticas para sua atuação por meio das trocas com o grupo que atua na mesma área;- Poder trocar com os pares suas angústias no cotidiano profissional com os pares nas discussões com o grupo;- Será oferecido como contribuição aos tradutores e intérpretes de

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.775.122

língua de sinais educacional, um sinalário (glossário de sinais) em mídia, para subsidiar sua atuação com sinais técnicos usados no ensino médio, que são difíceis de se encontrar em dicionários. Os riscos são pequenos em relação ao material que será produzido para subsídio.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante, pois trata-se de desenvolvimento de material de apoio aos profissionais da área.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão adequados, inclusive com apresentação de modelo de autorização da Diretoria Estadual de Ensino. Cronograma executável.

**Recomendações:**

Não há recomendação em especial.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 07/10/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_801221.pdf	30/09/2016 23:51:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DISSERTACAO_VIVIANE_MPE_2016.doc	30/09/2016 23:39:26	VIVIANE GALVAO BOTELHO NEVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Scan2.pdf	30/09/2016 23:36:33	VIVIANE GALVAO BOTELHO NEVES	Aceito
Folha de Rosto	Scan.pdf	30/09/2016 23:34:42	VIVIANE GALVAO BOTELHO NEVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.775.122

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 14 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Maria Dolores Alves Cocco**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br