



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (PPGEEs)

PATRICIA CARDOSO DE OLIVEIRA

**ASPECTOS QUE CONFEREM COMPLEXIDADE A INTERPRETAÇÃO
NA PERSPECTIVA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DO ENSINO
MÉDIO**

São Carlos – SP

2023

PATRICIA CARDOSO DE OLIVEIRA

**ASPECTOS QUE CONFEREM COMPLEXIDADE A INTERPRETAÇÃO
NA PERSPECTIVA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa,
do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, da
Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar),
como exigência para obtenção do título de Mestre em
Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina B. F. De Lacerda

São Carlos – SP

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Patricia Cardoso de Oliveira, realizada em 21/07/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Vânia de Aquino Albres Santiago (ISESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Oliveira, Patricia Cardoso de

Aspectos que conferem complexidade a interpretação na perspectiva do intérprete educacional do ensino médio / Patricia Cardoso de Oliveira -- 2023.
153f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Banca Examinadora: Lara Ferreira dos Santos, Vânia de Aquino Albres Santiago
Bibliografia

1. Educação Especial; . 2. Interpretação; . 3. Língua Brasileira de Sinais (Libras).. I. Oliveira, Patricia Cardoso de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

AGRADECIMENTOS

A todos os entes queridos e as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização desta dissertação.

Ao Instituto Federal de São Paulo e sua coordenação, por permitirem a realização da minha pesquisa.

A participante da pesquisa, que colaborou com seu material de trabalho, suas vivências e práticas profissionais.

Aos amigos, pelo apoio e pelas palavras de encorajamento e força.

Aos meus queridos estudantes do curso de capacitação de tradução e interpretação, que sempre apoiaram fortemente o meu trabalho e o meu crescimento.

À minha orientadora, Cristina Lacerda, pela orientação e ensinamentos.

À banca examinadora, por todos os desafios aos quais fui exposta ao longo deste processo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES/UFSCar) e seus docentes, pelas experiências e aprendizados durante esses dois anos.

E aos colegas do grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSABilingue), pelo apoio e pelas trocas de experiências.

*Todo aprendizado gera crescimento, dizer que nada mais há a aprender é se desprender da evolução humana.
(OLIVEIRA, 2022, p. 10).*

RESUMO

À custa de uma maior inserção dos surdos no meio acadêmico, o intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais – Libras, vem ganhando reconhecimento em relação à importância da sua atuação e da influência desta, no processo de ensino e aprendizagem do estudante com surdez. Isto posto, o presente estudo explorou os aspectos que conferem complexidade a interpretação de português para Libras no meio educacional, objetivando identificar, entender e ofertar reflexões sobre os elementos que fomentam esse fenômeno, com o intuito de construir novas perspectivas no campo de atuação do intérprete educacional de Libras, com ênfase no trabalho colaborativo entre o docente e o intérprete educacional. Para isso, foi realizado um estudo de caso único, por meio do instrumento de autoconfrontação simples, proposto por Yves Clot (2010), na psicologia do trabalho (Clínica da Atividade) e apoiou-se nos princípios da dialética de Bakhtin (2006), conjunto a concepção de “Dizer o ‘mesmo’ a outros: ensaios sobre tradução” de Adail Sobral (2008), assim como na teorização sobre o trabalho em parceria do docente com o intérprete educacional. Para as análises foram destacadas duas categorias: i) construções de novos conceitos ou conceitos complexos no discurso fonte; e ii) lapsos interpretativos. Tais categorias proporcionaram o levantamento de elementos que conferem complexidade ao ato interpretativo na esfera educacional, que foram organizados nos seguintes eixos: I) construção de conceitos: de simples a complexos; II) o trabalho colaborativo entre o docente e o intérprete educacional; III) aspectos emocionais na atuação do intérprete educacional. Os elementos destacados, que segundo a perspectiva do intérprete educacional do ensino médio, exercem grande influência em tornar a tarefa de interpretar de português para Libras habitualmente complexa, se melhor conhecidos podem ser enfrentados na perspectiva de tornar o trabalho do intérprete educacional de Libras menos árduo.

Palavras-chave: Educação Especial; Complexidade; Interpretação; Língua Portuguesa; Língua Brasileira de Sinais (Libras).

ABSTRACT

At the expense of a greater insertion of the deaf in the academic environment, the educational intérpreter of Brazilian Sign Language - Libras, has been gaining recognition in relation to the importance of its performance and its influence in the teaching and learning process of students with deafness. That said, the present study explored the aspects that add complexity to the interpretation of Portuguese into Libras in the educational environment, aiming to identify, understand and offer reflections on the elements that foster this phenomenon, with the aim of building new perspectives in the field of action of the educational intérpreter Libras, with emphasis on collaborative work between the teacher and the educational intérpreter. For this, a single case study was carried out, using the simple self-confrontation instrument, proposed by Yves Clot (2010), in work psychology (Clinic da Atividade) and based on the principles of Bakhtin's dialectic (2006), together with the conception of "Saying the 'same' to others: essays on translation" by Adail Sobral (2008), as well as the theorization about the work in partnership between the teacher and the educational intérpreter. For the analyses, two categories were highlighted: i) constructions of new concepts or complex concepts in the source discourse; and ii) interpretive lapses. Such categories provided the survey of elements that confer complexity to the interpretative act in the educational sphere, which were organized in the following axes: I) Construction of concepts: from simple to complex; II) the collaborative work between the teacher and the educational intérpreter; III) emotional aspects in the performance of the educational intérpreter. The highlighted elements, which according to the perspective of the high school educational intérpreter, exert great influence in making the task of interpreting from Portuguese into Libras usually complex, if better known they can be tackled in the perspective of making the work of the educational intérpreter of Libras less arduous.

Keywords: Special education; Complexity; Interpretation; Portuguese language; Brazilian Sign Language (Libras).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – As três gerações da Psicologia do Trabalho.....	56
Ilustração 2 – Playlist das videoaulas da instituição pesquisada	64
Ilustração 3 – Seleção dos trechos base para a autoconfrontação.....	67
Ilustração 4 – Análise das videoaulas para obtenção de trechos relevantes para o foco da pesquisa	68
Ilustração 5 – Configuração dos encontros de autoconfrontação	75
Ilustração 6 – Mapa de Significados Correlatos	78
Ilustração 7 – Imagem que o professor usou para fazer o questionamento ao aluno.....	83
Ilustração 8 – Imagem que o professor usou para fazer a explicação do conceito ao aluno...	91
Ilustração 9 – Imagem que o professor usou para fazer a explicação do conceito ao aluno...	98
Ilustração 10 – Exemplo usado pelo professor	100
Ilustração 11 – Esquema do trabalho colaborativo	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temáticas das aulas de sociologia	66
Tabela 2 – Variáveis de análise	66
Tabela 3 – Análise dos conceitos do vídeo 1.....	68
Tabela 4 – Análise dos conceitos do vídeo 2.....	69
Tabela 5 – Análise dos conceitos do vídeo 2.....	69
Tabela 6 – Análise dos conceitos do vídeo 2.....	70
Tabela 7 – Análise dos conceitos do vídeo 3.....	70
Tabela 8 – Análise dos conceitos do vídeo 4.....	71
Tabela 9 – Análise dos conceitos do vídeo 4.....	71
Tabela 10 – Análise dos conceitos do vídeo 5.....	72
Tabela 11 – Análise dos conceitos do vídeo 6.....	73
Tabela 12 – Roteiro para sessão de autoconfrontação.....	74
Tabela 13 – Elementos que conferem complexidade a interpretação de português para Libras na esfera educacional.....	77
Tabela 14 – Unidades analíticas	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
COVID	Corona Vírus Disease
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Intérprete Educacional
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LA	Língua Alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF	Língua Fonte
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa Com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TILSP	Tradutor e Intérprete de Libras e Português

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O ALUNO SURDO E O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA ESFERA EDUCACIONAL: FOCALIZANDO O ENSINO MÉDIO.....	18
1.1 O ALUNO SURDO	18
1.2 TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E PORTUGUÊS NA ESFERA EDUCACIONAL	22
1.3 O INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL.....	25
1.4 O INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO.....	28
1.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	31
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
2.1 ASPECTOS DA LINGUAGEM E O ATO INTERPRETATIVO.....	38
2.2 DIALOGIA DO TRABALHO: DOCENTE REGENTE E INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....	43
2.3. TRADUZIR E INTERPRETAR: O PERCURSO ÁRDUO DE DIZER O MESMO A OUTROS	46
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
3.1 O MÉTODO	53
3.1.1 A AUTOCONFRONTAÇÃO	54
3.1.2 A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	59
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA	61
3.2.1 LÓCUS DE PESQUISA	61
3.2.2 PARTICIPANTE.....	63
3.2.3 AULAS PARA ELABORAÇÃO DE VÍDEOS PARA AUTOCONFRONTAÇÃO	63
3.2.4 SELEÇÃO DO MATERIAL PARA AS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO.....	65
3.2.5 ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	73
3.3 PROCEDIMENTO UTILIZADO PARA AS ANÁLISES	76
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	79
4.1 CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS: DE SIMPLES A COMPLEXOS	79
4.2 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O DOCENTE E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....	108
4.2.1 O TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....	111
4.3 ASPECTOS EMOCIONAIS NA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	148

APRESENTAÇÃO

A comunidade surda faz parte da minha trajetória desde 2005, quando me deparei pela primeira vez com um diálogo em Língua Brasileira de Sinais – Libras, ali naquele momento já me encantei com o ser surdo, com a língua e com a “função” de ajudar a pessoa surda a se integrar nas relações sociais.

Passei então, a ser voluntária no apoio à comunicação de colaboradores, dentro da empresa que trabalhava na época. Comecei a aprender Libras com eles e fazer algumas traduções dentro do ambiente de trabalho. Percorrendo a princípio, um aprendizado empírico e comunitário, não acadêmico.

No ano de 2006, a empresa em questão, me ofertou um curso de Libras completo, sendo o disparador do meu processo de aprendizagem formal da língua. Daí em diante, passei por muitos cursos e oficinas profissionalizantes, bem como por uma pós-graduação de tradução e interpretação de Libras e português, até eu chegar a ser hoje, uma pesquisadora e formadora na área de tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa.

Durante um bom tempo, conciliei o cargo de auxiliar de produção com a função voluntária de intérprete de Libras, e a partir de 2010, ao me desligar dessa empresa, passei a trabalhar exclusivamente como intérprete, em consultorias de Libras, prestando serviços de tradução em empresas, na esfera educacional no ensino superior, em eventos e projetos envolvendo a comunidade surda, *workshops* e audiências.

Atualmente atuo na esfera educacional, no Instituto Federal de São Paulo – IFSP – Campus Pirituba, como tradutora e intérprete de Libras e português – TILSP e coordenadora do Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE, e na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS – Campus São Paulo, como idealizadora do projeto e instrutora de tradução e interpretação de Libras e português. Possuo publicações no campo e interesse em aprofundar meus estudos e pesquisas nesta área.

INTRODUÇÃO

“O trabalho do intérprete educacional de Língua de Sinais não deve ser considerado uma tarefa simples, pois não é apenas versar de uma língua para outra, e sim, o enfoque no real aprendizado por parte do aluno surdo, pois do bom trabalho deste é que o aluno poderá alcançar sucesso escolar ou não” (GIRKE, 2018, p. 25).

O intérprete de Libras desenvolve suas atividades de trabalho realizando a mediação da comunicação entre falantes de duas línguas distintas, uma oral-auditiva (português) e a outra viso-espacial-gestual (Libras), possibilitando a comunicação e a interação entre o ouvinte e o surdo e vice-versa. Essa profissão, ainda é considerada uma profissão jovem, inclusive alvo de ampla discussão, acerca de todos os processos e requisitos necessários à prestação desse serviço.

O entendimento sobre os subsídios que estes profissionais precisam para perfazer uma interpretação eficaz, carece de uma maior atenção dos envolvidos, e em especial no que se refere ao desenvolvimento do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos.

A profissão de intérprete de Libras, teve seu primórdio na esfera religiosa, com a intenção de evangelizar os surdos nas igrejas, templos e outras comunidades, com o passar dos anos e da maior inserção da comunidade surda na sociedade essa atuação passou a ser requisitada em outras esferas (BELÉM, 2010). A exemplo, empresas que pela lei de cotas da pessoa com deficiência, passaram a ter uma obrigatoriedade de contratar esse público (BRASIL, 1991), e assim a também ter que contratar intérpretes de Libras para que os funcionários surdos tivessem o seu direito a comunicação garantido.

Além disso, a presença mais ampla de legislação que garante o direito a educação para as pessoas com deficiência, também contribuiu para que os surdos estivessem mais presentes nas salas de aula, tanto em escolas bilíngues quanto em escolas comuns, promovendo assim a demanda pelo profissional intérprete educacional (IE). Enfatiza-se, que este profissional em sua função se difere do intérprete que atua em outras esferas, por conta das atribuições pedagógicas somadas ao processo de interpretação. O profissional que atua fora da esfera educacional, está focado na tradução do enunciado de uma língua para outra, e a depender da relação social em que este trabalho está inserido, muitas vezes esse profissional não perfaz um contato direto com

o público-alvo de sua interpretação, ou não demanda participar de outros momentos nos quais sua interpretação será revisitada, o que o distingue do intérprete educacional.

Na esfera educacional esse profissional é agente do processo formativo do aluno surdo, tendo como função, para além da interpretação dos enunciados, a participação no processo de ensino e a contribuição nas ações de atendimento às necessidades educacionais específicas do estudante com surdez (BELÉM, 2010).

Por este fato, esta pesquisa se debruçou sobre os aspectos que conferem complexidade ao processo de interpretação de português para Libras, na esfera educacional, especificamente, no ensino médio integrado ao técnico, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), tendo como foco o estudo dos aspectos complexos e a identificação dos elementos que contribuem para este fenômeno. Assim como objetivou secundariamente, a construção de novas perspectivas no campo de atuação do intérprete educacional, evidenciando estratégias de como compor um trabalho colaborativo com o professor regente da disciplina.

Uma vez que nem sempre o que o professor diz em sala de aula é simples para o intérprete fazer a tradução, incumbindo a ele um fazer constante sobre as escolhas e os modos de como dizer os enunciados em Libras de uma forma que os sentidos pretendidos pelo docente sejam atingidos pelo aluno surdo. Porém tais escolhas nem sempre o satisfazem, em relação a sua interpretação, ou nem sempre resultam em algo compreensível para o aluno surdo. Mesmo quando o intérprete é experiente, isso pode acontecer, dada a complexidade do trabalho de construir sentidos entre línguas. Por este fato, esta pesquisa se aprofundou no que perpassa possíveis dificuldades interpretativas, e o que concorre para acentuar a complexidade deste processo, na perspectiva do intérprete educacional.

De fato, ter a capacidade de internalizar significados, compreender o conceito das unidades lexicais dentro de um contexto frasal, se faz imprescindível ao processo interpretativo entre duas línguas distintas, para isso é necessário um processo contínuo de análise do discurso fonte, entendimento das ideias semânticas nele contidas, internalização e memorização desses significados, para que a produção tradutória seja realizada a contento do mediador (intérprete) e passível de entendimento pelo público-alvo (OLIVEIRA, 2022). Tais afirmações dialogam diretamente com a problemática de entender quais são os elementos que favorecem complexidade ao processo interpretativo na esfera educacional, tema central desta pesquisa.

Então, o intérprete recebe uma informação na língua fonte (LF) e precisa verter essa informação para a língua alvo (LA), de forma a fazer chegar ao sentido pretendido pelo

enunciador. Ainda que na LA a construção seja estruturalmente diferente, é o sentido correspondente a intenção do enunciador que precisa ser alcançado, considerando ainda que no caso desse estudo se tratam de línguas de modalidades distintas (SOBRAL, 2008).

Esse versar de português para Libras não é simples, pois não são somente as palavras pronunciadas, que de forma direta precisam ser versadas para a Libras, mas sim as ideias contidas na enunciação. Não se trata apenas do que foi dito no português e os significados convencionais dos termos na LF, mas também, do que se pretende com aquelas palavras, qual o sentido pretendido, a intenção do enunciador (SOBRAL, 2008).

Além disso, de acordo com Sobral (2008), dificilmente se encontram referentes diretos de uma língua na outra, e por isso é necessário traduzir e interpretar o significado do que foi dito em uma língua, buscando manter o sentido, o mais próximo possível do pretendido, na outra língua. Levando em conta a interdependência dos aspectos semânticos e gramaticais da linguagem, ou seja, o que é para uma língua pode não ser o mesmo para outra língua e vice-versa.

Assim, durante sua atuação, o profissional educacional passará por momentos de decisões que ocasionarão o uso de estratégias para conseguir alcançar os sentidos pretendidos nas línguas fonte e alvo, ou seja, este sempre precisará se manter concentrado no compromisso de transitar a contento pelas duas línguas envolvidas no processo de interpretação e, para além disso, ainda, precisa se atentar se o aluno surdo de fato está entendendo ou não, as informações que está recebendo, o que poderá ser trabalhoso em vários momentos dentro do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Fato motivador de diversos estudos realizados no âmbito educacional, algumas tendo o ensino fundamental e o ensino superior como campo pesquisa: (ANTONIO; MOTA; KELMAN, 2015; KELMAN; TUXI, 2011; LACERDA, 2000, 2002, 2010, 2012, 2013; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LACERDA *et al.*, 2011; LACERDA; SANTOS, 2013; MARQUES, 2018; MARTINS, 2013; MARTINS; SANTOS, 2018; SANTOS, 2018, 2020a, 2020b; TUXI, 2009), e outros tendo o ensino médio regular e profissional: (BELÉM, 2010; GIRKE, 2018; MARTINS, 2018; MADALENA, 2018; SILVA; SOUZA, 2021; SOUZA; ALMEIDA, 2019; DARROZ, 2020).

E somado a essas relevâncias, a evolução da legislação (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2010; BRASIL, 2015) em prol da Educação Inclusiva para surdos, trouxe um aumento da presença desses estudantes nos diferentes níveis de ensino. Assim como alavancou

a participação desse público no âmbito da educação profissional a nível médio e no que tange o ensino médio integrado dos institutos federais destaca-se ainda o fato da instituição ter aderido à lei de cotas, o que expande ainda mais o número de estudantes surdos nessas instituições.

Desde 2017, Pessoas com Deficiência (PcD) também fazem parte das vagas destinadas à Lei de Cotas. Conforme a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei 12.711/2012 sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades, o número de vagas para estudantes PcD também deve ser determinado de acordo com a proporção de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (TANCREDI, 2022, p. online).

Dessa forma, tem-se como objetivo geral analisar os aspectos que conferem complexidade a interpretação educacional de português para Libras na esfera educacional, a partir da construção de novos conceitos. E como objetivos específicos, (i) identificar e entender os elementos que conferem complexidade a interpretação na esfera educacional e (ii) evidenciar estratégias para o trabalho colaborativo do professor regente com o IE.

Este estudo foi pautado no texto de Bakhtin (2006), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que possibilitou a reflexão sobre a visão de que é nas relações sociais que a linguagem emerge, e que é na dialogia que a compreensão dos enunciados, a construção de sentidos e a constituição do sujeito perante sua língua é possível. Nessa mesma perspectiva, o conceito de ‘dizer o mesmo a outro e de outra forma’ de Adail Sobral (2008), foi também assumido como perspectiva de ponderação para o desdobramento desta pesquisa.

Com base nestes pressupostos teóricos, buscou-se uma metodologia de estudo que considerasse a língua como atividade dialógica. Assim, constituindo um gênero prático e empírico, este estudo promoveu uma intervenção reflexiva no contexto pesquisado com o uso da observação por autoconfrontação simples (CLOT, 2010) das performances interpretativas do sujeito de pesquisa, no âmbito da esfera educacional. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, composta por processo de análise do *corpus* dos dados coletados e ponderação conjunta com o sujeito de pesquisa acerca dos elementos que conferem complexidade a interpretação educacional, buscamos alcançar os objetivos propostos.

Para tanto, esta pesquisa estruturou-se em 4 capítulos. O capítulo 1 aborda um panorama histórico, sobre o aluno surdo, sobre o intérprete na esfera educacional e o ensino médio integrado ao técnico no Brasil, a fim de se compreender melhor a concepção de ensino médio integrado ao técnico, a constituição do profissional IE e sua atuação neste contexto, assim como a presença do aluno surdo neste nível de educação.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica do estudo, discutindo as teorias que constituem a visão complexa sobre versar entre duas línguas, assim como as nuances da dialética de Bakhtin, a dialogia do trabalho do docente com o IE e as reflexões sobre as ideologias de “Dizer o ‘mesmo’ a outros: ensaios sobre tradução” de Adail Sobral.

O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, demonstrando o processo de coleta de dados, realizado por meio da abordagem de autoconfrontação simples proposta por Yves Clot (2010), assim como aborda organização das etapas de pesquisa.

O capítulo 4 apresenta as análises dos dados coletados e as discussões à luz do referencial teórico, evidenciando o que foi exposto e refletindo os resultados encontrados, tendo como base a problemática desta pesquisa.

As considerações finais apresentam a conclusão sobre os aspectos que foram levantados durante o estudo proposto nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – O ALUNO SURDO E O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA ESFERA EDUCACIONAL: FOCALIZANDO O ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta um panorama histórico, sobre as trajetórias do aluno surdo e do intérprete educacional, os principais aspectos que envolvem a interpretação de Libras na educação de surdos. Para tanto, apresentam-se algumas definições e concepções acerca das atividades referentes a atuação desse profissional em sala de aula.

1.1 O aluno surdo

A escolarização do indivíduo surdo em escolas de ensino regular, foi impulsionada pela difusão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que dispunha que todas as pessoas com deficiência deveriam ter acesso à educação, no ensino comum, o que levou a ampliação da inserção do aluno surdo em salas de aulas inclusivas. Tal ampliação, demandou destas instituições, a contratação de profissionais de apoio ao estudante, e no caso do surdo, um desses profissionais é o IE.

Quando pensamos na esfera da educação inclusiva, observamos que, nos últimos anos, a comunidade surda vem ganhando visibilidade de forma expressiva, principalmente depois da sanção da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei de Libras, que foi um marco para essa comunidade, pois esta lei assegura no seu artigo 2º que:

Devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Após essa conquista, as instituições escolares ficaram incumbidas de proporcionar acessibilidade linguística aos alunos surdos usuários da Libras, como parte fundamental do processo de inclusão no meio acadêmico. Cabendo à instituição escolar propiciar a estes estudantes interlocução por meio da sua língua de interação/conforto, quando esta for a Língua Brasileira de Sinais, criando condições para que estes alunos surdos tenham acesso às informações e interação no meio educacional, com o intuito de proporcionar um conforto linguístico e oportunizar a aprendizagem desse indivíduo. Nesse sentido, de acordo com Santiago e Andrade,

[...] Entende-se, então, por conforto linguístico, a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p. 147).

Apesar da comunidade surda ser diversa em aspectos linguísticos, para os surdos usuários da língua de sinais, a Libras é sua primeira língua (L1), e por essa razão deve ser sua língua de interação/conforto, pois apresenta um sistema linguístico consolidado, sendo por meio dele que esse sujeito tem suas experiências com o mundo, tendo a capacidade de se expressar, expondo seus pensamentos, opiniões e emoções por intermédio da Libras que o surdo sinalizante interage em sociedade e se constitui como sujeito.

De acordo do Vianna (2014, p. 89-90), o surdo é um sujeito bilíngue que transita em duas línguas e duas culturas, “[...] a língua de visibilidade e a cultura visual de toda a comunidade surda em que está inserido e a língua oral/escrita e a cultura ouvinte de seu país”. Entretanto, a identificação do surdo com a língua de sinais é complicada, visto que nem todos os surdos tem acesso a Libras em seus primeiros anos de vida (anos fundamentais para aquisição de linguagem), devido aos seguintes fatores: adquirir a surdez ao longo da infância; nascer surdo em uma família de ouvintes; ter um contato tardio com a língua de sinais.

Sobre estes pontos, Barros e Ribeiro (2022) destacam a diferença destas situações, em relação aos surdos que nascem surdos, filhos de pais surdos, que têm suas primeiras experiências comunicativas em língua de sinais. Para eles, a comunicação é fluída e se dá em um contexto natural como em qualquer outra língua, tendo a língua de sinais nestes casos como língua materna e a aquisição de língua e linguagem se dá no ambiente familiar.

Ainda, de acordo com Barros e Ribeiro (2022), a realidade do surdo filho de pais surdos, não é a mesma realidade do surdo filho de pais ouvintes, não usuários da Libras, pois a aprendizagem da língua de sinais não se dá de forma natural, como para os surdos filhos de pais surdos. Para os surdos inseridos em famílias ouvintes, existe um longo trajeto, da descoberta da surdez até o contato com a Libras, há um espaço de tempo e isso pode fazer com que essa aprendizagem seja tardia, prejudicando, não só a aquisição de sua língua de conforto, mas também o seu processo de ensino e aprendizagem escolar.

Por estas razões, nem sempre os surdos filhos de ouvintes desenvolvem a Libras plenamente: acesso tardio, poucos interlocutores, preconceito linguístico – o que impede uma boa apropriação da língua e isso pode levar a um domínio parcial/fragmentado da língua de

sinais. Esse ponto de diferenciação da trajetória de vida da criança surda, levantado por Barros e Ribeiro (2022), pode trazer a luz uma reflexão sobre a fluência na Libras do aluno surdo no ensino médio.

Nesse sentido, é possível ver que alunos chegam a esse nível de ensino com diferentes fluências e domínios da Libras, e constata-se que o domínio da língua impacta nos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Quando o aluno chega ao ensino médio sem a devida aquisição da língua de sinais, tal disposição torna-se um complicador para os profissionais de apoio discente, pois além do IE ter a incumbência de fazer todo o processo de interpretação, ainda precisa atentar a pouca fluência do aluno na Libras, o que impacta diretamente na atuação desse profissional, pelo fato do aluno surdo não conhecer muitos dos sinais habituais da Libras, o IE precisa se ater a outras estratégias para compor suas performances tradutórias (BELÉM, 2010).

Se o aluno sabe Libras, no ato da interpretação podem emergir problemas de compreensão, mas dentro de uma língua conhecida pelo aluno, dentro de aspectos que o estudante consiga interagir mediante ao conhecimento da língua envolvida. Porém, se o aluno não tem bom domínio da Libras, os problemas são bem mais complexos, porque justamente a língua – que permitiria a construção conceitual – está fragmentada – e por vezes o intérprete não poderá contar com a língua para fazer uma construção e chegar aos sentidos pretendidos. Esse aluno precisaria de um espaço de aquisição/aprendizagem da língua – como fundamento necessário para seu desenvolvimento escolar. Sem língua todos os processos ficam prejudicados.

Isto posto, conjunto a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, anteriormente citada, ainda podemos encontrar o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). O Decreto de 2011 trata da universalização do acesso à educação para pessoas público alvo da Educação Especial, apoiado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que visa assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aqui se faz importante ressaltar que se trata de legislação observada pela instituição alvo deste estudo.

A composição de um trabalho colaborativo entre a comunidade escolar e a família desses alunos, se faz vital, para que o trabalho de apoio com o estudante surdo seja eficaz,

coerente, e do dever de todos os envolvidos na vida escolar deste. Para Quadros (1997), os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais dos alunos surdos, não usuários da língua de sinais, devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (Libras) que é adequada ao aluno surdo sinalizante e que esta língua permite um desenvolvimento análogo àquele dos alunos ouvintes. Com o propósito de fomentar uma melhor aquisição da língua por parte do estudante surdo, para que assim as barreiras de comunicação - entre surdos e ouvintes mediados pelo intérprete - possam ser amenizadas.

Sobremaneira, sendo o estudante surdo sinalizante fluente ou não na língua de sinais, deve-se ressaltar a importância de um profissional de apoio para atendimento das necessidades específicas educacionais do aluno, dentro da escola. No caso dos discentes surdos é o IE, o profissional mediador da comunicação entre docente ouvinte e aluno surdo, entre aluno surdo e colegas de sala e vice-versa.

O intérprete deve se responsabilizar pela comunicação e a função de ensinar é do professor regente, como aponta Lacerda (2015)

[...] É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor [...] (LACERDA, 2015, p. 35).

No entanto, os professores regentes das disciplinas, por falta de formação específica na educação especial, nem sempre reconhecem a complexidade e os limites da atuação do IE. Por vezes, acreditam que a presença desse profissional em sala de aula é a única adaptação necessária e suficiente para a inclusão e a aprendizagem do aluno surdo; transferem a este profissional a responsabilidade de ensinar, o que não é inerente a atuação do intérprete, sendo este mediador da comunicação e sim profissional de apoio à acessibilidade no processo de aprendizagem do estudante surdo.

Vale aqui ressaltar a ponderação de Lacerda (2015), acerca de que o aluno surdo é aluno do professor regente, e que não deve recair sobre o intérprete a responsabilidade de ensinar. Afirma-se, contudo, a importância de um trabalho em colaboração, para que as necessidades educacionais específicas do aluno surdo sejam atendidas.

Segundo Carvalho e Mesquita (2015), em situação escolar, os surdos usuários da Libras, vêm se deparando com frequentes fracassos acadêmicos associados à atenção

educacional centrada no aspecto sócio inclusivo, mas não no aspecto cognitivo do aluno surdo. O que se observa é o desconhecimento da escola quanto as suas singularidades linguísticas e socioculturais, necessidades educacionais específicas, limites e potencialidades, assim como o desconhecimento quanto ao uso de procedimentos didáticos que abordam apenas os aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa (modalidade oral-auditiva), seguido da negligência em apresentar as diferenças dicotômicas entre o português e a Libras, entre outros.

1.2 Tradução e interpretação de Libras e português na esfera educacional

Segundo Martins (2014), o conceito mais popular de tradução é o de passar um texto de uma língua para outra, ou seja, transferir um texto da língua-fonte (LF) para a língua-alvo (LA) e com base nessa definição, podemos dizer então que traduzir e interpretar de português para Libras, é um ato alicerçado na ideia tradicional, de que cada palavra da Língua Portuguesa, tem um sinal equivalente/convencional/padrão na Língua Brasileira de Sinais (Libras). No entanto essa ideia diverge do exposto pela autora, que aborda a tradução por outras definições literárias, como, relevar, representar, simbolizar e ser reflexo de.

[...] o conhecimento de duas línguas em suas várias modalidades não assegura a capacidade de traduzir, porque esta é uma habilidade específica [...] há um ‘pensamento de tradutor’, uma dada maneira de ver as línguas e suas inter-relações, que envolve elementos que somente a posição do tradutor permite ver (SOBRAL, 2005, p. 19).

Os estudos de Sobral (2005) confirmam que tradução literária é muito mais um processo criativo do que mecânico, ao contrário do que muitos pensam, ou demonstram acreditar. Segundo o autor:

Traduzir é mobilizar um texto por meio de outro discurso, e o tradutor, ao dirigir-se a um público a que o autor não pode se dirigir cria necessariamente novas relações enunciativas, discursivas, uma nova relação entre o autor e o público, ou mesmo cria uma imagem do autor na língua-alvo por meio da criação de um discurso em uma língua estrangeira a que o autor também não tem acesso como autor (SOBRAL, 2008, p. 70).

A necessidade de reverbalização na tradução se dá pelo fato, salientado por Rónai (1981, p. 34), de que “[...] ainda que dois vocábulos de duas línguas sejam definidos de maneira igual, os enunciados de que eles podem fazer parte não são os mesmos, nem as conotações que evocam

serão iguais[...]”. O autor nos diz também que, para traduzir o texto fonte, o tradutor deve abandonar as palavras de superfície utilizadas na língua-fonte, para que o conceito do discurso seja recriado na língua-alvo. E ainda, a interpretação para Belém (2010) é uma ação que consiste em estabelecer, consecutiva ou simultaneamente, comunicação verbal entre pessoas que não usam o mesmo idioma.

Voltemos então a atenção para os dados pertinentes ao aluno surdo público-alvo da educação especial. No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, com o advento da primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do país, Rio de Janeiro. Com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que em 1957 foi renomeado Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, se iniciou o processo de educação formal dos surdos no Brasil, que passaram a ter uma escola especializada para sua educação (TUXI, 2009).

Na atualidade, apesar de pressões políticas de diferentes governos, o INES é uma escola de referência na educação dos surdos no Brasil e na América Latina, diante do atendimento que oferece aos alunos surdos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além da formação em nível superior de pedagogos bilíngues.

O INES tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012. Único em âmbito federal, o INES ocupa importante centralidade, promovendo fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino. Além de oferecer, no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce e Ensinos Fundamental e Médio, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina (INES, 2012, p. *online*).

Segundo o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a informação mais atualizada sobre a população surda no Brasil, estima-se que cerca de 5,1% da população brasileira é constituída de pessoas surdas e deficientes auditivas. Ou seja, cerca de 10 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência auditiva e 2,7 milhões possuem surdez profunda (BRASIL, 2012). Com a expansão de direitos linguísticos, garantidos pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), houve a necessidade da profissionalização do intérprete de Libras, profissão que foi regulamentada pela Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a área que mais requer a atuação deste profissional é a educacional¹, com maior demanda de escolas de ensino fundamental, seguidas das escolas de ensino médio do sistema público de ensino, e em menor número das instituições de ensino superior. Essa demanda tem crescido seguidamente, devido a maior inserção dos surdos na sociedade, alavancada também, pela legislação que assegura acessibilidade comunicacional a esse público.

Amparados pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo 21, que dispõe sobre o intérprete de Libras, que deve atuar em todos os níveis e modalidades, a fim de viabilizar o acesso à comunicação e à educação de alunos surdos, prevendo a atuação desse profissional nas salas de aula na mediação dos conhecimentos e os conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino (BRASIL, 2002, parágrafos II e III).

Ao examinar a interpretação educacional em sala inclusiva, ou seja, em turmas com a presença de surdos falantes de Libras e ouvintes que pouco ou não sabem Libras falantes de português, deve-se atentar a outros pontos que também interferem direta ou indiretamente na sua execução, como, por exemplo, a relação entre intérprete e professor(es), entre intérprete e alunos(as) surdos(as), entre intérprete e os(as) alunos(as) ouvintes (COSTA; ALBRES, 2019, p. 314)

Segundo as autoras, ainda se faz importante o olhar atento para os papéis do intérprete educacional, que difere da atuação do intérprete de outras esferas, pois nessa área de atuação este profissional está envolvido social e politicamente com a formação do aluno surdo. Sendo assim é preciso considerar a subjetividade desse fazer complexo (COSTA; ALBRES, 2019).

Diante disto, a esfera educacional vai demandar do IE um trabalho mais aprofundado e metódico, exigindo desse profissional para além de habilidades tradutórias, competências didáticas para participar da aula como agente da formação do aluno surdo em parceria com o docente da disciplina. Nesse sentido:

Em um espaço discursivo como o da escola, esse preparo da aula conta não apenas com o domínio do conteúdo como também com habilidades para lidar com eventos comunicacionais-interativos nele imbricados: compreensão de enunciados, discussão de temas, aquisição de vocabulário e de conceitos, atividades de leitura e escrita, exercícios de fixação, explicação de fórmulas e resolução de problemas, revisão de conteúdo, correção, tira-dúvidas, etc. (Ibid, p. 540).

¹ Compreende-se neste estudo como esfera educacional de atribuição do intérprete de Libras, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio e/ou educação profissional, como disposto no inciso dois do artigo vinte e dois do capítulo seis do Decreto 5.626/05.

Sobremaneira, a tradução e a interpretação educacional, pode ser concebida como um processo discursivo, no qual a atuação do IE frente ao aluno surdo vai depender do contexto em que estes estarão inseridos. E ainda nesta perspectiva vale ressaltar que o profissional da área de educação especial, está mergulhado nos aspectos da inclusão e no caso do IE esse fato é ainda mais relevante, pois além da preocupação com a sua atuação na interpretação, precisa se preocupar com a formação do aluno surdo, com a acessibilidade das aulas para ele e com a mediação social desse aluno (SANTIAGO; LACERDA, 2021).

O IE está embebido de pensamentos influenciados pelo contexto social da inclusão, das dificuldades que enfrenta diariamente, do discurso do professor, do discurso dos surdos, da necessidade de respeito à diferença linguística, entre outros (Mendes). Assim, consideramos a interpretação educacional como campo de significações e sentidos que envolve concepções do IE sobre tudo que o rodeia, sobre o contexto em que está inserido e, principalmente, sobre as concepções acerca da surdez e sobre o surdo para quem interpreta em aula (SANTIAGO; LACERDA, p. 113, 2021).

Seguindo na mesma perspectiva teórica, ainda se faz importante relevar que o IE tem a atribuição de proporcionar, em parceria com o docente da disciplina, compreensão e apreensão dos conteúdos ao aluno surdo de forma constante, já que, por muitas vezes, acompanha o aluno ao longo do curso sendo o único profissional que acessa a forma de comunicação desse aluno dentro da unidade escolar. E estando junto ao surdo durante o seu processo de formação o IE consegue vivenciar momentos em que a sua interpretação emergira nos conhecimentos demonstrados pelo aluno, o que o diferencia do intérprete de conferências, que passa pelos temas interpretados de forma momentânea, visto que após o findar de uma palestra o intérprete dessa esfera não acompanha necessariamente o sujeito surdo em outras atividades correlatas, ou seja, não obtém uma vivência posterior com a sua atuação e com as consequências de sua interpretação.

1.3 O intérprete de Libras educacional

A função do intérprete de Libras surgiu inicialmente de forma voluntária, em meados dos anos 80, principalmente nas igrejas, onde familiares e amigos de pessoas surdas, ajudavam na sua evangelização (BELÉM, 2010). Com o passar do tempo, a comunidade surda cada vez mais organizada, na busca de seus direitos enquanto cidadãos, conquistou alguns direitos,

dentre eles, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação e expressão dessa comunidade e conseqüentemente o reconhecimento e a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2005; 2010).

A figura do TILS não é nova nas experiências das comunidades surdas, contudo aparece pela primeira vez em documentos oficiais no Brasil apenas no final da década de 1990, como profissional responsável pela acessibilidade de sujeitos surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais. Mas, é somente em 2005, com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro, que esta figura profissional é descrita com maior detalhamento de suas atribuições e atenção para exigências de sua formação especialmente para sua atuação nos espaços educacionais (LACERDA, 2010, p. 135).

Para Lacerda (2010), a figura do intérprete de Libras, apresenta-se como um importante agente para ampliar a participação social dos surdos e seu acesso a vários conhecimentos e conteúdos que são mais comumente veiculados nas línguas das comunidades ouvintes.

No tocante a esfera educacional, o intérprete é um profissional ouvinte fluente em Libras que atua em sala de aula. Com competência para traduzir da língua oral do docente regente para a língua de sinais do aluno surdo. Buscando processar a informação da língua fonte por meio de escolhas lexicais da língua alvo, num ato de interpretação que é cognitivo, linguístico, social e cultural. E para ter um bom desempenho, o intérprete precisa conhecer não só as estruturas linguísticas das línguas envolvidas, mas também entender as culturas dos sujeitos ali presentes e ter familiaridade com o tipo de assunto tratado (LACERDA, 2009).

Essa dinâmica implica aspectos singulares com relação à forma de atuação, pois, para além dos aspectos de tradução, estão em jogo práticas educacionais e processos de ensino-aprendizagem. Atento às dificuldades dos alunos surdos, o intérprete educacional busca ativamente no dia a dia novos modos de mediação que favoreçam a construção de conhecimentos. Pelo fato de ser conhecedor da Libras e, portanto, estar mais próximo do aluno surdo, acaba assumindo também uma série de outras funções em decorrência da dinâmica da sala de aula, do não conhecimento da língua de sinais pelo professor regente da língua e dos aspectos específicos (DAROQUE, 2021, p. 59).

A presença do intérprete no espaço educacional² se deu após a inserção dos surdos nas salas de aula, movimento incrementado pela legislação voltada para esse público, e em específico pela política de inclusão assumida pela educação em nosso país.

A necessidade desse profissional está atrelada à condição e possibilidade do surdo expressar sua vontade em juízo, no qual precise se comunicar com os ouvintes, assim

² A figura do intérprete educacional neste estudo, conforme o Decreto 5.626/2005, é o profissional que atua nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

como tenha atendido seus direitos de cidadão. Ao atribuir sentidos ao que é dito pelo outro, de uma língua para outra, pode-se favorecer ou não a autonomia e cidadania, e estes aspectos precisam ser observados na formação deste profissional (BELEM, 2010, p. 17).

Cabe salientar que mesmo sendo um profissional do campo da educação, o intérprete de Libras não tem a responsabilidade de professor, aquele que ministra os conteúdos, mas exerce uma função de educador, de mediador. Por muitas vezes, o professor regente da disciplina, se isenta do processo de ensino do aluno surdo quando este é acompanhado em sala de aula por um intérprete, pois nem sempre o docente está familiarizado com a condição da tríade professor - aluno surdo – intérprete.

Nem sempre este profissional recebe a formação sobre como agir em uma sala inclusiva com outro profissional acompanhando o seu dia a dia em sala de aula, o docente não necessariamente foi preparado ao longo do seu processo de formação, para lidar com um intermediador das suas ideias para outrem, e por este fato, a delimitação das funções desses dois profissionais dentro da sala de aula precisa ser desmistificada.

Esta tríade decorre da recente instauração da presença do intérprete em sala de aula e da regulamentação da profissão de intérprete de Libras, que ocorreu apenas no ano de 2010, quando foi sancionada a Lei nº 12.319, em 1º de setembro, que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Em seu artigo 6º, a lei explica as atribuições do intérprete no exercício da sua profissão, sendo elas:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdoscegos, surdoscegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

O intérprete está intrinsecamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, sabe-se que a atuação vai além de apenas “realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva [...] da Libras e da língua portuguesa” (BRASIL, 2010, art. 2º). Sendo esperado dele certa postura e ações afeitas as de um educador em sala de aula.

Tais expectativas, mesmo implícitas na Lei, estão presentes e conferem condições específicas à sua atuação no espaço educacional.

O IE chegou nas instituições educacionais com o intuito de colaborar com a inclusão do aluno surdo na escola regular, como profissional que confere acessibilidade a esse estudante. De acordo com Lacerda e Bernardino (2009, p. 65) com a presença desse profissional, “[...] abre-se a possibilidade de aluno surdo poder receber a informação escolar na sua língua de interação/conforto, a Libras, através de um profissional com competência nessa língua”. Essa afirmação, também remete ao pensamento de que além do acesso ao conteúdo escolar, o intérprete tem a função de mediação linguística entre os alunos surdos e ouvintes, professores, e demais segmentos da escola, para que a esse estudante seja possibilitado participar e ter livre acesso às informações circulantes na comunidade escolar.

1.4 O intérprete de Libras educacional no ensino médio

A etapa final da educação básica, o ensino médio, conta com uma diretriz de preparação para vida profissional e acadêmica. Sendo um ambiente pouco explorado, acerca da atuação do intérprete de Libras e por apresentar diversas questões a serem discutidas, desde o nível de aquisição da língua de sinais, por parte do estudante surdo, até a quantidade de disciplinas requeridas e a importância de um trabalho colaborativo dos agentes do processo de aprendizagem destes alunos. O ensino médio fez um *lócus* de pesquisa riquíssimo, para o levantamento das questões deste estudo.

O ensino médio, caracterizado nesta pesquisa, pelo ensino integrado ofertado pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), possui uma grade curricular com dezoito disciplinas, divididas pelos núcleos técnico e propedêutico, ou seja, um nível de educação diferenciado da educação básica regular (IFSP, 2022).

Consequente ao exposto, posterior a superação das barreiras de inserção e êxito do estudante surdo no ensino fundamental e com o ingresso deste no ensino médio, o IE se torna imprescindível, diante da gama de informações a que o aluno surdo estará imerso.

De acordo com a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no seu parágrafo dois do título sexto:

[...] a transição entre etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade dos seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento[...]. Ainda em seu art. 20, menciona que “[...] é um princípio orientador de toda ação educativa, sendo de responsabilidade do sistema a criação de condições para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponde à idade própria de percurso escolar” (BRASIL, 2010, p. 07).

Mediante a isto, pode-se constatar que com os avanços culturais, sociais e legislativos, os surdos estão conseguindo mais acesso aos meios educacionais, inclusive a educação profissional técnica a nível médio. Com o ingresso dos alunos surdos Público-Alvo da Educação Especial - PAEE, nas escolas técnicas e nos institutos federais, iniciou a demanda por profissionais de apoio para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos. No caso dos estudantes surdos, o profissional necessário à sua acessibilidade comunicacional é o IE, que atua no processo de mediação do surdo dentro da instituição educacional, sendo o profissional especialista corresponsável pelas ações de inclusão do aluno surdo.

Cada intérprete é perpassado por suas significações e pelo próprio processo de construção dos conceitos, marcando assim seus modos de interpretar. No âmbito do ensino médio [...], existe ainda, a particularidade de abranger a formação geral e profissional, etapa final da educação básica, conforme a Constituição Federal e na Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº. 9.394/96. Isso exigirá do intérprete, que tenha uma formação específica ou um mínimo de conhecimento geral, para uma mediação de informações de níveis e teores técnicos. A habilidade no desempenho da profissão não deve ser configurada apenas pela fluência ou até mesmo, na proficiência na língua de sinais, é preciso conhecer bem sobre aquilo que se interpreta, para que as escolhas léxicas sejam as mais adequadas possíveis e que na língua meta, os conteúdos sejam apresentados de modo a fazer sentido para os interlocutores, é nessa esfera complexa, que atua o intérprete educacional (BELÉM, 2010, p. 22).

Segundo a autora, o IE que atua no ensino médio, não assume apenas a atribuição de interpretar as aulas ministradas pelos docentes, mas também é demandado a obter conhecimentos específicos em relação a formação geral e profissional, que abrange esse nível de ensino. Para desempenhar sua função neste contexto, assim como em outros, o intérprete precisa não apenas ter fluência ou proficiência na Libras, mas também ter a habilidade de apresentar os conteúdos das disciplinas de forma que faça sentido para o interlocutor surdo e para isso se faz necessário conhecimentos para além do cotidiano da vida do intérprete. Pois o ensino médio traz informações de nível teórico, técnico e específico das áreas profissionais

afins, exigindo um maior engajamento do profissional na esfera temática em que este vai atuar como intérprete de Libras.

Fato corroborado por Gurgel (2010), que levanta que as práticas envolvendo os intérpretes têm se ampliado em oportunidades e complexidade, demandando deste profissional a necessidade de especialização na sua área de atuação, implicando assim uma busca por aperfeiçoamento, saber linguístico e formação acadêmica.

Essas demandas são mais acentuadas no ensino médio, por de ser um nível de ensino que vai exigir mais do aluno, o jovem nesta etapa da vida escolar, vai ser exposto a um processo de construção de conceitos, por meio de abstração e significação, o que faz parte da formação geral e profissional desta última etapa da educação básica. O que acarreta ao intérprete mais do que a interlocução habitual quando comparado a sua atuação no ensino fundamental.

De acordo com Belém (2010), os conteúdos ministrados em sala de aula por vezes não são acessíveis para o aluno surdo e nem para o intérprete, porque este não necessariamente tem formação na disciplina que vai atuar, para poder ter uma compreensão adequada à interpretação desses conteúdos. Ainda dentro do que a autora traz, pode-se dizer que a grande maioria dos alunos surdos que ingressam no ensino médio, ainda não possuem o domínio das línguas envolvidas no seu processo de ensino e aprendizagem (Libras e português) e esta é uma situação que atravessa diretamente o processo de significação do aluno ao longo do seu desenvolvimento acadêmico. Tornando esse terreno um tanto arenoso para os profissionais envolvidos.

O intérprete educacional ao passar os conteúdos enunciados pelos professores em sala de aula deve considerar as várias possibilidades de significação e os vários contextos existentes em que está imerso quando confere sentido à palavra, pois ao procurar enunciados semelhantes ao que está sendo dito (seja em língua portuguesa como na língua de sinais) ele não pode cair na armadilha de pensar palavras compassivas, correndo o risco de situar-se fora do contexto no qual a enunciação se dá. Ele precisa buscar modos de dizer fiéis aos sentidos pretendidos para exercer bem sua função. Trata-se de uma espécie de recorte realizada por ele, do que ele conhece e domina, o que influenciará na linguagem produzida por ele, assim como refletirá, no seu desempenho como profissional (BELÉM, 2010, p. 21).

O dinamismo das diversas disciplinas, as metodologias adotadas e a complexidade dos conteúdos colocam o intérprete, por vezes, em situações nas quais acompanhar as aulas, estruturar conceitos e ressignificar os discursos, fica muito difícil, e acaba requerendo uma necessidade de negociar com o docente da disciplina meios para que os objetivos da interpretação sejam alcançados. Levando esse profissional a lançar mão de recursos não só

tangíveis a interpretação, mas também relacionados as suas próprias necessidades de entendimento acerca do discurso fonte.

Com isso, o IE não deve ser tomado como um reproduzidor de texto, palavras ou sentenças, de presença neutra e passiva. Principalmente, se este atua na última etapa da educação básica, pois a ele possivelmente será exigido um conhecimento específico dos termos e vocabulários pertinentes às áreas tecnológicas e profissionais. Levando em conta ainda, que neste espaço de atuação o objetivo não é apenas interpretar, mas também favorecer a aprendizagem do estudante surdo (BELÉM, 2010).

Para além disso, outro fator relevante, é o fato dessa etapa constituir em suma a construção da relação aluno surdo – intérprete de Libras, pois muitos surdos passam a ter contato com este profissional no ensino médio. Essa será então mais uma tarefa atribuída ao intérprete (GURGEL, 2010).

Então, pode-se relevar que esta etapa da educação básica exige uma versatilidade do profissional que irá atuar na mediação da comunicação do estudante com surdez.

1.5 Educação profissional técnica integrada ao ensino médio

Datado de 2007, o documento base que dispõe sobre a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, foi proposto pela presidência da república, pelo ministério da educação, pela secretaria executiva e pela secretaria de educação profissional e técnica, com a coordenação editorial de Dante Henrique Moura e com textos do mesmo e de Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos (2007). Este documento foi balizado, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) que em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, articulou a instituição da educação profissional técnica de nível médio. Esta, então, foi sistematizada através do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

O Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas” específico para tratar da educação profissional e tecnológica, organizado pelo Ministério da Educação/SEMTEC, em 2004, teve como base de discussão, o documento intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Após o seminário foi publicado o documento: “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação

Profissional e Tecnológica’’ (BELÉM, 2010, p. 49), que foi o ponto de partida para a instituição do ensino integrado profissional e tecnológico no Brasil.

A proposta de ensino médio unitário, integrado as múltiplas dimensões, da forma humana, vinculadas diretamente a sua profissionalização, requer um despojamento no sentido de se entender como a inserção dos jovens na vida econômica-produtiva deve acontecer, dentro de um tempo e não pela imposição marcada pelas relações de desigualdade dessa sociedade (BELÉM, 2010, p. 50).

Segundo Moura, Garcia e Ramos (2007), este documento apontava naquele momento a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador, constituindo um projeto de ensino médio vinculado de forma mediata e imediata à inserção do jovem no mercado de trabalho.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1991, p. 56).

Perante a esta perspectiva, a educação como princípio de formação da força de trabalho visa construir uma sociedade emancipadora, tendo em vista a oferta de uma educação integrada, na qual o trabalho seja concebido como fator essencial para a efetivação das necessidades humanas e sociais. Para isso, é necessária a manutenção de um ensino médio integrado à educação profissional, mediado pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia.

O trato do trabalho como princípio educativo, está descrito na organização curricular do ensino médio, disposta no inciso II, do art. 35, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que dispõe como uma das finalidades desta etapa de ensino “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 15). E o art. 36, ainda acrescenta:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de

diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. [...] § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 1996, p. 15-16).

O trabalho como parte integrante do ensino médio, sendo um princípio educativo pela contextualização da formação específica nas atividades produtivas (formação profissional), pela produção científica, permeada pela ciência (iniciação científica), e pela cultura (produção e formação cultural), configura a proposta, de destinar uma carga horária para a formação técnica integrada ao ensino médio, na qual haja a integração entre o ensino de profissões técnicas e os aspectos da produção científica e cultural.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a sua sociedade política (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A educação profissional técnica integrada ao ensino médio, é regulamentada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que dispõe sobre a educação profissional prevista no art. 39, da LDB (BRASIL, 1996), que entre outras modalidades, trata da modalidade de educação profissional técnica de nível médio.

Art. 4 - A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no §2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. § 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional

técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004).

Portanto, as escolas de educação técnica e profissional, que possuem o trabalho como princípio educativo, precisam se preparar para receber os alunos público-alvo da educação especial, visto que esses estudantes estão cada vez mais buscando e ingressando nessas instituições. E para o aprofundamento das questões aqui apresentadas traremos no capítulo a seguir considerações teóricas que possam melhor fundamentar a discussão.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A linguagem é vista então como instância de significação, na relação do homem com outros homens, consigo mesmo e com a cultura” (LACERDA, 2015, p. 6).

Trasladar de uma língua para outra, sendo estas, pertencentes a sistemas linguísticos de mesma modalidade - línguas orais, como o português e o inglês, por exemplo - já se faz uma tarefa árdua, visto que cada língua, provem de um povo nativo, que a modifica continuamente ao longo do processo histórico e cultural, nas situações de uso social. Algo dito nos anos 1990, pode significar coisas muito diferentes nos anos 2000.

Sendo assim, podemos dizer que não basta transferir frases de uma língua para outra, não há êxito em se valer apenas de equivalências entre as línguas implicadas em um processo tradutório. Este processo inclui aspectos da cultura de cada povo em cada época. A possibilidade ou não de transposição, transferência e/ou construção entre duas línguas distintas advém da contextualização social em que determinado discurso está inserido. Não se pode dizer que para cada palavra do inglês tem uma palavra equivalente no português, e que o processo de tradução e interpretação se faz de forma direta e facilitada (BELÉM, 2010).

Partindo desse pressuposto, pensando no processo tradutório interpretativo intermodal, que vai além do trabalho com línguas distintas, inclui sistemas linguísticos diferentes (oral/sinalizado), nos colocamos diante de um desafio árduo.

Levantar essa perspectiva, para as composições tradutórias entre português e Libras, traz a reflexão do quão intrincado se faz esse processo. Segundo Sobral (2008), traduzir e interpretar é dizer o mesmo a outros, ou seja, os enunciados precisam ser compreendidos, contextualizados e reexpressados dentro dos padrões da língua alvo, abandonando os estilos linguísticos da linha fonte. Principalmente, no que tange o versar de Português para Libras, línguas que além de possuírem sistemas distintos, são línguas de modalidades diferentes, uma por sua vez oral e auditiva (envolvendo a percepção auditiva e os órgãos fonoarticulatórios³) e a outra viso-espacial-gestual (envolvendo a percepção visual e os membros superiores para articulação dos sinais). E também, constituem condições gramaticais diferenciadas, a exemplo disso, na Libras se usa o espaço a frente e nas laterais do corpo (espaço de sinalização), como argumento para se construir conceitos e ideias, o que na língua portuguesa pode ser feito através da variação de

³ Os órgãos fonoarticulatórios são as partes envolvidas na produção da fala.

tempo verbal, pela conjugação de verbos, por verbos de ligação e ou advérbios, entre outras especificidades da língua portuguesa.

É dentro desse universo de distinções, de forma, construção e formação de ideias, que o intérprete precisa navegar na sua construção de sentidos pretendidos. Além de construir significação, o intérprete de Libras que atua no campo educacional, precisa deixar esse conceito fonte simbólico, visual/compreensível/conectado com a realidade do aluno surdo, pois o IE vai revisitar essa concepção quando o surdo precisar ofertar as devolutivas que o docente da disciplina espera dele. Portanto, o discurso alvo precisa ser construído dentro da relação de interação dos seus interlocutores, dentro da sua cultura, costumes, saberes e sutilezas.

Diante disso, falar da complexidade de versar entre línguas no âmbito educacional, é falar de construção de possíveis correspondências, de correlações de sentidos e significações entre essas línguas, pois os conceitos escritos/falados da língua portuguesa podem não gerar entendimento ao aluno surdo, devido à falta de fluência deste na língua de partida dos termos e ou a relação social que ele está inserido.

Esse aluno pode ser que nunca tenha tido contato com o conceito que está sendo trabalhado em sala de aula, o que traz ao intérprete a necessidade de construir esse termo dentro da língua de interação do surdo de forma que ele possa ter acesso ao entendimento da ideia que está sendo transmitida pelo professor e consiga fazer uma relação de construção do conceito pretendido.

A Libras, como qualquer outra língua, apresenta variações dialetais (variações linguísticas), a depender de gênero, idade, naturalidade entre outros, pode-se encontrar vários tipos de sinalizações diferentes nas mãos de surdos utentes da língua de sinais. Cada movimento cultural, cada parte da sociedade surda coloca sua própria identidade na língua, tornando-a viva/dinâmica, impactando na sua construção e desenvolvimento.

Retomando Sobral (2008), dizer o mesmo ao outro, por mais que esse outro seja surdo, não temos como afirmar que dizer o mesmo da mesma forma para surdos distintos teria sentido simbólico e efeito de mensagem e resposta. Assim, como dizer o mesmo a outro sendo esse outro ouvinte pode seguir a mesma premissa, pois o português que se fala em São Paulo, não é o mesmo português que se fala no Rio Grande do Sul, pois há a presença de dialetos diferenciados nessas regiões.

O que nos leva de volta ao quão complexo esse processo de atender as necessidades educacionais do aluno surdo pode ser, no que tange a acessibilidade linguística dele. Essa complexidade vai muito além de ser fluente nas línguas envolvidas do processo tradutório interpretativo. Cabe dizer, que o IE precisa conhecer bem a cultura da comunidade surda, as sutilezas da língua portuguesa e da Libras, saber não apenas a língua, mas conseguir refletir sobre ela. Tanto a língua fonte, com as suas nuances de significação, quanto a língua alvo, que exige a construção de sentido espacial e visual/simbólico precisam ser de domínio deste profissional.

Com isso, fica claro que ao traduzir ou interpretar é importante que os profissionais sejam capazes de expressar uma mensagem que seja compreendida por uma comunidade cruzando uma barreira linguística. A tarefa do tradutor/intérprete tanto das línguas orais como das línguas de sinais, envolve vários aspectos, dentre eles o cultural, ético, linguístico entre outros. Não é uma prática fácil, pois, o tradutor/intérprete precisa ter o máximo de conhecimento das possibilidades expressivas da sua língua, conhecer para além da gramática, precisa ter familiaridade, precisa conhecer os mais diversos tipos de textos, não pode deixar de ser fiel ao texto original, sem negligenciar a língua para qual se vai traduzir, é imprescindível que haja um profundo conhecimento em ambas as línguas envolvidas no processo. Nessa direção, se percebe a complexidade do ato de traduzir e interpretar. O profissional precisa estar imerso em duas línguas, com ética e a responsabilidade de não suprimir informações, que possa prejudicar o público ao qual se está interpretando (LACERDA, 2015, p. 7-8).

Apenas conhecer as línguas de forma isolada, não é suficiente. É preciso saber como usá-las em seu dia-a-dia para poder transmitir os conteúdos das disciplinas ministradas pelo professor aos alunos em igualdade de condições, conforme aponta a autora: “[...] sua tarefa, contudo, torna-se mais complexa quando encara o cerne de seu trabalho: fidelidade ao texto original sem negligenciar a língua a qual pretende traduzir [...]” (LACERDA, 2009, p. 8).

É importante destacar que considerando questões relativas ao ensino, o professor pode enunciar algo que pretende posteriormente cobrar dos estudantes, e se esse enunciado não for apresentado ao aluno surdo ele estará em desvantagem em relação aos seus colegas. A tarefa de interpretar e as escolhas feitas têm uma série de implicações.

Por este motivo, a atuação do IE, precisa ser revisada constantemente, visto que é necessário um recorrente aperfeiçoamento na Libras, pois sempre surgem sinais novos, mudanças e variações linguísticas, assim como, se atualizar no estudo da língua portuguesa é fundamental pelo mesmo motivo. Conforme apontam as autoras Lacerda e Bernardino (2010), é urgente capacitar intérpretes para atuarem no espaço educacional, atentos às especificidades e às demandas de cada um dos níveis de ensino. Se faz imprescindível conhecer a comunidade

surda e sua cultura, para saber qual correspondência ou como aquele enunciado vai ser entendido pelo aluno surdo dentro de sua cultura visual-espacial.

2.1 Aspectos da linguagem e o ato interpretativo

“Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2009, p. 15).

O ato de interpretar entre duas línguas de modalidades distintas, implica em ir além da utopia de transpor apenas os aspectos linguísticos de uma língua para outra, de forma exata e fidedigna. Esta ação demanda ser explorada como algo não mecânico (ouvir algo numa dada língua e equivaler diretamente em outra), pois ao receber as informações alvo do processo interpretativo, o profissional intérprete precisa reconstruir a mensagem recebida, usando sua capacidade de atribuir significado contextual, refletindo e exercendo as escolhas necessárias para transformar a ideia fonte em uma ideia alvo ideal. O intérprete ouve algo, produz uma ideia simbólica em sua mente, e essa ideia, esse simbolismo precisa ser expresso na língua alvo, mantendo fidelidade a essa significação recebida e não necessariamente aos modos de dizer essas ideias na língua fonte.

As línguas são constituídas por seus elementos normativos, sistemas linguísticos e suas gramáticas estruturais, partes que tradicionalmente eram alvo único de análise, o que poderia assim gerar uma mecanicidade no ato de traduzir. Porém, a Teoria enunciativa discursiva de Bakhtin (2009, 2010), nos convida a pensar de outra forma, chamando a atenção do intérprete para a análise dos discursos com base em um caráter dialógico, mediante a concepção de que a linguagem é uma atividade social e que é na interação verbal entre sujeitos e enunciados que se possibilita a construção de sentidos, levando-se em conta que o uso da língua implica uma mediação do sujeito, com seu conhecimento de mundo e com suas relações sociais.

Para o autor, a linguagem não pode ser considerada como um sistema construído e pronto, pois cada língua flui e se constitui dentro do processo sócio histórico no qual está inserida. Pode-se então entender que a língua e a linguagem evoluem dentro das relações sociais e da interação dos sujeitos com os enunciados. A exemplo disso, o uso da língua nas diversas esferas sociais elucida esse ponto de vista da teoria dialógica de Bakhtin, pois se a linguagem é vista como um processo em que o sujeito faz uso de signos linguísticos significativos, a fim de

produzir enunciados, pode-se instituir que cada esfera da sociedade perfaz espaços próprios de construção e elaboração de sentidos. Deixando a língua de ser um produto linguístico (algo pronto e acabado), para ser um processo linguístico, dinâmico e que requer análise e compreensão (SANTANA; SANTOS, 2017).

Segundo Bakhtin (2010), o discurso enunciativo deve ser analisado a partir da esfera social em que se insere, considerando a assimetria entre os interlocutores, incluindo ou não o próprio pesquisador, no contexto direto e indireto. Quando o pesquisador está presente, deve fazer valer a sua posição, ora interior, ora exterior, levando em conta sua problemática, seus pressupostos teóricos, seus valores e contexto sócio histórico. Isso tudo para revelar do sujeito algo que ele mesmo não tem condições de ver (SANTANA; SANTOS, 2017, p.178).

A linguagem humana é influenciada pelas interações sociais e está se materializa pela língua que efetiva um evento social, o qual envolve indivíduos que vivem num dado local, utilizam determinados signos e sofrem influências das condições desse contexto, e neste sentido, a língua não pode ser vista como neutra (SANTOS, 2014). Para além de um sistema de regras e estruturas gramaticais, a língua requer ser analisada como um sistema histórico, com elementos mutáveis ao longo do tempo (SOBRAL, 2008).

Dentro desse espectro, para Bakhtin (2009, 2010) a língua é um elemento vivo que se influencia diretamente pelas relações sociais que a norteiam: locutor; interlocutor e contexto vivenciado. Partindo do pressuposto de que a língua não é constituída apenas pelas palavras e seus significados, mas o modo como essas palavras são organizadas em frases, as ênfases que se pode dar em cada palavra, os gestos que as acompanham, ou seja todos os aspectos que tornam os termos signos ideológicos que constroem sentido a partir do seu uso, da necessidade social, das interações entre os sujeitos e que a depender do contexto e da realidade vivida esses signos ganham determinadas produções de sentido.

Assim, como os signos ideológicos influenciam a linguagem, os gêneros discursivos também determinam o uso da língua, a partir de uma dada esfera. Os gêneros do discurso funcionam como índices sociais, orientados por onde, por quem, por qual motivo e para quem dado discurso está sendo enunciado. “De onde falo, para quem falo, com que intenção falo, de que lugar social, como sou visto pelo meu interlocutor, que estratégias vou usar para falar etc.” (SIGNOR; PEREIRA, 2011, p.2).

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros dos discursos, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em

conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2010, p. 283).

Numa perspectiva bakhtiniana, a esfera social do enunciado condiz com o contexto imediato e o contexto mais amplo do discurso, marcando assim as distinções dos sujeitos, dos lugares e das posições sociais historicamente construídas e que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, determinando as condições de produção verbal. Desta forma, aspectos de ordem histórica (subjéctiva) e social (ideológica), tanto do sujeito, quanto do seu interlocutor se destacam como elementos necessários tanto à compreensão da linguagem, quanto à compreensão da relação do sujeito com sua própria língua (SANTANA; SANTOS, 2017).

É nesse sentido que as teorias de cunho sócio histórico, em que se inclui a teoria enunciativo-discursiva, ao se afastarem de métodos positivistas, rompem com “a produção de conhecimento fabricado segundo um padrão, optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos” (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p.7). Seguindo esses preceitos, a clareza da não mecanicidade do trabalho do intérprete é inegável, pois a ação de mediar significados e sentidos entre duas línguas distintas, requer uma compreensão apropriada das informações contidas no discurso original (fonte) e a sua conversão em modos de dizer que façam sentido para o usuário do discurso alvo, ou seja, traduzir não significa exclusivamente substituir palavras de um idioma para palavras de outro (SOBRAL, 2008).

Língua é a materialização da linguagem humana verbalizada. É fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, é mais do que um sistema unireferencial, pois além de referenciar o mundo imediato, ela também representa um outro mundo para além da imediatez interacional. Portanto língua é um sistema linguístico-ideológico (pois se constitui de signos linguísticos-ideológicos) através do qual a linguagem humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e construir outro mundo para além do imediato (GEGE, 2009, p. 65).

Assim sendo, para Santos (2014), a língua se constitui na interlocução, como produto da interação de dois indivíduos, efetuada por meio dos enunciados, que carregam em si aspectos conforme o contexto em que são produzidos, refletindo características da esfera em que os discursos estão inseridos, do estilo de linguagem que carrega e dos seus conteúdos. Por sua vez, Bakhtin (2009), não considera a língua um objeto abstrato ideal, não atribui a ela ser um sistema sincrónico homogêneo, que rejeita as falas individuais. Ao contrário, valoriza a fala e a

enunciação como condições da comunicação que está sempre ligada às estruturas sociais. Para o autor, todo signo é ideológico, ou seja, parte de uma concepção de interação de saberes e de ideologias sociais, o que nos leva a entender que a evolução das línguas advém do reflexo das mudanças nas estruturas sociais.

[...] ao contrário da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. [...] todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social. O signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato (BAKHTIN, 2009, p. 15).

Seguindo essas proposições, podemos considerar que a significação dos enunciados é diretamente influenciada por aspectos inerentes aos sujeitos que interagem dentro dos processos de comunicação, ressaltando que a entonação expressiva, a modalidade apreciativa, o conteúdo ideológico e a relação situacional dos discursos determinam um possível novo valor ao signo. Para Bakhtin é o que faz com que a língua e seus signos sejam mutáveis não passíveis de serem considerados dentro de um sistema estável e sincrônico. Para o autor não se pode “prender a palavra em um dicionário”, pois o signo é por natureza, vivo e móvel o que gera uma pluralidade da significação (BAKHTIN, 2009, p. 16).

No plano científico, objetivo, o sistema sincrônico é uma ficção; com efeito, em nenhum momento o sistema está realmente em equilíbrio, e isto todos os linguistas admitem. Mas, para o locutor ouvinte ingênuo, usuário da língua, esta não é tampouco um sistema estável e abstrato de sinais constantemente iguais a si mesmos e isolados por procedimentos de análise distribucional. Ao contrário, a forma linguística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. O valor novo do signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor-ouvinte. Só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação. O objetivismo abstrato favorece arbitrariamente a unicidade, a fim de poder “prender a palavra em um dicionário”. O signo é, por

natureza, vivo e móvel, plurivalente; a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente. Trata-se, justamente, de uma crítica ao distribucionalismo “neutro” (BAKHTIN, 2009, p. 16).

Mediante a isto, tem-se a palavra como ponto de partida dos enunciados, que serão trabalhados pelo locutor segundo a sua intenção de fala, a depender de onde, para que, com quem e em qual relação social este vai se comunicar. Nesta situação, a palavra se torna uma ponte entre o locutor e o seu interlocutor permeando uma interação verbal, na qual características ideológicas de ambas as partes são inerentes a este processo de comunicação, pois os enunciados carregam conteúdos e sentidos que não são neutros nem ao sujeito de partida e nem ao sujeito de chegada. Locutor e interlocutor, carregam em si suas próprias bagagens históricas e estão dentro de um determinado espaço social, o que pode gerar entendimentos diversos em relação a um mesmo signo. A palavra só adquire significados e sentidos perante o seu uso dentro de uma relação social.

[...] O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em “interação dialética constante”. Eles têm como terreno comum o signo ideológico: “O signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (BAKHTIN, 2009, p. 17).

Bakhtin define a língua como uma expressão das relações sociais, ou seja, a palavra está envolvida em todos os atos de compreensão e interpretação dos enunciados. O autor demonstra que a variação de significados e sentidos reflete as tendências sociais da interação verbal numa dada época num determinado espaço social. Articulado uma comunicação entre dois sujeitos, de épocas distintas, de meios sociais distintos pode ter vertentes diferenciadas das vertentes mais recorrentes, em relação aos sentidos pretendidos com o uso de determinado léxico. De acordo com Santos (2014), se considerarmos que algo é dito a alguém e essa enunciação é assumida de forma singular, envolvendo e produzindo sentidos que não são mais àqueles pretendidos pelo enunciador, pode-se dizer que o discurso inicial foi transformado pelo outro.

2.2 Dialogia do trabalho: docente regente e intérprete educacional

“O signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato” (BAKHTIN, 2009, p. 15).

A atuação do docente em sala de aula nos mostra um cotidiano complexo:

[...] a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam ações a priori. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares. Nesse sentido, o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa (BRASIL, 1999, p. 59).

A complexidade dessa situação profissional se acentua ainda mais no que diz respeito ao trabalho com alunos surdos, considerando a partilha de situações e ações dentro da mesma sala de aula com o IE e demais alunos ouvintes. O cotidiano árduo do professor se intensifica quando este precisa enfrentar a singularidade perceptual e linguística de seu aluno surdo e a constante presença de um mediador em seu espaço de trabalho (DAROQUE, 2021).

A partir da presença de um aluno surdo na sala de aula, o docente regente se vê frente a particularidades desconhecidas, acrescidas da presença de outro profissional escolar nesse espaço que antes era de sua única gestão. A falta de conhecimento sobre a língua, os costumes e estratégias para trabalhar com esses alunos e o não entendimento acerca do funcionamento do trabalho do IE (acessibilidade, diferenças linguísticas entre outras) acabam tornando a complexidade do cotidiano do professor ainda mais acentuada (DAROQUE, 2021).

Este fato, releva a importância da reflexão sobre a dialogia do trabalho do docente regente com o IE, trazendo à tona a necessidade desses profissionais terem bem claros entre si os seus papéis individuais e colaborativos. Assim, um é interdependente do outro - pois para que cada um desses profissionais consiga exercer suas funções individuais com êxito, precisa primeiro estabelecer estratégias de colaboração. Para o aluno surdo acessar a compreensão da interpretação realizada pelo intérprete, esta precisa estar bem preparado, com apropriação eficaz dos conteúdos que o professor vai trabalhar em aula.

E por sua vez, o docente para ofertar uma aula acessível ao estudante surdo, precisa ter conhecimento das singularidades deste aluno, e para isso precisa da orientação de um

profissional que esteja inserido na comunidade surda e tenha conhecimento das características desse aluno. Sendo assim, o processo dialógico entre esses dois profissionais precisa ser cotidiano e fazer parte das estratégias de atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos.

Por conta dessa dinâmica diferenciada é que o professor precisa compreender o funcionamento dos seus alunos surdos, o funcionamento da interpretação, os momentos de intervenções e de explicações mediadas pelo intérprete, buscando realizar as ações pedagógicas em consonância com as demandas apresentadas. Assim, é no cotidiano da escola e da sala de aula, em momentos compartilhados de organização e planejamento, que o professor e o intérprete podem perceber melhores maneiras de ação conjunta, refletindo sobre o que cada profissional pode fazer visando à inclusão do aluno surdo (LACERDA; SANTOS, 2013, *apud* DAROQUE, 2021, p. 51).

Isto posto, a reflexão sobre as práticas colaborativas se faz essencial para alcançar ações mais adequadas ao processo de trabalho desses profissionais, com a intenção de melhor compreender como cada um deve se portar para que esta parceria em sala de aula seja realizada a contento e para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo seja priorizado mediante a estratégias eficazes. Ou seja, “a melhor combinação se dá quando esses dois profissionais respeitam seus fazeres singulares e constroem um trabalho em parceria, com respeito, visando o melhor para o aluno surdo” (DAROQUE, 2021, p. 52).

Esta parceria entre o docente e o IE é vital não apenas para que o docente se familiarize com a dinâmica de ter um aluno surdo em sala de aula, mas também para que o intérprete possa se apropriar das estratégias didáticas, da organização pedagógica e dos conteúdos da disciplina, pois este profissional não foi preparado para exercer diversas atividades as quais estará exposto em sua atuação em sala de aula.

Ressalta-se então a necessidade de um trabalho dialógico entre esses profissionais, com a troca mutua de conhecimento em prol da aprendizagem do aluno surdo. Para além de dividir tarefas ou deliberar qual é o papel de cada profissional na aprendizagem do aluno com surdez, é fundamental que esses profissionais atuem em consonância de ideias e estratégias, com cooperação e reciprocidade, para que essa parceria seja consolidada da melhor forma possível (SANTOS; LACERDA, 2015).

O docente é detentor do conhecimento em relação a sua disciplina, o intérprete por sua vez, por dominar a mesma língua que o aluno surdo, acaba por conhecer melhor as questões da

surdez e as dificuldades apontadas por esse público durante todo o processo de ensino, podendo indicar ao professor os fatos mais complexos vivenciados por eles.

O estabelecimento dessa parceria de trabalho permite que o professor acesse outras formas de trabalhar e que as mudanças direcionadas à inclusão dos alunos surdos sejam mais efetivas [...]. Entretanto, como se pode imaginar, o ajuste dos procedimentos visando à melhoria da aquisição de conhecimentos desses alunos demanda negociações constantes entre o professor e o intérprete. Por isso, a interpretação a ser realizada pelo intérprete educacional relaciona-se diretamente com os conhecimentos prévios compartilhados pelo professor a respeito do assunto que será ensinado [...]. O estabelecimento conjunto das estratégias de ensino relacionadas ao ensino aprendizagem dos alunos surdos poderá levar a uma melhor compreensão mútua desses profissionais de como interagir nos momentos explicativos e se envolver de maneira mais ativa no cotidiano da sala de aula [...]. Isso requer, da parte do professor, o reconhecimento do aluno surdo como seu aluno, bem como a disposição para o desenvolvimento de práticas educativas acessíveis, que o levarão a uma atuação mais efetiva (DAROQUE, 2021, p. 62).

A dialogia do trabalho do docente com o trabalho do IE visa qualificar o atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno surdo. Unindo o conhecimento pedagógico do docente com o conhecimento empírico do intérprete educacional, objetivando a evolução educacional do aluno com surdez.

Assim como, para além de favorecer o estudante surdo, esta parceria também descomplica em alguns aspectos a atuação do IE. Porque o trabalho desse profissional não depende apenas de si, mas do outro, numa relação dialógica interdependente, pois, o modo em que o docente decide ofertar sua aula e seus conteúdos, interferem muito na atuação do intérprete.

Mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno, fazer parte do todo escolar como parceiros profissionais, atuar em consonância de ideias. Embora as relações sociais no espaço escolar não sejam amenas e haja, de fato, uma hierarquia, é preciso que professor e intérprete caminhem lado a lado, afinal, para que ambos possam atuar da melhor forma possível, é preciso cooperação e reciprocidade (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 515).

Assim, conhecer o conteúdo da aula, saber as estratégias didáticas que o docente vai usar para ministrar esses conteúdos, quais recursos pedagógicos e tecnológicos ele vai dispor, coloca o intérprete em uma situação de maior propriedade profissional, porque o que tem a “dizer” está fortemente ancorado no que o professor tem para dizer, ou seja, quando existe uma negociação entre esses profissionais acerca dos sentidos pretendidos, das intenções, dos modos de dizer e de como compor o atendimento às necessidades específicas do estudante surdo,

ambas funções são beneficiadas. Pois, quanto mais colaborativa a parceria do docente com o intérprete for, mais será favorecida: a qualidade da aula; a atuação do intérprete; a atuação do docente e a compreensão do aluno surdo.

Em vista disso, Daroque (2021) e Zapelini (2009) corroboram ao dizerem que há necessidade de momentos de reflexão conjunta, em que o docente e o IE possam discutir sobre a teoria e a prática do cotidiano em sala de aula, momentos esses que podem ser utilizados para compor uma parceria na construção do planejamento e da organização das estratégias educativas, assim como pode cooperar com a partilha das inquietações e dificuldades de ambos profissionais e contribuir para o entendimento do limite da atuação de cada um, consolidando a arquitetura de uma atuação em parceria, de modo que esses dois profissionais se tornem mais capazes de intervir no auxílio um do outro na dinâmica dentro da sala de aula, compondo nesses momentos de reflexão antes da aula, as melhores estratégias pedagógicas de atendimento às especificidades do aluno surdo. Para que o modo de fazer do IE acompanhe o modo de fazer do docente da disciplina, criando assim uma cumplicidade dentro dos processos de trabalho desses profissionais.

2.3. Traduzir e interpretar: o percurso árduo de dizer o mesmo a outros

[...] há uma linguagem comum a todos, mas não uma linguagem que não seja afetada de nenhuma maneira pelos indivíduos, ou não seria possível a expressão individual e todos diriam [...] a mesma coisa! “Traduzir” nesse sentido amplo é a parte constitutiva da vida semióticas dos sujeitos, porque traduzir é sempre “transferir”, ou seja, transportar algo de um lugar para outro [...]. Esse transporte, “trans”, envolve, contudo, um “ferir”, que entendo como uma alteração/adaptação inevitável do sentido do que é traduzido. Logo, traduzir é um ato que sempre deixa uma marca do processo de alteração daquilo que é transportado [...]. O tradutor é um profissional especializado em fazer transposições [...] o que pressupõe conhecer os sistemas de produção de sentido que são as línguas e as formas que elas têm ou permitem criar sentidos de uma língua em outra (SOBRAL, 2008, p. 32-33).

Para Sobral (2008), se faz vital, pensar a tradução a partir de uma concepção discursiva, considerando os sistemas gramaticais e de uso da língua, contrapondo a concepção linguística tradicional, que entende a língua apenas como um conjunto de palavras e regras de combinação de palavras e frases, se limitando ao sistema gramatical da língua se abstendo do seu uso.

A perspectiva discursiva vê a língua a partir dos seus aspectos sistêmicos e históricos, ou seja, um sistema de regras e um sistema de usos, o primeiro condiz com a gramática da

língua e seus dicionários e o segundo permeia o uso da língua nas relações sociais, incluindo os processos históricos e culturais das sociedades, ou seja, para se traduzir uma língua, precisa-se considerar, “quem disse”, “para quem se disse”, “em qual situação se disse” e “com qual intenção se disse”, determinado algo nessa língua. Sendo assim, o que se diz para um, não se diz igual para outro, assim como não se pode dizer o mesmo em circunstâncias diferentes.

E visto que, para o autor a gramática e o dicionário não são a língua, mas sim parte dela, no que tange a tradução entre duas línguas é preciso se valer da ideia de que a leitura e a escuta envolvidas nesse processo diferem da leitura e escrita em geral, pois não é um ato simplesmente feito para se obter entendimento, responder ou reagir a algo, mas sim um ato feito com base no ponto de vista de um profissional. Ação esta, que vai além da aquisição superficial do discurso, requerendo uma leitura e uma escuta atenta e analítica, onde o tradutor e intérprete precisará reconstruir esse enunciado numa outra língua, para outros interlocutores não fluentes na língua de partida do discurso. Então, a este profissional cabe uma leitura/escuta atenta que permita a ele compor um processo de reconstituição, reconstrução e restituição das ideias da língua fonte na língua alvo, navegando assim entre esses dois universos e colocando-os em uma relação de interlocução (SOBRAL, 2008).

Esse profissional media a comunicação entre o autor do enunciado e o público que este não consegue alcançar diretamente. Desse ponto de vista, o intérprete diz o mesmo a outros, e de outra forma, ao reconstituir o discurso de um para outros, visto que as línguas são diversas em seus sistemas linguísticos, culturais e semânticos. Pode-se ainda complementar essa ideia afirmando que o tradutor diz o mesmo a outro e de outra forma, porque a ideia contida no discurso precisa ser a mesma na língua fonte e na língua alvo, mas para atingir a intenção do enunciadador e as correlações de sentidos pretendidos no discurso, o tradutor precisa se atentar em todas as relações em que este discurso está inserido. Pois não se pode dizer a mesma coisa, da mesma forma para todos em todas as situações, já que os significados dos enunciados se constituem nas relações sociais (SOBRAL, 2008).

Enunciamos a partir de uma dada posição, que é tanto pessoal como social [...]. E a partir dessa posição avaliamos aquilo que vamos enunciar, e em função dessa posição [...] enunciamos de uma dada maneira, que depende de nossa posição social (da posição social do autor traduzido) e de sua relação com a posição social das pessoas com quem falamos [...]. Essa maneira de enunciar advém da soma total de nossas vivências, de nossas relações sociais, ao longo da vida, e das posições que chegamos a ocupar numa dada coletividade, o que supõe a presença constitutiva do outro (SOBRAL, 2008, p. 34).

Partindo dessa ideia, falar de tradução é refletir sobre o que se pode equivaler (sistema de regras) e o que se precisa construir sentido (sistema de uso) e a relação dessas duas concepções de língua dentro do ato tradutório.

Para o autor, a equivalência entre duas línguas perfaz casos raros de correspondência direta, isso ocorre quando não se faz necessária uma construção de sentido a partir de possíveis correlações culturais, semânticas e linguísticas, ou seja, para determinados conteúdos, enunciar uma língua na outra apoiando-se apenas nas palavras pode funcionar bem, por exemplo, dizer em português: “eu gosto de chocolate”, e fazer na Libras os sinais exatos das palavras que foram proferidas no português, não produzirá perda semântica, nem alteração da intenção do enunciado (OLIVEIRA, 2022).

Entretanto, se apoiar apenas nas palavras, sem se ater ao seu uso, não funciona para todos os enunciados. Quando cada unidade de um sistema linguístico se equivale a uma unidade do outro, sem a necessidade de construção de sentido, dizemos que temos a projeção com equivalência, o que não exige do tradutor a tarefa árdua de relacionar os aspectos de interação da língua para construir estratégias de como versar sentidos condizentes nas línguas, mas esses casos na tradução são raros (SOBRAL, 2008). Ao passo que essa equivalência se mostra não eficaz no processo de versar entre línguas, toma-se o caminho das correspondências possíveis entre os dois sistemas que estão sendo traduzidos, o que faz o intérprete ter que se ater a uma atuação mais trabalhosa e aprofundada.

Todas as línguas têm suas próprias especificidades, suas variações de significados e sentidos, nascem em contextos distintos e se alteram continuamente, por isso, equivaler é mais improvável do que corresponder, considerando os fatores culturais, regionais, históricos e situacionais que influenciam o uso das línguas.

A correspondência vai de encontro a ideia de que o sentido é construído segundo o uso da língua, na alteração das suas nuances e pelo sujeito que capta o significado instituído pelo meio social. Sendo assim, o tradutor será autor de um novo texto que versará a mesma mensagem do autor original, mas com uma roupagem que atinja o público que este autor não tem acesso linguístico comunicacional.

[...] por que a tradução é possível em meio a tanta diversidade percebida no campo das línguas? A resposta mediata é porque os vários sistemas semióticos (sistemas de produção de sentidos) do mundo humano, embora sejam distintos entre si, têm características em comum. São esses aspectos comuns que permitem haver correspondências (formas semelhantes de dizer coisas) em termos de sentido entre esses sistemas, embora não equivalências (formas iguais de dizer coisas) [...]. As

correspondências são a ligação possível entre sistemas, e as equivalências são casos raros específicos de correspondência[...]. O primeiro indica a necessária e inevitável transposição de sentidos de uma língua para outra na tradução; o segundo, a ilusão de que como as maneiras de ver o mundo e de falar sobre ele variam no tempo e no espaço, haveria coisas que só podem ser vistas e ditas de uma só maneira (SOBRAL, 2008, p. 35).

E, por ser mediador entre autor e público, ambos usuários de línguas de modalidades distintas, o tradutor precisa se ater às construções necessárias, mas sem se desligar do objetivo do enunciador do discurso, ambos os públicos, o do autor e o do intérprete, precisam ser impactados da mesma forma.

Pode-se entender com base nos pressupostos da ideologia de que “não se diz a mesma coisa, nem do mesmo jeito, a todos e em todas as circunstâncias” (SOBRAL, 2008, p. 33). Que a situação enunciativa do discurso, as variações dialetais, o ambiente, quem diz, porque diz e para quem diz, são as bases para significação da tradução dos enunciados, pois o “lugar do surgimento do sentido é o uso” (SOBRAL, 2008, p. 38).

Por isso costumo dizer que as línguas são traduzíveis, ou seja, postas em correspondência, mas não tradutíveis, ou seja, postas em equivalência, porque, se o sentido nunca se realiza por inteiro, sequer entre dois falantes de uma mesma língua [...] Não há nas línguas (linguagens) um conjunto de signos cujos sentidos estejam determinados de uma vez por todas, que sejam, imutáveis, mas um conjunto de possibilidades de produção de sentidos e essas possibilidades só podem ser entendidas na interação e no seu uso (SOBRAL, 2008, p. 40).

Ainda corrobora o autor ao levantar que os significados cristalizados estão no sistema e os sentidos, que são os potenciais do significado, vêm a existir apenas após o seu uso, nas situações em que o significado é empregado. Ou seja, um mesmo texto, composto com as mesmas palavras, pode ter sentidos diferentes a partir de como é dito, por quem é dito e porquê e para que é dito. O autor de um discurso quando escolhe um léxico para compor sua fala, já analisa o sentido pretendido com o seu uso, levando em consideração as relações social e histórica em que ele e o seu público estão inseridos.

Isto posto, para Heidegger (1959), a linguagem é marcada pela multiplicidade do sentido, é algo vivo, maleável, que não pode ser tomada como imutável e mecanicamente sequenciada. E essa consideração se faz útil ao intérprete, para mostrar transparentemente o quão complexa é sua atuação, elucidando o problema constituído pelo fato de que, palavras e frases podem servir para constituir diversos sentidos, o que acarreta uma densa responsabilidade à atuação desse profissional.

Para Sobral (2008), a capacidade de reconhecer essa multiplicidade do sentido e de entender que a linguagem não é um sistema mecânico, mas, um conjunto de potencialidades expressivas de acordo com os seus usos, constitui o trabalho do tradutor, a possibilidade de atribuir sentido ao significado a partir da relação social do seu uso, é parte inerente ao ato tradutório.

Sendo assim, o tradutor precisa captar dentro dos seus processos, a intenção contida na enunciação, suas características, saber que ao ouvir a modulação de voz do enunciador do discurso é preciso se dar sentido ao que se quer dizer com isso, quando o enunciador sorri, reclama, esbraveja, motiva, grita ou silencia, ali se tem discurso, se tem significação e está precisa ser contemplada. “As possibilidades expressivas da língua dependem tanto do sistema que as gramáticas e dicionários registram como no uso, tanto dos falantes como de todas as instâncias que incidem sobre o ser da língua” (SOBRAL, 2008, p. 41).

[...] não se pode falar de linguagem sem falar ao mesmo tempo de sistema e de uso [...]. Com efeito, sem uso, o sistema não é sistema, mas mero código; ao mesmo tempo, sem o sistema não há uso. Os significados cristalizados estão no sistema: os sentidos, que são um potencial, vêm a existir apenas no uso, nas situações de uso. Cabe pensar o sistema da linguagem como um sistema complexo (Morin) constituído por um sistema linguístico, vinculado com os significados fixados, e um sistema de uso, vinculado com os sentidos que vêm a ser em uma dada situação (SOBRAL, 2008, p. 41).

Os sentidos advêm dos significados gerados baseados nas suas relações de uso e é nessa interação que repousa a intenção do enunciador, ou seja, as ideias que compõem o discurso. E no que tange a atribuição do intérprete, releva-se que este não deve se centrar em dizer o mesmo ao outro a partir da superfície dos enunciados, com base nas palavras que os compõem, mas faz-lo baseando-se nas interações de significados e nas construções das ideias fontes, para que os sentidos possam emergir em uma linguagem alvo adequado ao interlocutor do discurso enunciado.

O intérprete de Libras atua na mediação da comunicação entre o usuários de duas línguas distintas, uma oral-auditiva e a outra viso-gestual-espacial, e quando este precisa atuar em uma situação desconhecida a complexidade da interpretação se acentua, pois este profissional recebe um discurso na língua portuguesa e precisa versar esse discurso para a língua alvo, com escolhas tradutórias que propiciem significação ao interlocutor do discurso, para tanto como elaborado por Sobral (2008), é preciso se obter as relações de significado que os enunciados trazem, se

fazendo necessário ter conhecimentos prévios acerca das intenções dos interlocutores dos discursos, para que essas possam ser moldadas em uma nova língua.

Para Gurgel (2010) as práticas nas quais estão envolvidos os intérpretes têm se ampliado em oportunidades e complexidade, demandando desses profissionais, certo grau de especialidade, implicando assim, na busca pelo aprofundamento e pela formação acadêmica, pois versar sentido entre duas línguas distintas não é simples. Não são somente palavras que fazem parte do discurso, mas também ideias e opiniões, que precisam transitar. Todo discurso traz em si uma circulação de sentidos expressivos, com os quais esse profissional precisa conceituar, significar e simbolizar visando alcançar o interlocutor. E acerca da atuação desse profissional na esfera educacional pode-se relevar que:

A interpretação em sala de aula é uma tarefa complexa, que além de exigir saberes específicos, postura adequada e parceria com o professor, pois o trabalho do intérprete educacional vai além de fazer escolhas ativas sobre o que se deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda e em fase de aquisição da Libras (LACERDA, 2009, p. 35).

Contudo, o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo é diretamente influenciado pela atuação do IE e visto que essa produção de um discurso traduzido de uma língua fonte para uma língua alvo perfaz um processo difícil e complexo, os estudos que versam sobre a significação e a construção de sentidos entre português e Libras, se fazem profundamente necessários, a seguir o fato de que, a linguagem humana materializa uma produção dinâmica de sentidos.

Claramente, a tradução/interpretação é muito mais do que a codificação simples de formas linguísticas do idioma de origem para a língua-alvo. Interpretação bem sucedida requer a compreensão das dimensões multilingual-multicultural do contexto interpretar. Além disso, a interpretação entre as línguas estruturalmente diferentes, em que os usuários nativos das línguas envolvidas mantêm visões de mundo diferentes, representa desafios adicionais (DAVIS, 2002, p. 118-119).

Partindo-se dos fatos aqui já relatados, tratar da problemática da compreensão do texto fonte é fundamental. Para Albres (2016), o intérprete tem a necessidade de se apropriar dos conteúdos, de conhecer bem a temática a ser interpretada, para além de ter fluência na Libras e criatividade para fazer uso dos recursos espaciais da língua no momento da construção de explicações da área, o tradutor precisa compreender primeiramente a nuances da mensagem na língua fonte.

Assim, como para Almeida e Lodi (2014), o intérprete além de compreender os contextos em que a tradução está inserida, precisa ter fluência e domínio de uso, nos sistemas linguísticos das duas línguas envolvidas no processo tradutório.

É importante também ter conhecimento e domínio de aspectos linguísticos e discursivos, desenvolvendo habilidades e competências metacognitivas e linguísticas. Para tanto, a troca com profissionais mais experientes, ouvintes e surdos favorece a análise metalinguística e a construção de sentidos na interpretação (ALMEIDA; LODI, 2014, p. 86).

Baseado nesse levantamento prévio do universo macro desta pesquisa, pode-se notar que a dificuldade mais relevante relatada é a de identificar o sentido da mensagem na língua fonte e a estruturação da significação desse sentido na língua alvo, exatamente uma das vertentes que o proposto estudo visa se aprofundar.

Para Bakhtin (1992), o ato da fala, a enunciação, engloba uma categoria geral de expressão, de nível superior, que comporta conteúdo para si (interior) e para outros (de objetivação exterior, que também pode ser para si mesmo). De maneira simples, define a interação verbal como tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (BELÉM, 2010, p. 19).

Segundo Santiago (2012) para o intérprete de Libras o problema da compreensão reside na fronteira entre o tema e a significação, ou seja, o pensamento cognitivo do intérprete perpassa pela significação dos elementos linguísticos e pela sua relação com o todo do discurso, e estas questões influenciam diretamente no seu produto tradutório.

Como salientado por Santos (2014), no que tange a atuação do IE, a autora retrata que a realidade desse profissional é estar no limite das relações entre duas línguas de modalidades completamente distintas, assim como entre o professor e o aluno, entre o que é dito e o que é compreendido, entre o ensino do conceito e os sentidos apreendidos, entre uma atuação neutra/imparcial e o envolvimento com a informação/significação, ou seja, as diversas vertentes correlatas a atuação desse profissional, tornam esse processo deveras complexo.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo abordará o método da autoconfrontação simples, com base no autor Yves Clot (2010), assim como informações sobre a instituição *lócus* da pesquisa e as etapas percorridas pela metodologia a qual se valeu esse estudo.

3.1 O método

A fim de se aprofundar em aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, para além de informações estatísticas, a abordagem qualitativa desta pesquisa configurou-se através de um estudo de caso único⁴, com a pretensão de ponderar, analisar e interpretar percepções e entendimentos sobre o objeto de estudo.

O estudo de caso, como metodologia de pesquisa qualitativa, visa a construção de uma teoria a partir do estudo empírico de um caso. De acordo com Robert Yin, é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32), que pode contribuir de modo singular na compreensão das problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais e problemáticas relacionadas a prática educativa, pela possibilidade que o estudo de caso proporciona, de realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa, como afirmam Silvia, Oliveira e Silva (2021, p. 79).

A metodologia do estudo de caso, se faz viável mediante a intenção do pesquisador de levantar questões do tipo “como” e “por que”, mediante a fenômenos inseridos no contexto da vida real. O que faz este estudo perfazer um desenho empírico-exploratório, com o intuito de explorar o problema de pesquisa com uma investigação mais aprofundada, para assim fornecer informações acerca do fenômeno estudado, a partir de uma perspectiva histórico cultural.

[...] considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica

⁴ Pesquisa com um único sujeito.

compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003; p. 29).

Segundo Silvia, Oliveira e Silva (2021, p. 81), “os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade, seja ela uma instituição única a ser pesquisada ou um sujeito único a participar da pesquisa”.

Encontra-se fundamento lógico para um caso único quando ele representa o caso decisivo ao testar uma teoria bem formulada. [...] o caso único pode, então, ser utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações possa ser mais relevante (YIN, 2001, p. 62).

O delineamento de sujeito único é uma abordagem de pesquisa com uma longa tradição na história das ciências sociais e sua utilização no estudo do comportamento humano tem sido defendida por diversos pesquisadores (Ferster e Skinner, 1941; Ferster e Skinner, 1957; Johnston e Pennypacker, 1993a, 1993b; Kazdin, 1982; Matos, 1990; Sidman, 1960/1976; Skinner, 1938, 1947, 1956). Entre os argumentos de apoio a este tipo de delineamento, destaca-se o fato do comportamento ser um fenômeno característico de organismos individuais, que interagem de maneira única com o mundo (INTERAÇÃO EM PSICOLOGIA, 2008, p. 151-164).

Isto posto, a técnica utilizada para este estudo, foi a autoconfrontação simples, proposta por Yves Clot, na psicologia do trabalho - Clínica da Atividade (CLOT, 2010). A autoconfrontação simples consiste em fazer o profissional pensar sobre sua própria prática laboral.

3.1.1 A autoconfrontação

Esse método foi elaborado por Faita (1997) e desenvolvido pelo psicólogo Yves Clot (2006, 2010), que neste período, era responsável pela equipe da Clínica da Atividade em Paris, onde também era professor, investigador e titular da disciplina de psicologia do trabalho no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM).

A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo próprio parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. Assim, eles

dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam (CLOT, 2010, p. 138).

O desenvolver dessa proposta, instituiu a autoconfrontação simples (sujeito único) e a autoconfrontação cruzada (grupo de participantes), sendo instrumento desse estudo a autoconfrontação simples, por perfazer um estudo de caso intrínseco⁵.

Tanto a autoconfrontação simples quanto a cruzada, à atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que faz ou teria ou não podido fazer, corresponde a atividade do pesquisador que pontua o discurso do trabalhador e procura levá-lo a compreender a força da observação da atividade realizada como um recurso de acesso à atividade real (HARRISON, 2009, p. 7).

Segundo Faita (2004, p.75), a autoconfrontação permite aos seus participantes a identificação das características da sua atividade de trabalho e um diálogo ponderador surge com a intenção de melhorias e identificação de aspectos relevantes para levantar um discurso sobre as práticas profissionais do sujeito de pesquisa.

Sendo que, na autoconfrontação simples os pilares da observação e da autorreflexão acerca da atividade desenvolvida pelo autoconfrontado, proporciona um olhar mais aprofundado para as hipóteses das causas de um fenômeno que se queira evidenciar, juntamente com a oferta de uma possível mudança de perspectiva do pesquisado em relação a como o seu trabalho é afetado externamente.

Proposta por Yves Clot, como método dialógico da análise do trabalho, a autoconfrontação simples é uma metodologia que utiliza vídeos para confrontar o sujeito com sua prática de trabalho, criando a possibilidade de reflexão sobre suas ações, pois não faz uso de experimentos, com situações simuladas, mas sim de ações reais de trabalho, em que os trabalhadores possam pensar sobre o seu agir real (SANTOS, 2016, p.44).

Para o autor, o trabalhador ao se ver em sua atividade de trabalho consegue expressar suas impressões, verbalizar sentimentos vividos no momento da performance e relatar dificuldades que não foram percebidas no ato. Ao se ver no vídeo e acompanhar sua atividade percebe ações e reações frente a situações específicas, refletindo como essas poderiam ter sido realizadas e ou como o mesmo gostaria de ter realizado estas performances. Esse é o aspecto

⁵ No estudo de caso intrínseco busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular. O objetivo não é vir a entender algum constructo abstrato ou fenômeno genérico, mas sim um fenômeno único, em todas as suas particularidades (STAKE, 1995, *apud*, SILVA, OLIVEIRA e SILVA, 2021, p. 83).

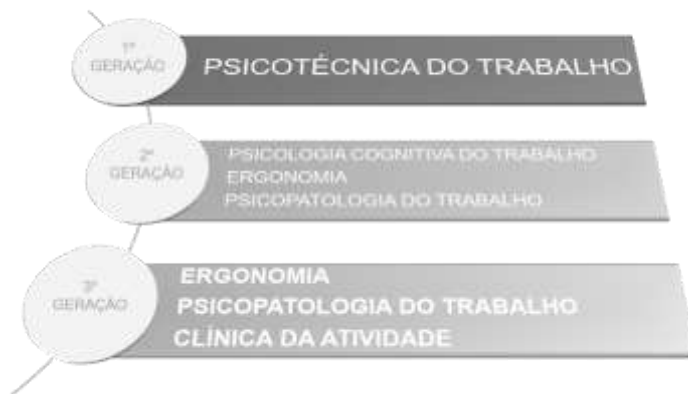
mais relevante no uso desta técnica, como evidencia Clot no seguinte trecho, “[...] o aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue expressá-la [...]” (CLOT, 2010, p. 139).

Pois, quando o sujeito de pesquisa se vê frente a si e com a incumbência de ofertar uma breve explicação dos seus atos em atividade de trabalho, colocando suas ações em foco reflexivo, tem-se assim o ponto de partida do momento da descoberta de si enquanto profissional performático.

Analisar o trabalho, tal como analisar toda e qualquer atividade, implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais e potenciais (SOUZA; SILVA, 2004, p. 99).

O caminho percorrido por Clot, para o desenvolvimento do método da autoconfrontação, abrangeu a análise de três gerações de psicólogos do trabalho da comunidade linguística francesa e suas respectivas contribuições para a psicologia do trabalho. E com este estudo o autor destaca uma categorização das gerações da psicologia do trabalho, sendo elas: Psicotécnica do Trabalho, como a primeira geração; a subdivisão de três correntes que criticam a primeira geração, (i) a corrente da Psicologia Cognitiva do Trabalho, (ii) a da Ergonomia e (iii) a da Psicopatologia do Trabalho, como segunda geração; e a Terceira Geração, que retoma aspectos da Ergonomia e da Psicopatologia do Trabalho, para assim instituir a Clínica da Atividade.

Ilustração 1 – As três gerações da Psicologia do Trabalho



Fonte: elaborada pela autora, baseada em (SANTOS, 2016, p. 35)

Na primeira geração Clot destaca os pesquisadores Suzanne Pacaud e Jean Maurice Lahy, criadores da Psicotécnica do Trabalho. Para o autor esses “foram psicólogos que decidiram sair do laboratório, para se situarem no interior das fábricas e aí compreender o comportamento do homem em ação” (CLOT, 2010, p. 209).

A importância do trabalho dessa geração se deu mediante a preocupação social e a vertente humanista desses pesquisadores, que foram sensíveis à ideia de que a atividade humana não é somente o que se pode observar ou o que foi previsto para ser executado, mas é também aquilo que não foi realizado. Na Clínica da Atividade, definiu-se a distinção entre a atividade realizada e o real da atividade, sendo a primeira o que se vê, a atividade executada, enquanto que o real da atividade é tudo o que não foi feito, mas que também faz parte da atividade.

A atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re) engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas. Não foi realizado, mas faz parte da atividade (CLOT, 2010, p. 226).

Para Clot (2010), a primeira geração da psicologia do trabalho acreditava que só poderia entender o trabalho do outro se eles mesmos o realizassem. Então, esses pesquisadores, passavam a realizar o trabalho dos sujeitos pesquisados para que pudessem realizar suas análises, método este bem à frente do seu tempo. Ainda destaca que os autores precursores da Psicotécnica do Trabalho queriam “apreender o que se denominava aptidões dos trabalhadores, o que atualmente chamar-se-ia de competências. Eles tentaram, de certo modo, descrever o trabalho por uma forma de observação centrada no próprio trabalho.

Já, a segunda geração foi composta por três grandes correntes, a Psicologia Cognitiva do Trabalho, a Ergonomia e a Psicopatologia do Trabalho, que criticavam a Psicotécnica por dissipar a análise do trabalho e foram desenvolvidas concomitantemente.

A Psicologia Cognitiva do Trabalho surgiu para romper com a ideia de que as aptidões estão prontas na cabeça do sujeito, sendo acessíveis através de testes, para essa corrente, as aptidões estão nas relações situacionais do trabalho, nos problemas de cada situação. Não há como prever as atitudes que o trabalhador irá desempenhar nas suas funções. Isso dependerá das suas reações a cada situação, permitindo que esse trabalhador recrie suas aptidões. Assim, como afirma Clot (2010, p. 212), “portanto, diz Faverge, a análise do trabalho entra com as aptidões, mas ela deve retornar à situação, pois é na situação que se encontram as raízes da competência”.

Enquanto a corrente da ergonomia emerge a partir da preocupação dos médicos com a saúde dos trabalhadores, deixando a vertente da psicologia para se adentrar no âmbito social do sujeito. Neste pensamento, as aptidões do trabalhador não deveriam ser julgadas com base nas suas ações apenas, mas também de acordo com as condições sociais que produzem tais aptidões, ou seja, o trabalho não se faz consumindo as aptidões, é no trabalho que se mobilizam as aptidões, o trabalho fabrica aptidões, não faz somente utilizar aptidões (CLOT, 2010, p. 214).

A Ergonomia tem como foco de seu estudo a observação em situação de trabalho real, carregado de minúcias.

A Ergonomia nasceu, portanto, num contexto no qual a atividade concreta dos homens e das mulheres no ato de trabalhar e a maneira como o realizam nunca estiveram efetivamente em jogo nas relações sociais. Recusando essa abordagem mecanicista segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que executa, a Ergonomia aborda a atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-la. Ela estabelece, portanto, por sua realização mesma, uma interdependência e uma interação estreita entre seus componentes (SOUZA; SILVA, 2004, p. 89).

Conjunto a essas duas correntes de pesquisa da segunda geração, está a Psicopatologia do Trabalho, iniciada por psiquiatras em meados dos anos 50, afim de exercer análise do trabalho com base em uma vertente psicológica e psíquica. Nesse tempo, se vivenciava a experiência da guerra e as situações opressoras de trabalho nas grandes fábricas, a partir disso, esses psiquiatras criaram a ideia da fadiga nervosa, desenvolvida em decorrência da sobrecarga e das condições insalubres de trabalho, permeada pelo interesse de como os trabalhadores suportavam as condições adversas no ambiente de trabalho. Advinda desse levante surge então a ideia de um sistema de defesa profissional.

Para alcançar seus objetivos, a corrente da Psicopatologia do Trabalho estava muito mais interessada nos relatos dos seus sujeitos e menos preocupada com a necessidade de praticar qualquer tipo de observação nos ambientes de trabalho.

Por fim, a Terceira Geração de estudos sobre a psicologia do trabalho, da qual Clot fez parte, requer um tratamento agrupado de aspectos da ergonomia e da psicopatologia do trabalho para explicar sua instituição. Primeiramente, destaca-se que a ergonomia tem seu foco na atividade, enquanto, a psicopatologia do trabalho na subjetividade. Em segundo lugar, a ergonomia utiliza a observação em situação de trabalho, enquanto, a psicopatologia do trabalho não pratica nenhum tipo de observação, ela usa a escuta, a palavra, o diálogo, a troca.

Partimos então para a Clínica da Atividade, corrente de pesquisa que constituiu a participação de Clot na psicologia do trabalho, com sua iniciação partindo do pensamento em relação ao problema da concepção de ação, do método da ação e do problema da conceituação de atividade e subjetividade. Com o propósito agora voltado para o estudo do trabalho do sujeito e a relação desse com doenças recorrentes da atividade laboral. A partir da observação e análise dialógica do trabalho, postergada por reflexões acerca da atividade, das aptidões, da subjetiva e o que tudo isso causa no sujeito.

3.1.2 A autoconfrontação simples

Esta estratégia é vista por Clot (2010) como um método dialógico de análise do trabalho, a autoconfrontação simples é uma técnica que utiliza vídeos para confrontar o sujeito pesquisado, em sua prática de trabalho, criando a possibilidade de reflexão sobre sua performance, pois não faz uso de situações simuladas, mas de acontecimentos reais de trabalho, em que o sujeito possa pensar sobre sua atuação real.

A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo próprio parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. Assim, eles dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam (CLOT, 2010, p. 138).

A partir da atividade laboral gravada e a exposição desta ao trabalhador, ele vai se ver na presença de um outro. Ao se ver, ele vai procurar explicar o que vê e ao fazer isso ele passa a refletir sobre seu fazer de uma forma nova. Segundo Clot (2010, p. 253), “a autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”.

O que proporciona um ambiente favorável a reflexões e diálogos sobre o que se fez, sobre o que se está vendo, sobre o que poderia ser feito e sobre o porquê que a atividade foi feita daquela determinada forma. Levando o sujeito de pesquisa a um entendimento aprofundado da sua atuação em uma situação real de trabalho.

A autoconfrontação integra-se plenamente a um conjunto de dispositivos que visam à construção conjunta de conhecimento sobre a atividade desenvolvida, um reposicionamento dos sujeitos envolvidos frente à situação de trabalho e o “alargamento” do campo de ação dos

trabalhadores. O uso de imagens em pesquisas nas Ciências Humanas, fornece as condições para que pesquisador e sujeito(s) pesquisado(s) interajam e possam construir conhecimentos sobre as práticas sociais e relações estabelecidas nas interações do cotidiano, dessa forma permitindo o distanciamento do que se tornou habitual e não mais problematizado.

No momento da autoconfrontação, as imagens registradas em vídeo, funcionam, em certa medida, como o “outro” com seu “excedente de visão”. O trabalhador vê-se sob uma perspectiva inédita, em um momento temporalmente posterior à atividade propriamente dita. Essa experiência provoca, muitas vezes, uma sensação de estranhamento, fato apontado por Souza (2003). Ao considerar as imagens como linguagem, e, como tal, dialogicamente constituída, pode-se compreender melhor o estranhamento sentido, pois a imagem dá ao observador/comentador uma visibilidade de si próprio que lhe é incomum. Como se fosse um “outro” vendo a si próprio (HARRISON, 2006).

Essa metodologia foi escolhida, pois leva o sujeito de pesquisa a refletir e ressignificar suas práticas por meio da linguagem dialógica, ao observar filmagens das suas práticas profissionais. De acordo com Brasileiro (2011, p. 211) “a autoconfrontação se estabelece com a construção de sentidos por meio da imagem para a confrontação e ressignificação do eu através do outro”. Assim como para Muniz e Nepomuceno (2010, p. 81) “o método da autoconfrontação, entre outras funções, visa ao desenvolvimento do profissional e de sua atividade de trabalho”. Brasileiro (2011) ainda explana que para a realização da autoconfrontação, as filmagens e vídeo são cruciais e indispensáveis, pois, a partir da gravação da realização da atividade por parte do profissional pesquisado, o pesquisador seleciona algumas cenas significativas e assiste elas juntamente com o profissional, suscitando neste ato uma relação dialógica com o objeto filmado.

Na autoconfrontação, a tríade observação/atividade/subjetividade permite novos olhares e mudanças internas que serão levadas ao social, aos novos contextos, e “graças à autoconfrontação, formas de fazer muito características aparecem e provocam um discurso específico” (FAITA, 2004, p. 75).

Portanto, esse estudo caracteriza-se como uma análise qualitativa, por meio de estudo de caso único por autoconfrontação simples (CLOT, 2010), mediante observação da prática laboral do sujeito pesquisa e conhecimento da realidade do universo estudado, baseando-se na tríade observação/atividade/reflexão.

3.2 Metodologia de pesquisa

Para esta pesquisa foi selecionada uma única participante, por ser um estudo qualitativo aprofundado, sobre os aspectos que conferem complexidade a interpretação educacional no ensino médio, na perspectiva do intérprete de Libras. Se fez necessário, ter um foco micro de pesquisa, para que a apreciação dos trechos das vídeos-aulas, que foram o objeto de estudo desta pesquisa, fosse minuciosa e fornecesse argumentos para a reflexão desse estudo.

A intenção de pesquisa correlata a este estudo é ter uma investigação científica no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especificamente dentro da esfera do ensino técnico integrado ao ensino médio, por conta do inusitado ingresso cada vez mais acentuado de alunos surdos sinalizantes nestes cursos.

Para o processo de seleção do sujeito de pesquisa, foi utilizado o canal direto de comunicação dos servidores intérpretes do IFSP, do qual a pesquisadora em questão faz parte e tem fácil acesso a esse mecanismo, por ser igualmente servidora na mesma instituição escolar. Foram usados o e-mail institucional do IFSP e o grupo dos intérpretes de Libras do IFSP no aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp (TILSP-IFSP), para selecionar qual profissional teria disponibilidade e atenderia os critérios de pesquisa para assim ser sujeito estudado nesta investigação.

Os seguintes critérios foram estabelecidos para que o IE do ensino médio, fosse elegível a participar desta pesquisa: i) estar atuando como intérprete em sala de aula virtual (atividades educacionais remotas) no ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo; ii) ter um acervo em ambiente virtual contendo a gravação das aulas síncronas; iii) acompanhar aluno surdo usuário da Libras.

3.2.1 *Lócus* de pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras

providências. Ainda que vinculado ao MEC, o IFSP detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, nos termos do Art. 1º, Parágrafo único, da Lei nº 11.892/2008.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

A educação básica no IFSP é composta pela oferta de cursos da educação profissional nos seguintes formatos:

- I. Técnico de Nível Médio Subsequente ao Ensino Médio: os cursos técnicos de nível médio subsequentes são destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio;
- II. Técnico de Nível Médio Concomitante ao Ensino Médio: os cursos técnicos de nível médio concomitantes são destinados a quem esteja cursando esse nível de ensino, efetuando-se matrículas distintas para cada curso;
- III. Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio: os cursos técnicos de nível médio na forma integrada são destinados a quem já tenha concluído o ensino fundamental com matrícula única no IFSP;
- IV. Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA: os cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade EJA são destinados aos estudantes com 18 anos completos que tenham concluído o ensino fundamental;
- V. Formação Inicial ou Continuada Articulada ao Ensino Fundamental ou Médio: são cursos ofertados de forma a privilegiar a elevação da escolaridade, articulados aos anos finais do ensino fundamental ou ao ensino médio (IFSP, 2018)

O estudante matriculado no Ensino Médio do IFSP, cursa as disciplinas do núcleo propedêutico, conjuntamente com uma formação numa área técnica de escolha. O curso técnico integrado oferece a formação geral de forma integrada à formação profissional. O aluno tem as disciplinas do currículo de referência do ensino médio e as específicas do curso técnico escolhido, a duração é de três ou quatro anos, dependendo de cada curso.

Segundo informações públicas disponibilizadas no site do IFSP, o estado conta com trinta e sete unidades federais de ensino, que somam uma equipe de quarenta e três profissionais intérpretes, informação disponível em ambiente virtual dos *campi* da instituição, devido a ser um órgão de ordem pública federal.

3.2.2 Participante

Para a escolha do sujeito de pesquisa foi priorizada a disponibilidade de material em ambiente virtual, levando-se em consideração o momento de calamidade sanitária global vivida na época embrionária que a pesquisa se encontrava e por conta do impedimento da realização de coleta de dados presencial, devido a quarentena que estava sendo imposta, por causa da pandemia de Coronavírus (COVID-19) vivenciada no momento em que esta pesquisa estava sendo constituída, assim se fez mais viável planejar a pesquisa com um delineamento totalmente voltado para o ambiente virtual.

Portanto, levando em conta todos esses fatores e aspectos elencados, ficou a intérprete do campus IFSP escolhido, elegível a ser sujeito de pesquisa neste estudo, devido a mesma atender todos os critérios instituídos para inclusão de participante neste processo de investigação.

Pedagoga de formação, a participante escolhida para fazer parte deste estudo, atua na área de tradução e interpretação de Libras desde 2006, nessa época como bolsista, atuava na função de IE, no apoio do ensino e aprendizagem de estudantes com surdez. Só no ano de 2011, que a entrevistada passou a atuar formalmente como IE, com o cargo de interlocutora, agora com contrato de trabalho firmado com o governo do estado. A partir de 2020 passou a ser intérprete educacional no IFSP, todo esse percurso atribui a participante um arcabouço valioso a sua atuação e a sua participação neste estudo.

A participante tinha acesso ao acervo virtual com as videoaulas do curso técnico integrado ao médio da instituição pesquisada, viabilizou o acesso ao material para a composição das sessões de autoconfrontação, contribuindo para a escolha dessa participante.

3.2.3 Aulas para elaboração de vídeos para autoconfrontação

A instituição pesquisada dispõe de um curso técnico integrado ao ensino médio, que é composto por dezoito disciplinas (IFSP, 2020), sendo que dessas, apenas treze fazem parte do currículo adaptado do aluno surdo acompanhado pela intérprete pesquisada. Segundo a participante da pesquisa houve uma diminuição das disciplinas concomitantes, para que assim o êxito do aluno fosse fomentado.

Ilustração 2 – Playlist das videoaulas da instituição pesquisada

Playlist	Link
História	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Sociologia	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Matemática	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Empreendedorismo	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Artes	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Segurança	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Geografia	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Filosofia	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Língua Portuguesa	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Física	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Redes	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
Educação Física	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn
GBD	https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn

Fonte: elaborada pela autora

Nesta *playlist*⁶ estavam disponíveis todas as aulas síncronas do aluno, de todas as disciplinas, do curso técnico de informática integrado ao ensino médio, porém o foco deste estudo foi a aula de sociologia, por ser uma disciplina de humanas e conceitual.

A escolha pela aula de sociologia foi deferida mediante ao objetivo de pesquisa: Analisar os aspectos complexos da interpretação educacional de português para Libras a partir da construção de novos conceitos. A aula de sociologia por ser da área de humanas e ser uma disciplina conceitual, fornece quase que em totalidade no seu percurso, a implementação de conceitos novos aos alunos, sendo assim fez uma base adequada para o foco desta pesquisa.

A gravação das aulas em ambiente virtual está disponível no link do IFSP: https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD8Vy7aFHZwuumGD1LVir_8eHgbOPxn, disponibilizado pela participante de pesquisa e autorizado pelo docente da disciplina e pelo aluno surdo participante das aulas síncronas, mediante a assinatura do termo de consentimento e do termo de uso de imagem.

Foi realizado o *download* de seis vídeos referentes as aulas síncronas on-line de sociologia do curso de informática integrado ao ensino médio do IFSP, ministradas entre setembro de 2020 e novembro de 2021. Estas aulas mostram um caminho de adaptação curricular remota, ao aluno surdo, por conta do período de pandemia de COVID-19, sendo ministradas de forma inteiramente *on-line* e individual, sendo participantes da aula em

⁶ Uma *playlist* é um conjunto de vídeos, uma lista de reprodução.

plataforma *on-line* (*zoom meeting*), o docente da disciplina, o aluno surdo e a intérprete de Libras.

Saliento que a pesquisa foi realizada com apenas um sujeito de pesquisa e este foi exposto a suas próprias performances tradutórias, não sendo permitido a visualização dessas performances por terceiros, apenas pela pesquisadora e pelo participante de pesquisa.

3.2.4 Seleção do material para as sessões de autoconfrontação

Para elencar quais videoaulas e quais trechos destas seriam mais relevantes para esta pesquisa, foi realizada uma análise primária, a fim de incluir ou descartar materiais que serão subsídio da presente pesquisa. As videoaulas de sociologia do curso integrado de informática do IFSP, foram elencadas de 1 a 6, sendo o vídeo um a aula ministrada em 23 de setembro de 2020 e o vídeo seis a aula ministrada em 03 de novembro de 2021, ou seja, as videoaulas foram analisadas por ordem cronológica das datas em que foram ministradas.

As aulas síncronas de sociologia foram assistidas na íntegra, com a contemplação dos momentos em que o docente da disciplina intui inserir a constituição de novos conceitos para o aluno surdo, sempre com a observação da atuação da intérprete de Libras participante da pesquisa. Foi um período de análise, de escuta atenta e identificação dos momentos que ofertam maior atenção, no ato interpretativo de português para Libras.

No total foram analisadas seis videoaulas de sociologia, o mote para essa análise foi o quão complexo a abordagem do novo conceito ministrado, pôde ser para a atuação da intérprete educacional.

Os vídeos analisados *a priori*, para separação de trechos foco do objetivo desta pesquisa, perfizeram as seguintes temáticas e conteúdos curriculares:

Tabela 1 – Temáticas das aulas de sociologia

(I) A questão de gênero no Brasil;
(II) Conceito de Economia;
(III) Estratificação Social;
(IV) Max Weber;
(V) Pensando a sociedade;
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como primeira etapa do processo de estudo, foi realizada a separação dos trechos que servirão de subsídio para o momento de autoconfrontação com a participante da pesquisa, neste primeiro momento apenas a pesquisadora analisou os vídeos das aulas síncronas de sociologia da instituição pesquisada, para elencar de acordo com o objetivo de pesquisa, quais momentos das aulas eram de fato cruciais para dar andamento as análises dos dados preteridos para o deslanchar da presente pesquisa, ou seja, os vídeos passaram pelo crivo da explanação de novos conceitos pelo docente da disciplina de sociologia, a fim de fazer o aluno surdo apreender esse conceito e seus significados.

Todos os vídeos foram assistidos minuciosamente e os trechos em que esses novos conceitos foram ministrados foram elencados e separados para análises posteriores e para subsídio da autoconfrontação com a participante da pesquisa.

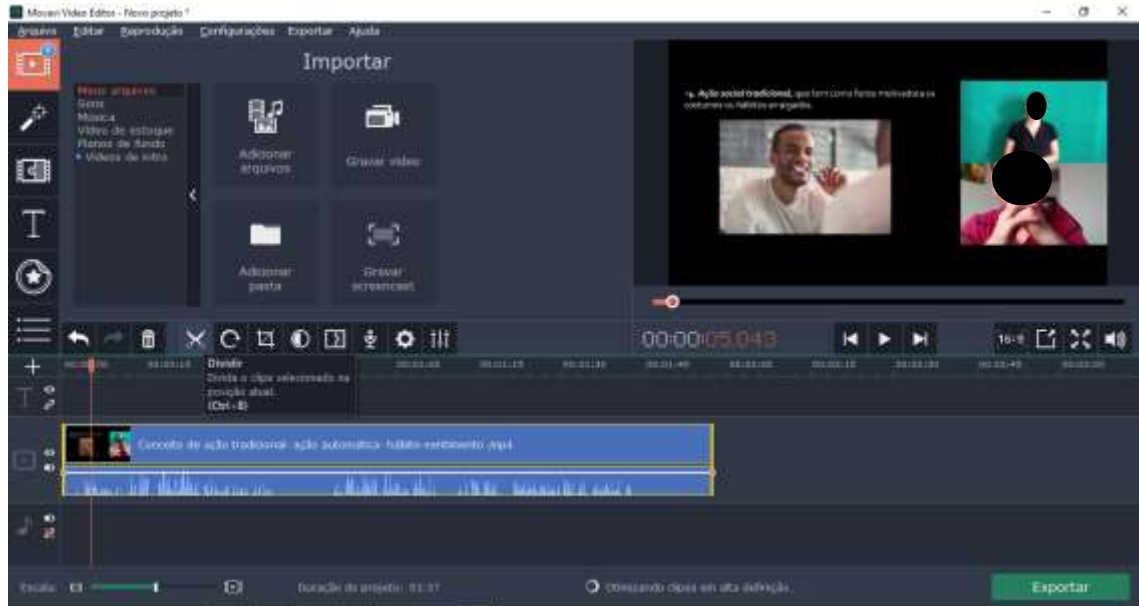
Dos trechos que foram selecionados a partir dessas videoaulas, quatro variáveis foram configuradas como itens de inclusão destes trechos nas sessões de autoconfrontação, foram contempladas as seguintes variáveis de análise:

Tabela 2 – Variáveis de análise

(I) construção de novos conceitos;
(II) pausas reflexivas da intérprete, para construção da interpretação;
(III) presença de uma prolongada construção explicativa por parte do docente da disciplina, para auxiliar a intérprete;
(IV) equívocos tradutórios.
Fonte: elaborado pela autora

Feito a seleção e determinado as variáveis para análise, passou-se para a etapa de seleção dos trechos.

Ilustração 3 – Seleção dos trechos base para a autoconfrontação

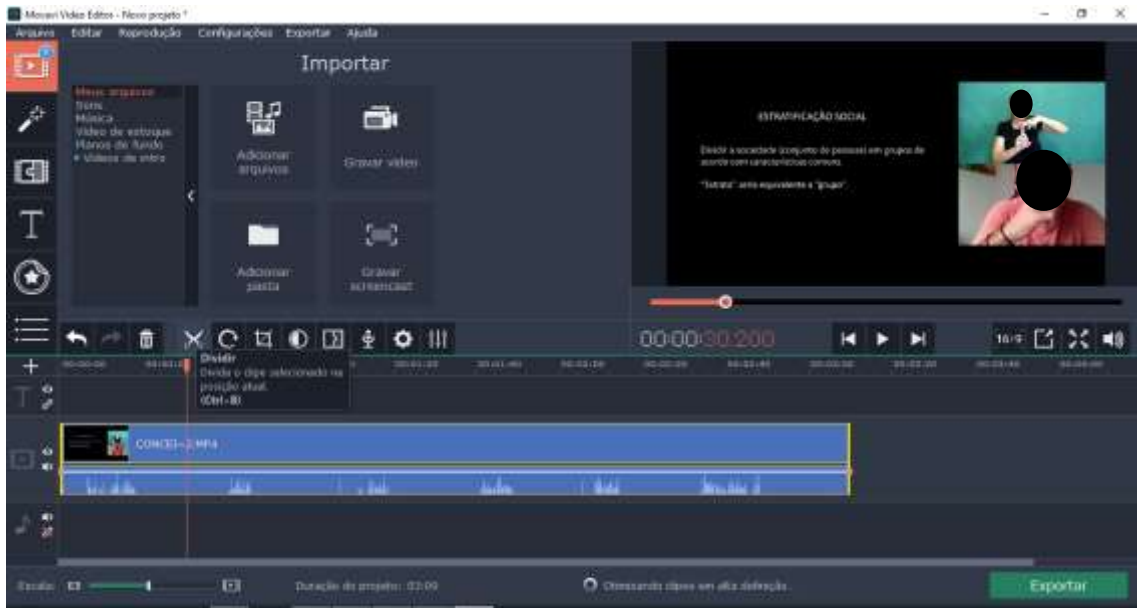


Fonte: Elaborado pela autora

Os critérios para inclusão dos vídeos na pesquisa foram: conter a explanação de novos conceitos e perfazer caminhos metafóricos e polissêmicos de fala. O critério de exclusão, foi a observação de fala sem ambiguidade, continuamente passível de interpretação por parte da participante de pesquisa, sem maiores dificuldades.

Para o momento da realização da entrevista de autoconfrontação simples, foram separados *a priori*, vinte e um trechos retirados das vídeos-aulas de sociologia do curso técnico de informática integrado do ensino médio.

Estes trechos como já explanado anteriormente, foram elencando pelo processo de inclusão na pesquisa, sendo os itens: os trechos que possuem lapsos temporais no ato interpretativo, que são pausas perceptíveis na contemplação da interpretação, explicações explicativas prolongas para conceitos únicos e pausas para pedidos de esclarecimentos de conteúdo, itens estes todos pautados na ministração de novos conceitos. Sendo trechos excluídos aqueles em que, não se fez presente uma explanação de um novo conceito, ou seja, a performance da intérprete educacional não foi influenciada pela complexidade do texto fonte, nesses momentos da videoaula e trechos em que o ato interpretativo se fez contínuo sem a presença de equívocos ou pausas.

Ilustração 4 – Análise das videoaulas para obtenção de trechos relevantes para o foco da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Análise do vídeo 1 – Pensando a sociedade, aula ministrada por intermédio da plataforma *zoom*, no dia 23 de setembro de 2020. Este vídeo traz a aula síncrona de introdução a disciplina de sociologia, aula em que o docente explana sobre o propósito das aulas e dos conteúdos que serão ministrados. Sendo o pensar social, o entendimento da vida em sociedade, as ideias centrais que subsidiaram o componente curricular, que foi analisado nesta pesquisa. Desta videoaula, foram extraídos trechos que abordam os seguintes novos conceitos abordados pelo docente da disciplina:

Tabela 3 – Análise dos conceitos do vídeo 1

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Causalidade/ Causa/ efeito	00:02:03 até 00:03:52
Relações Sociais	00:04:57 até 00:05:53
Capitalismo/ Capitalismo industrial/ Mundo Urbano/ Grandes Navegações	00:15:14 até 00:17:04
Sociologia é filha da revolução industrial	00:15:14 até 00:17:04
Marxismo/ Socialismo/ Comunismo	00:27:49 até 00:29:19
Causa/ Consequência	00:27:49 até 00:29:19

Fonte: elaborado pela autora

Análise do vídeo 2 – Conceito de economia, aula ministrada por intermédio da plataforma zoom, no dia quatro de novembro de 2020. Nesta videoaula, o docente de sociologia, faz uma explanação acerca do conceito de economia na sociedade, da importância da economia na organização da vida social, baseando-se em autores como Karl Max, para fundamentar a sua fala na introdução do conceito de economia. Desta videoaula, foram extraídos trechos que abordam os seguintes novos conceitos abordados pelo docente da disciplina:

Tabela 4 – Análise dos conceitos do vídeo 2

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Economia/ produção/ distribuição	00:03:58 até 00:09:44
Consumo/ Mercadoria	00:03:58 até 00:09:44
Materialidade/ Material/ Imaterial/ Bens	00:03:58 até 00:09:44

Fonte: elaborado pela autora

Neste trecho elencado, a minutagem do recorte se vez necessária de forma mais prolongada no comparativo aos recortes anteriores, devido a explanação sequenciada e ininterrupta de diversos conceitos, para os quais a dificuldade do processo interpretativo, foi notada com bastante evidencia, perfazendo assim, um trecho riquíssimo para este estudo. Assim como o próximo trecho, que traz a concepção do conceito de mercadoria e elucidou diversas outras fontes causadoras da complexidade do processo interpretativo, como palavra dúbias e signos da língua portuguesa, que não possuem um sinal exato na Libras.

Tabela 5 – Análise dos conceitos do vídeo 2

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Produz/ Corpóreo	00:15:51 até 00:25:02
Padeiro/ Pedreiro	00:15:51 até 00:25:02
Serviço	00:15:51 até 00:25:02

Fonte: elaborado pela autora

Ainda na análise do vídeo 2, pode-se se obter os seguintes conceitos para a autoconfrontação:

Tabela 6 – Análise dos conceitos do vídeo 2

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Produção/ Distribuição/ Consumo/ Produzido	00:28:32 até 00:36:19
Setor primário/ Atividade primária	00:28:32 até 00:36:19
Atividades relacionadas a terra	00:28:32 até 00:36:19
Bens primários/ Meio-ambiente	00:28:32 até 00:36:19

Fonte: elaborado pela autora

Análise do vídeo 3 – Max Weber, aula ministrada por intermédio da plataforma zoom, no dia dois de dezembro de 2020, nesta aula o docente da disciplina explana sobre o conceito de sociedade como resultado das ações dos indivíduos e de como essas ações geram o contexto social.

Os trechos escolhidos nesta videoaula, perfizeram momentos de pausas reflexivas, interrupções por parte da intérprete educacional, buscas de esclarecimentos junto ao docente, com a situação em que o docente *a priori* fez uma explicação dos conceitos para a mediadora da comunicação, enquanto a interpretação estava pausada, para que a posteriori a mensagem fosse interpretada para o aluno surdo, assim como estavam presentes também nesses momentos prolongamentos explicativos no ato interpretativo.

Tabela 7 – Análise dos conceitos do vídeo 3

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Não racional	00:05:42 até 00:09:17
Ação afetiva/ Ação tradicional	00:05:42 até 00:09:17
Sentimento	00:05:42 até 00:09:17
Conceito de inveja	00:09:18 até 00:15:15

Fonte: elaborado pela autora

Seguindo com as ponderações das videoaulas, estes dois trechos mesmo sendo partes sequenciais foram separados em dois momentos de análise para que o enredamento de cada trecho fosse abordado em detalhe, visto que, dentro desses dois momentos os índices de impacto da dificuldade do processo de interpretação foram bem acentuados.

Análise do vídeo 4 – Estratificação social, videoaula de sociologia, ministrada virtualmente por intermédio da plataforma zoom, em quinze de janeiro de 2021. Nesta videoaula o docente da disciplina trabalha o conceito de sociedade, explanando como a sociedade se constitui e qual o papel das pessoas, no que tange a produção e consumo de alimentos e bens materiais.

Os trechos elencados na tabela 9, refletem os momentos aparentes de maior tensão no processo de transposição de conceitos da língua portuguesa para a Libras, notados pelas pausas e hesitações da intérprete, transparecendo a complicação no ato interpretativo.

Tabela 8 – Análise dos conceitos do vídeo 4

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Conceito de sociedade	00:05:15 até 00:11:24
Indivíduo é produto da sociedade	00:05:15 até 00:11:24
O indivíduo faz a sociedade e a sociedade faz o indivíduo	00:05:15 até 00:11:24
Estrato/ Grupo social	00:05:15 até 00:11:24

Fonte: elaborado pela autora

O trecho destacado traz uma riqueza de conceitos e ideias interligados, que influenciaram o processo interpretativo da participante de pesquisa. Nota-se ao longo da explanação do docente, sobre a ideia social do indivíduo, que a interpretação é marcada por interrogativas explicitadas por pausas reflexivas e retornos de fala em busca de compreensão do enunciado.

Tabela 9 – Análise dos conceitos do vídeo 4

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Conceito de grupo dentro de uma sociedade	00:14:47 até 00:17:42
Estratificação Social	00:14:47 até 00:17:42

Fonte: elaborado pela autora

Análise do vídeo 5 - A questão de gênero no Brasil 1ª aula, ministrada virtualmente por intermédio da plataforma zoom, no dia sete de outubro de 2021. O próprio nome da temática traz um novo conceito que será apresentado ao aluno surdo.

Esta temática de gênero do Brasil foi tratada em duas aulas síncronas por meio remoto, uma no dia sete de outubro de 2021, da qual foram extraídos trechos que abordam os seguintes novos conceitos abordados pelo docente da disciplina:

Tabela 10 – Análise dos conceitos do vídeo 5

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Desigualdade Econômica	00:00:19 até 00:01:57
Desigualdade Racial	00:00:19 até 00:01:57
Perspectiva Racial	00:00:19 até 00:01:57
Desigualdade salarial	00:04:38 até 00:05:38
Brasil Colonial/Racismo/Raça/características escravistas	00:14:21 até 00:15:25
Escravista/Sociedade Colonial/ Patriarcal/ Pagar Dote/ Casamento arranjado	00:28:07 até 00:30:24

Fonte: elaborado pela autora

Os trechos elencados foram separados e nomeados com os conceitos novos ministrados pelo docente da disciplina de sociologia, neles contidos, para que apenas as partes focadas na constituição de novos conceitos fossem subsídio para o momento da autoconfrontação com a participante de pesquisa, ou seja, as videoaulas não serão utilizadas na íntegra, mas sim em partes focais do discurso conceitual.

Análise do vídeo 6 - A questão de gênero no Brasil, 2ª aula, ministrada virtualmente por intermédio da plataforma zoom, no dia três de novembro de 2021.

Nesta aula o docente da disciplina de sociologia dará continuidade na temática de gênero, perfazendo um âmbito mais dialógico, objetivando na primeira parte da aula, realizar uma revisão dos conceitos ministrados na aula anterior, por meio de questionamentos ao aluno surdo, de como ele correlacionou os conceitos aprendidos com notícias e acontecimentos sociais desde que esteve na última aula de sociologia. Sendo assim, está videoaula, não ofertou matérias diversos foco deste estudo, pela retomada de conceitos já elencados na videoaula anterior.

Assim como, pelo fator da interpretação ser do par Libras para português, em vasta parte da videoaula, com explicações do aluno surdo em Libras e a interpretação na modalidade oral

(tradução de Libras para português com discurso oral), por parte da participante de pesquisa e por não ser está a modalidade de interpretação, utilizada na presente pesquisa, boa parte desta videoaula não foi incluída no processo de autoconfrontação simples.

O estudo de caso cerne da pesquisa, precisa desses trechos em que se identifica que a performance da intérprete educacional, sujeito desta pesquisa, se mostra influenciada pela complexidade do discurso fonte.

Devido a esses fatores, o vídeo seis apresentou apenas dois momentos que se encaixaram dentro dos requisitos de pesquisa, perfazendo a ministração de novos conceitos, sendo eles:

Tabela 11 – Análise dos conceitos do vídeo 6

CONCEITOS	MINUTAGEM DA VÍDEOAULA
Feminicídio	00:08:11 até 00:09:13
Sistema viário/Mundo contemporâneo	00:08:11 até 00:09:13
Média de rendimento	00:21:40 até 00:23:34
Razão de rendimento	00:21:40 até 00:23:34

Fonte: elaborado pela autora

Assim foi finalizada esta etapa do processo de pesquisa, com a obtenção dos materiais que foram trabalhados no processo de autoconfrontação simples.

3.2.5 Organização das sessões de autoconfrontação simples

As sessões de autoconfrontação simples, ou seja, quando o confrontado fica de frente a sua performance de forma consecutiva e apenas ele mesmo vai dissertar sobre sua atuação, sem a participação de terceiros nesse processo de avaliação continua do trabalho do confrontado (CLOT, 2010), a *priori* foram instituídas em três encontros síncronos *on-line*, porém ao longo das sessões ficou evidente que apenas dois encontros seriam o suficiente para compor a intenção desta pesquisa.

Para executar a etapa do processo de levantamento de dados, a participante da pesquisa foi novamente acionada via *e-mail* institucional e aplicativo de mensagens instantâneas, para

consulta acerca da sua disponibilidade para participação nos encontros síncronos (em ambiente virtual) de autoconfrontação.

Mediante a ponderação das agendas da pesquisadora e da pesquisada, foram acertadas datas e o período em que os encontros seriam realizados, assim como acordou-se pela realização dos encontros via plataforma *Google Meet*. Esta escolha se deu por ser uma plataforma gratuita, permitir a gravação da reunião e ser vinculada ao e-mail estudantil da pesquisadora, favorecendo ferramentas e tempos de uso diferenciados.

Foram reservadas três datas para que a autoconfrontação fosse realizada, porém, apenas duas dessas datas de fato foram utilizadas para a etapa de coleta de dados, visto que, os dois primeiros encontros síncronos, com média de uma hora e meia de duração para cada encontro, de fato, perfizeram um caminho satisfatoriamente produtivo.

As sessões de autoconfrontação simples foram conduzidas pela pesquisadora, por meio de roteiro organizado, compondo a seguinte sequência:

Tabela 12 – Roteiro para sessão de autoconfrontação

(I) acolhimento da participante de pesquisa;
(II) explicação do instrumento de pesquisa;
(III) reprodução do trecho pré selecionado.
(IV) observação do trecho
(V) abertura para explanação da entrevistada
(VI) repetição do trecho caso requerido

Fonte: elaborado pela autora

A participante da pesquisa, teve total liberdade de conduzir suas explicações, já que não se visa neste estudo a obtenção de respostas prontas e/ou objetivas sobre os temas que foram abordados. Assim como buscou-se aprofundar qualitativamente na problemática estudada, afim de constituir dados relevantes para a formulação de hipóteses acerca dos aspectos que conferem complexidade a interpretação de português para Libras.

Antes de começar o processo das sessões de autoconfrontação, foi explanado a participante da pesquisa todo o percurso que a estratégia percorreria, desde o fato de a sessão ser gravada para transcrição e análise posterior, até a explicação da técnica que foi usada, no que tange, a observação por parte da intérprete, da sua própria atuação profissional.

Foi informada a ela, a quantidade de trechos que iriam compor cada sessão e os acordos necessários foram feitos nessa oportunidade: a qualquer momento a entrevistada poderia pausar a sessão para opinar sobre o que estava vendo na autoconfrontação; o microfone da participante precisaria ficar aberto a todo o momento da sessão, para que suas reações fossem captadas na gravação; em caso de alguma sensação de constrangimento a intérprete poderia pedir para o trecho ser trocado e o foco da discussão ser mudado; não haveriam ali para aquele momento perguntas prontas para direcionar a fala da participante, suas explanações seriam livres e espontâneas. Todos esses esclarecimentos sobre a dinâmica da pesquisa foram ofertados a *intérprete na primeira sessão de autoconfrontação*.

Ilustração 5 – Configuração dos encontros de autoconfrontação



Fonte: Elaborado pela autora

Os encontros de autoconfrontação, mostrados na ilustração 4, foram compostos, pela exibição, em compartilhamento de tela, de trechos das videoaulas de sociologia do ensino médio integrado ao técnico, sendo que neste trecho, eram expostos, o áudio da fala do docente da disciplina, a imagem da intérprete atuando na interpretação e a imagem do aluno surdo, para obtenção de *feedback* da interpretação e a imagem da intérprete educacional.

No primeiro encontro de autoconfrontação foram abordadas as seguintes temáticas da aula de sociologia, como descritas na tabela 2: (III) Estratificação Social e (IV) Max Weber, com a observação dos trechos que perfaziam a ministração dos conceitos descritos nas tabelas 9 e 10, que fazem parte da análise do vídeo 4 e na tabela 8, que faz parte da análise do vídeo 3, a duração total da sessão foi de uma hora e vinte minutos.

No segundo encontro foram abordadas as temáticas: (II) Conceito de Economia e (V) Pensando a sociedade, com os conceitos contidos nas tabelas 5, 6 e 7, pertencentes a análise do

vídeo 2 e os conceitos presentes na tabela 4 que se refere a análise do vídeo 1, esta sessão teve a duração de uma hora e trinta minutos.

A temática (I) A questão de gênero no Brasil, por não perfazer a ministração de conceitos novos e por não conter metáforas e polissemias na maior parte das explanações do professor, que neste estudo foram as variáveis de recorte dos trechos subsídios para a observação do trabalho da intérprete. Foi reservada como trecho extra caso fosse necessária para tornar a sessão mais produtiva, porém devido ao fato dos trechos principais terem sido proveitosos, essa temática não foi utilizada nas sessões de autoconfrontação.

3.3 Procedimento utilizado para as análises

Para análise dos enunciados produzidos nas sessões de autoconfrontação nos valeremos da proposta de Borges e Silva (2017). Para os autores a análise dos dados produzidos a partir de entrevistas narrativas e filmagens podem ser tratados por uma análise temática dialógica. Trata-se de método analítico qualitativo amplamente utilizado em pesquisas, conforme disposto por Braun e Clarke (2006), que afirmam que este método é fundamental para uma análise qualitativa, pois fornece habilidades básicas inerentes a esse tipo de processo analítico.

A transcrição da narrativa é, geralmente, a primeira etapa da análise temática dialógica. É por meio da transcrição que o pesquisador inicia sua imersão e familiarização com os dados produzidos, ainda que tenha sido ele mesmo o interlocutor no momento desta produção. As entrevistas e/ou os materiais verbais produzidos na pesquisa são transcritos na íntegra constituindo arquivos digitais. Durante as transcrições, além dos enunciados propriamente ditos (palavras pronunciadas), são registradas as pausas, as entonações, as interjeições, as tartamudezes e os silêncios, posto que esses elementos também compõem as enunciações (BORGES e SILVA, 2017, p. 251-252).

Os materiais verbais e filmagens resultantes das sessões de autoconfrontação, foram analisados seguindo a sequência proposta pelas autoras: a) transcrição das entrevistas; b) definição das unidades analíticas; c) a leitura intensiva do material transcrito; d) organização das enunciações em temas e subtemas; e) a elaboração e análise de mapas semióticos (BORGES e SILVA, 2017).

A transcrição das sessões foi realizada na íntegra, não apenas das palavras ditas e dos enunciados, mas também foram considerados os momentos de silêncio, as expressividades verbais e não verbais, assim como todos os elementos não verbais que compõem os enunciados.

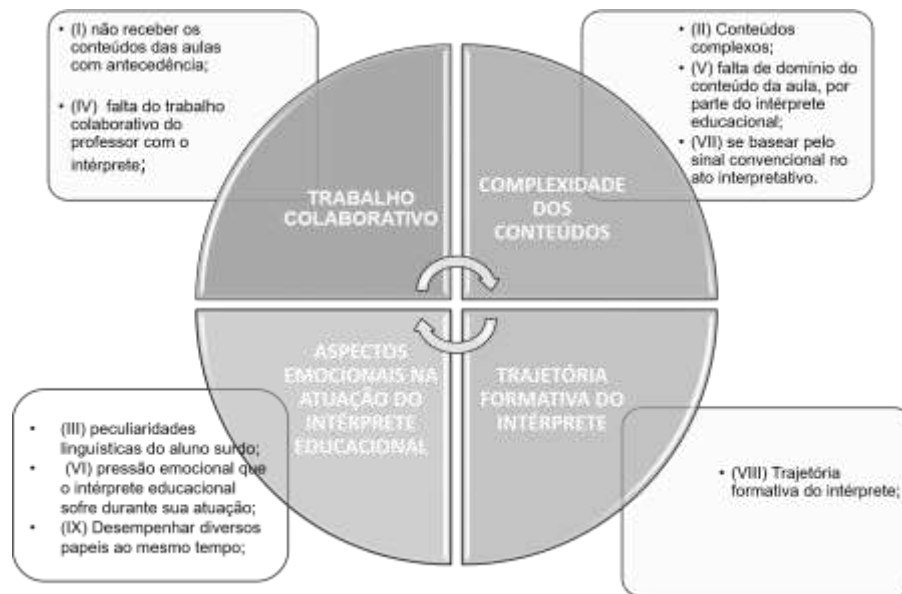
Após a etapa de transcrição dos vídeos, foi feita uma ostensiva revisão de texto, para que nenhuma nuance fosse omitida. Em seguida, passou-se para a definição das unidades analíticas, destacando elementos considerados importantes na perspectiva da intérprete educacional participante da pesquisa, elementos recorrentes e outros que de alguma forma atendiam as metas deste estudo. Com a leitura da transcrição e escuta atenta dos áudios dos encontros de autoconfrontação pôde-se levantar os seguintes temas:

Tabela 13 – Elementos que conferem complexidade a interpretação de português para Libras na esfera educacional

(I) não receber os conteúdos das aulas com antecedência;
(II) conteúdos complexos;
(III) peculiaridades linguísticas do aluno surdo;
(IV) falta do trabalho colaborativo do professor com o intérprete;
(V) falta de domínio do conteúdo da aula, por parte do intérprete educacional;
(VI) pressão emocional que o intérprete educacional sofre durante sua atuação;
(VII) se basear pelo sinal convencional no ato interpretativo;
(VIII) Trajetória formativa do intérprete;
(IX) Desempenhar diversos papéis ao mesmo tempo.

Fonte: elaborado pela autora

Partindo desses temas, buscou-se condensar as temáticas em unidade analíticas correlacionadas. Novamente, foi realizada uma leitura intensiva da transcrição dos encontros, agora focalizando os destaques de cada um dos temas, para assim obter um agrupamento das enunciações que pudessem compor unidades temáticas similares e ou que se complementam, sempre considerando os objetivos do estudo. Para tanto, foi idealizado um mapa de significados construído por meio da análise da dinâmica e inter-relação existente entre os temas elencados na tabela 13.

Ilustração 6 – Mapa de Significados Correlatos

Fonte: elaborado pela autora

Seguindo o percurso de análise dos temas levantados, as seguintes unidades analíticas relevantes para este estudo, foram organizadas:

Tabela 14 – Unidades analíticas

(I) construção de conceitos: de simples a complexos;
(II) o trabalho colaborativo entre docente e intérprete educacional;
(III) aspectos emocionais na atuação do intérprete educacional.

Fonte: elaborado pela autora

A partir da constituição das unidades analíticas, passaremos ao próximo capítulo, a analisar o material coletado fundamentado nas teorias que norteiam este estudo. A análise visa alcançar o objetivo geral: analisar os aspectos complexos da interpretação educacional de português para Libras a partir da construção de novos conceitos, e dos objetivos específicos: (i) identificar e entender os elementos que conferem complexidade a interpretação na esfera educacional e (ii) evidenciar estratégias para o trabalho colaborativo do professor regente com o intérprete educacional.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A análise qualitativa dos dados, se deu, pela apreciação das sessões de autoconfrontação já descritas no capítulo 3. Nas enunciações da intérprete educacional, buscou-se compreender como se procede o trabalho de interpretação de aspectos considerados complexos e suas implicações em sua atuação. As análises foram feitas à luz do referencial teórico apresentado, que auxiliou na busca pela resposta à grande questão desta pesquisa: Quais são os possíveis elementos que conferem complexidade a interpretação de Libras na esfera educacional do ensino médio?

Nesse sentido, os temas de análise elencados foram: (I) Construção de conceitos: de simples a complexos; (II) O trabalho colaborativo entre docente e intérprete educacional; (III) Aspectos emocionais na atuação do intérprete educacional.

4.1 Construção de conceitos: de simples a complexos

O inegável senso comum que abrange o trabalho do intérprete de Libras e a complexidade do papel que esse profissional tem diante de si, da representação de ser aquele que traduz e interpreta o que está sendo dito de uma língua para outra, redundam sua função numa atividade meramente mecânica. Seu reconhecimento como profissional deve ser vinculado a uma formação, pois sua presença ainda é vista por muitos de forma reticente, não enxergando-os como um parceiro na educação (BELÉM 2010, p. 103).

Para entendermos o elemento ‘construção de conceitos’ como uma influência na complexidade da interpretação de Libras na esfera educacional do ensino médio, precisamos inicialmente compreender como acontece a construção por parte da criança e do adolescente.

Segundo a teoria histórico-cultural⁷ proposta por Vygotsky (2008), o desenvolvimento dos processos que geram a formação dos conceitos, começam durante a infância do indivíduo, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica da formação dos conceitos amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade.

⁷ A abordagem Histórico-Cultural é uma corrente nas ciências humanas, que remonta a um grupo de psicólogos russos na segunda metade da década dos anos 1920 na Rússia. Os protagonistas dessa abordagem incluem entre outros Vygotsky, Luria e Leontiev. O trabalho deste grupo focaliza diferentes áreas entre outras na psicologia de desenvolvimento, linguística, arte, educação e educação especial, neurologia e medicina. Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 88-93, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1412>

Estabelecemos terminantemente que só ao findar o décimo segundo ano da vida das crianças se manifesta um acentuado e súbito aumento da capacidade de formar sem ajuda, conceitos objetivos generalizados [...] O pensamento através dos conceitos, emancipado da percepção, traz à criança exigências que excedem as suas possibilidades mentais para as idades inferiores a doze anos (VYGOTSKY, 2008, p. 57).

Sobremaneira, para além do fator da fase da vida, componente vital para a aquisição de conceitos por parte do indivíduo, se faz necessário mencionar que o conceito perante a esses autores, não advém simplesmente de conexões associativas de símbolos verbais e objetos. Argumentam que a origem de um conceito não condiz com um processo mecânico e passivo, mas, advém de um processo criativo. A formação de conceitos é resultado de uma combinação complexa de funções intelectuais e de interações com o meio externo, que envolvem o jovem em tarefas sociais, culturais e profissionais, emergindo nele a necessidade de um pensamento conceitual (VYGOTSKY, 2008).

Ainda no tocante à teoria histórico-cultural, pode-se associar a gênese de um conceito à relação de um problema e suas possíveis soluções, ou seja, os conceitos surgem diante de problemas que precisam de resoluções.

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos. A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode por si só ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso (VYGOTSKY, 2008, p. 61).

Partindo desse pressuposto, para obter a compreensão de um conceito o jovem precisa vivenciar transferências de significados, para além da palavra e para além do objeto que carregam a ideia correlata a um determinado conceito. Necessita interagir com os meios sociais em que o conceito se constrói, para poder percorrer a experiência de relacionar-se com o fazer ideológico e com a utilização significativa desse conceito. Com base neste entendimento de que pode haver um único significado para vários referentes e diferentes significados para um só

referente. E ainda, que a geração de conceito está na interação desses significados com seus referentes, envolvendo sua concepção de uso e intencionalidade.

Podemos dizer que um dos principais estímulos a gênese dos conceitos está correlacionado ao intercâmbio social com os adultos, pois é na infância e na adolescência, que o sujeito fica exposto ao uso desses conceitos pelos pais, familiares e professores. Intercâmbio este, que para Vygotsky (2008), é privado à criança surda, que pela impossibilidade de acesso a língua oral circundante, não fica tão exposta aos estímulos quanto uma criança ouvinte, podendo gerar um atraso na aquisição de conceitos.

Outro ponto relevante para o entendimento da complexidade da aquisição e da formação de conceito por parte dos jovens é a necessidade do desenvolvimento da abstração, do pensamento perceptual e do pensamento prático, pois a união dessas habilidades é crucial para a geração de novos conceitos. As atividades do Ensino Médio implicam frequentemente na formulação de conceitos abstratos, que exigem dos estudantes ouvintes e surdos uma capacidade de sintetizar ideias não concretas, ou seja, requerendo deles irem além da palavra, abstraindo a intencionalidade nela contida. “O adolescente formará e utilizará muito corretamente um conceito numa situação concreta, mas sentirá uma estranha dificuldade em exprimir esse conceito por palavras” (VYGOTSKY, 2008, p. 81).

A tarefa do IE torna-se mais complexa, no que tange o versar de novos conceitos, quando este encara o cerne da ‘fidelidade’ ao texto fonte, não podendo além disso negligenciar a língua para qual o texto será traduzido e ainda se tratando de termos específicos de uma determinada área do conhecimento. Para isso, esse profissional precisa ser proficiente no par linguístico que vai atuar, conhecendo e acompanhando as mudanças históricas dessas línguas, no que tange seus usos e significações, visto que o conhecimento restrito destas línguas pode levar a traduções e interpretações equivocadas, que podem induzir o público-alvo da enunciação, a significações não pretendidas pelo autor do discurso.

Para isso, o intérprete faz uso de estratégias, que conduzam para uma tradução e interpretação que produza uma construção de sentido, dentro das possibilidades que os contextos forneçam. Como afirma Lacerda (2015), o intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionados com o contexto no qual o signo é formado.

O sentido do enunciado é construído na interação verbal e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um

processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre eles, como um elo nessa cadeia de sentidos. Pode-se dizer, assim, que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes (LACERDA, 2015, p. 08).

Em consonância ao exposto, Lodi (2007) aborda que a prática da interpretação precisa ser entendida como um processo de construção de linguagem, implicando na escolha de formas distintas e correspondentes de se dizer na língua alvo o que foi dito na língua fonte. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa.

Ao traduzir, o tradutor procura entender o que é expresso numa língua, considerando quem diz o quê, como, onde, quando e, principalmente, com que intenção e no âmbito de que cultura, e procura fazer isso ser entendido em outra língua, levando em conta quem diz o quê, como, onde, quando e, principalmente, com que intenção e no âmbito de que cultura (SOBRAL, 2008, p.98).

Esta explanação foi levantada para elucidar a influência do conteúdo fonte no versar do conteúdo alvo. Pois, a tradução e interpretação se baseia em dar uma nova forma ao sentido percebido no discurso fonte, com a intenção de que a ideia de partida seja elucidada a contento, tendo suas nuances e características respeitadas.

O processo de tradução e interpretação não pode estar focado apenas no nível linguístico, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso, que a ênfase deve estar na construção de sentidos (LACERDA, 2015). Na construção de novos conceitos, não só estão em jogo as escolhas interpretativas do IE, mas também o caminho explicativo do professor e o processo de aquisição de conceitos do jovem surdo.

A sala de aula tradicionalmente se constitui como um lugar no qual o professor ensina e a criança aprende. Com a entrada do ILS (intérprete de Libras) no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar da Libras para o português e do português para a Libras, mas também para mediar os processos discursivos entre professor e aluno, almejando a aprendizagem do aluno (LACERDA, 2009, p. 39).

Para avançar nesta discussão se apresenta o Episódio 1 que busca explorar a triangulação entre a explicação do professor, as escolhas interpretativas por parte da IE e a aquisição de conceito por parte do aluno surdo. Este e os demais episódios que serão aqui demonstrados, condizem com a transcrição em português da fala do docente, sendo em momentos direcionada ao aluno com a explanação da construção do conceito pretendido e ora direcionada a intérprete

para consultas em relação a estratégias que eles poderiam aderir para lavrar êxito na aquisição de conhecimento por parte do aluno. Também estão transcritas as falas da intérprete em português no diálogo dela com o docente, as falas da intérprete na tradução para o português do que o aluno sinalizou em Libras e o conteúdo das sinalizações em Libras que a mesma fez para interpretar as explicações do professor ao aluno (legenda indicada em nota de rodapé 8).

Episódio 1 – Construção dos conceitos de ação afetiva e inveja⁸

Transcrição do trecho de videoaula que foi usado na autoconfrontação, para a composição dos excertos 1 e 8:

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *A ação afetiva é aquela ação, que nós praticamos com base em sentimentos, aqui nós temos como exemplo a ideia de orgulho, vingança, loucura, paixão, inveja, medo, amor. Então todos esses sentimentos eles podem mover a gente eles podem estimular a gente a praticar determinada ação. É uma ação relacionado a afeto, como se diz aqui uma ação afetiva. Eu gostaria que o aluno surdo pensasse em exemplos de ações afetiva, eu tenho essa imagem aqui e gostaria que o aluno identificasse qual o sentimento que está sendo transmitido.*

Ilustração 7 – Imagem que o professor usou para fazer o questionamento ao aluno



Fonte: plataforma on-line

Aluno Surdo – PARECE QUE ELA ESTÁ PENSANDO, REFLETINDO, PORQUE ELA QUERIA QUE A PLANTA DELA CRESCESSE, PORQUE A PLANTA DELA ESTÁ PEQUENA, ELA QUERIA QUE A PLANTA DELA FOSSE MAIOR.

⁸ Para compor uma leitura clara e objetiva se indica as seguintes orientações: quando a transcrição for referente a falas na língua portuguesa, o texto se apresentará em letra minúscula em itálico, para todos os enunciadores, quando a transcrição for referente a tradução para português da sinalização em Libras feita pelo aluno surdo ou referente a interpretação em Libras da IE o texto se apresentará em caixa alta.

Docente regente da disciplina de sociologia (questionamento ao aluno) – *Tem um nome para esse sentimento?*

Intérprete educacional – *Deixa eu ver se eu consigo chegar nesse sinal com ele professor (fala da intérprete com o professor apenas com a fala em português, sem a sinalização em Libras para o aluno surdo).*

Intérprete educacional - OH! ‘ALUNO SURDO’ A MULHER QUE ESTÁ SEGURANDO A PLANTA PEQUENA COMO QUE ESTÁ O ROSTO DELA? OLHA O ROSTO DELA A EXPRESSÃO.

Intérprete educacional - *professor eu não sei se ele conhece esse sinal de expressão que eu estou fazendo.*

Intérprete educacional - OLHA A MULHER O JEITO, A BOCA COMO QUE ELA ESTÁ? ELA ESTÁ FELIZ? A MULHER QUE ESTÁ SEGURANDO A PLANTA PEQUENA ESTÁ FELIZ?

Aluno surdo – AH! ELA ESTÁ...

Intérprete educacional - *ele usou o sinal de bravo professor!*

Aluno surdo - ELA ESTÁ BRAVA PORQUE ESTÁ OLHANDO PARA A PLANTA DA OUTRA MOÇA QUE ESTÁ MAIOR.

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação ao aluno surdo) - *Eu diria assim então, é inveja né, o sentimento no caso, porque ela está querendo a planta maior.*

Intérprete educacional – *Deixa eu ver professor se ele conhece o sinal de inveja, que é este sinal aqui, (fala da intérprete com o professor apenas com a fala em português, sem a sinalização em Libras para o aluno surdo),*

Intérprete educacional - ‘ALUNO’ OLHA ESSE SINAL VEJA SE CONHECE? VOCÊ SABE O QUE ESSE SINAL SIGNIFICA? NÃO CONHECE?

Neste momento a intérprete usa o sinal convencional na Libras referente a palavra inveja e o aluno surdo fica inerte sem nenhuma devolutiva a intérprete.

Intérprete educacional – *É professor ele não conhece esse sinal. Eu vou explicar para ele entender! Porque eu acho que ele sabe o que é, mas não associou o conceito ao sinal.*

Docente regente da disciplina de sociologia (fala do docente apenas à interprete) – *A ideia é dizer que é um sentimento, isso que é importante para nós.*

A intérprete passa então a fazer uma interpretação explicativa do conceito de inveja, enquanto o professor aguarda em silêncio.

Intérprete educacional - OH! POR EXEMPLO, INVEJA É IGUAL AMOR, FELIZ, TRISTE, CIÚMES, VOCÊ CONHECE ESSE SINAL DE CIÚMES? INVEJA É PARECIDO COM ESSE SINAL DE CIÚMES QUE VOCÊ CONHECE, É UM SENTIMENTO RUIM, DE OLHAR PARA ALGUMA COISA E NÃO ACEITAR, FICAR COM RAIVA PORQUE A COISA QUE O OUTRO TEM É MELHOR DO QUE A QUE VOCÊ TEM, OLHA A MINHA EXPRESSÃO DE ESTAR CONTRARIADA, DE NÃO GOSTAR DE ALGUMA COISA, DE QUERER ALGO IGUAL AO QUE O OUTRO TEM, ENTÃO ISSO É INVEJA, ENTENDEU? É QUERER ALGO IGUAL AO DE OUTRA PESSOA E INVEJA É UM SENTIMENTO RUIM, ENTENDEU?

Nesta oportunidade o aluno responde com o sinal de entender.

Intérprete educacional – *Ele entendeu o sinal professor e disse que é exatamente isso mesmo, porque a moça está olhando e querendo a planta da outra moça e isso é inveja mesmo, verdade faz sentido!*

Excerto 1 - sessão 1, sobre a temática (IV) Max Weber, explicação do conceito ação afetiva e o conceito de inveja.

Pesquisadora – Na sua opinião por que a interpretação do conceito de inveja não fluiu, para o aluno surdo? Pois para você intérprete educacional, “inveja” é “inveja”, ou seja, é um conceito simples. Mas, por que você acha que para o aluno surdo, nessa correlação de tripla comunicação professor-intérprete-aluno esse conceito não fluiu para o aluno?

Intérprete Educacional – a interpretação não fluiu! [...] **principalmente pelo agravante dele estar recebendo um conceito novo! Totalmente novo para ele, que para nós ouvir ‘inveja’ é uma coisa muito comum né, e foi nesse sentido que o professor trouxe esse exemplo, ele pensou, se eu colocar ‘inveja’ como exemplo o aluno surdo, vai entender! Na verdade era um conceito novo que ele estava aprendendo, entendendo ali naquele momento eu acho que tem dois agravantes aí: a questão dele estar recebendo esse conceito novo ali naquele momento né como uma sinalização nova que ele não conhecia; e eu também percebi que teve ali um limitador da minha parte, às vezes eu não passo o conteúdo da forma visual que o aluno surdo precisa, porque o aluno surdo é muito visual, ele usa a língua de sinais visual e às vezes eu fico me prendendo aos sinais, pode ser nesse sentido também que a interpretação do conceito de inveja ficou tão difícil. Revendo é uma coisa que eu consigo refletir, quando ele fala tipo ela está brava, na verdade não é bravo, ele quis dizer seria, ela não está se sentindo bem, aí eu fiz a tradução literal tipo brava [...] que é o conceito base que a gente conhece do sinal, então revendo consigo fazer esse tipo de reflexão. E quando o professor fala para o aluno e pergunta: então ela está feliz? Às vezes, o sinal convencional⁹ de feliz não caberia, talvez caberia eu trabalhar outra visualidade pensar em fazer a imagem da mulher né tipo feliz sorrindo, não necessariamente tipo feliz com o sinal convencional da Libras, na parte do sentimento, não sei [...] mas é uma coisa que hoje vendo consigo perceber esse**

⁹ Sinal da Libras disposto em dicionários.

limitador e que conseqüentemente prejudica o nosso processo de interpretação e a compreensão do aluno fica né automaticamente prejudicada.

O fato abordado por Vygotsky (2008), de que o adolescente utilizará corretamente um conceito concretamente, mas sentirá dificuldade em expressar esse conceito por palavras, foi observado nas aulas selecionadas para este estudo, nas quais ocorriam proposições de construção de novos conceitos por parte do docente da disciplina de sociologia. Nas aulas focalizadas estão presentes diversos momentos em que a abstração era uma habilidade necessária ao estudante surdo, e ainda que não se tratassem de conceitos *a priori* tão complexos, assim se tornaram por conta de implicarem um certo trabalho de abstração. Este fato, do ponto de vista da entrevistada gerou a ela, percorrer um caminho tortuoso de atuação durante a interpretação desses conteúdos.

A maior de todas as dificuldades é a aplicação de um conceito que o adolescente conseguiu finalmente apreender e formular a um nível abstrato a novas situações que têm que ser encaradas nos mesmos termos abstratos — um tipo de transferência que habitualmente só é dominado pelo fim do período de adolescência. A transição do abstrato para o concreto vem a verificar-se tão árdua para o jovem, como a primitiva transição do concreto para o abstrato (VYGOTSKY, 2008, p. 81).

Neste contexto do excerto 1, vale destacar que a proposta do professor de construir primeiramente o entendimento do conceito de ‘inveja’ como um sentimento, para depois chegar ao conceito de ‘ação efetiva’, que era o objetivo principal da aula, demonstra que o docente estava engajado e atento às dificuldades de compreensão do aluno surdo, trazendo inclusive exemplos visuais para facilitar a apreensão dos termos que estavam sendo trabalhados. Porém, a efetivação deste entendimento fica condicionada: a possibilidade de tradução realizada pela intérprete, a compreensão e ao conhecimento do aluno surdo.

Traduzir não é ensinar. Mas, à medida que o tradutor vê-se frente a frente com a tarefa de ensinar traduzindo e traduzir ensinando, ele, muito mais do que ensinar, ativa o efeito próprio da inclusão de possibilidades concretas circunscritas às experiências educativas. Dessa maneira, evitamos a dimensão quase ingênua de se pensar que traduzir já é incluir, o que não é verdadeiro, pois uma tradução pode muito bem cumprir o seu papel técnico, mas entrar em total deriva no sentido próprio de poder ensinar algo a alguém (GESSER, 2015, p. 540).

Estão envolvidas três mentes implicadas, cada uma com seus conhecimentos de mundo e de língua, que nesta situação de comunicação triangular, entraram em conciliação para a construção de sentidos e de significação, o que não é um processo simples. Só a boa vontade/intenção de cada um não é suficiente para proporcionar aprendizagem ao aluno surdo,

já que criar condições para aprender em um contexto bilíngue é complexo, e a reflexão sobre isso pode, em alguma medida, colaborar para as escolhas interpretativas e para a preparação das aulas.

O professor regente é a pessoa formada na disciplina e quem domina os conhecimentos dos conteúdos da grade curricular. A ele cabe a responsabilidade de ensinar os conteúdos. Quanto ao professor nesse processo, é o responsável pela turma, aquele que organiza o andamento do processo de ensino/ aprendizagem. No mais com a presença do aluno surdo a abertura para um trabalho conjunto com o intérprete educacional de Língua de Sinais, proporciona um espaço para desenvolvimento de estratégias para solucionar possíveis entraves na aquisição de conhecimentos escolares, adequando práticas pedagógicas para suprir a necessidade desse novo cliente surdo. Para que o produto final seja alcançado, ou seja, o aluno surdo aprenda, é necessário que cada profissional desempenhe seu papel e que haja comunicação e parceria entre os dois [...]. Dessa forma, o processo fluirá e o aluno surdo terá seus avanços proporcionados (GIRKE, 2018, p. 37).

O excerto 1 aponta que mesmo com as estratégias do professor e que a intérprete estivesse transitando num conceito conhecido, as escolhas tradutórias não se mostraram efetivas, a formulação do conceito de ‘inveja’ que seria uma forma de exemplificar, o conceito de ação afetiva pretendido pelo professor, não se efetivou, num primeiro momento, por conta de a interpretação ter encontrado barreiras na sua fruição.

A intérprete percebeu que o aluno não conhecia o conceito de ‘inveja’, assim como não entendeu o sinal em Libras para esse conceito. Ao mesmo tempo, o professor percebe que ele usou uma estratégia que não foi adequada e, ele não tinha outra estratégia planejada. Professor e intérprete, então, passaram a criar novas estratégias para que o aluno surdo pudesse construir o conceito almejado. Eles dialogaram sobre qual seria a melhor forma do aluno se apropriar aquele conteúdo.

O professor não delegou à intérprete a responsabilidade de fazer o aluno surdo entender o conceito de ‘inveja’, mas buscou em uma atitude de cooperação encontrar alternativas. Baseada na estratégia do professor, a intérprete construiu a sua própria estratégia e passou a fazer uma tentativa solo de explicação do conceito, pedindo licença ao professor e dizendo que iria sinalizar para ver se conseguia explicar para o aluno de outra forma.

O docente permitiu a explanação da mediadora expondo primeiramente a pretensão dele com o conteúdo, que intencionava que o aluno entendesse que inveja é um sentimento, para que depois a intérprete puxasse para si o caminho de explicação que ali naquele momento lhe era mais assertivo, sempre consultando o professor em relação à sua tradução, se estava alinhada àquilo que o professor pretendia como construção conceitual.

Não se trata de responsabilizar o intérprete em todo o processo de formação educacional do surdo, ou de lhe computar funções para as quais não têm como ocupar sem apoio, estrutura e parcerias, nem tampouco de se criar situações paralelas de ensino desconectadas do saber circulado pelo professor regente (GESSER, 2015, p. 553).

Podemos salientar que para o aluno alcançar a construção do conceito específico pretendido pelo professor foram necessárias diversas tentativas de explicações, porque o conceito não é entendido em completude no seu primeiro uso, o aluno precisa para além do objeto, vivenciar a abstração desse conceito. E nesta ocasião, com a pretensão de auxiliar essa apreensão do aluno, algumas propostas de explicação foram aferidas pelo professor e outras pela intérprete e essa interação entre eles se fez vital para que o objetivo fosse alcançado.

Neste aspecto, fica perceptível o fluxo árduo do processo de interpretação de novos conceitos. Nitidamente, a intérprete avalia que não houve fruição dos argumentos, percebe que pausas e retomadas precisaram ser realizadas, consultas colaborativas entre professor e intérprete, da intérprete com o aluno surdo e da intérprete com professor, para que cada um com suas contribuições favorecesse a construção de sentidos para o aluno na direção do conceito pretendido.

Com essa postura, no que tange a interpretação educacional essa triangulação é e precisa ser cotidiana, pois, em sala de aula onde se tem alunos surdos, o processo de comunicação se constitui através de um enunciador em língua portuguesa (professor), um enunciador em língua de sinais (intérprete educacional) e o alvo dessas enunciações (aluno surdo). Quando algum deles por alguma razão, ainda não tem o pleno desenvolvimento do conceito ministrado em aula, não se sente hábil com o conteúdo ou conhece o conceito, ou ainda não antecipou particularidades inerentes a ele, a interpretação pode não fluir exitosamente, por mais que o conceito seja conhecido por parte da intérprete.

Em geral, o aluno surdo não constrói vários conceitos, por conta da sua trajetória peculiar como apontam os autores base desse estudo, ou seja, os professores vão para a sala ensinar várias coisas que os alunos não sabem. Diante disto, a relação da tríade pode se basear na premissa de que o professor detém o conhecimento, escolhe o que será ensinado e como será ensinado, por sua vez, o intérprete precisa ter esse conhecimento, pois se este souber o que é e como será ensinado contribui no processo de mediação da comunicação de conteúdos. E o aluno precisa de alguns conceitos de base para que a construção de novos conceitos possa ser bem conduzida em sala de aula.

Neste episódio, o estudante não nomeava ainda a ação e o sentimento de inveja, nem na língua portuguesa e tão pouco na Libras, o que seria importante para a construção do conceito novo planejado pelo professor. Diante disso a intérprete fez, inicialmente, uma tentativa insatisfatória, não porque o conteúdo fosse complexo demais, ou porque o professor escolheu uma estratégia ruim, mas porque o aluno não trazia um conhecimento prévio, que foi dado como certo pela dupla professor e intérprete.

Cabe, ainda aqui, a abordagem em relação ao limitador levantado pela intérprete, quando alega não ter habilidade para compor um discurso sinalizado visual, o que para ela era requerido pelo aluno surdo, visto que este tem sua identificação primordial da língua de forma mais visual. Afirmou também, que sua competência tradutória abrange em grande parte da sua performance o uso de sinais convencionais, o que para o trecho apreciado, trouxe uma estratégia que não obteve êxito frente aos objetivos iniciais pretendidos pelo docente da disciplina de sociologia. Ela fez uma análise sobre a forma como interpretou a manifestação do aluno, se suas escolhas tradutórias foram as mais felizes e se autoavaliou negativamente ao rever-se nas imagens apresentadas na sessão de autoconfrontação.

Pressupõem-se que os usuários de Línguas de Sinais, possivelmente e a depender da sua trajetória de vida, têm sua percepção visual mais aguçada pelo próprio uso da língua, assim a intérprete percebeu que poderia ter explorado mais o conceito e menos o sinal (palavra), sendo que o sinal era desconhecido, mas, talvez, o sentimento, inveja, e sua percepção pudessem ter sido acessadas por outros modos de dizer mais visuais e não apenas apoiado no sinal convencional.

No que tange a opinião da intérprete sobre o estudante surdo, ela apontou para uma abordagem mais visual, necessitando assim, de construções gesto-visuais no prólogo das interpretações para que este melhor compreendesse os enunciados. O que de acordo com a entrevistada, não está presente na maior parte das suas escolhas interpretativas, pois se baseia majoritariamente nos sinais dicionarizados para compor suas performances.

Na comunicação, o sentido liberta-se do encadeamento das palavras e das frases e estas se combinam de modo produtivo também dessa maneira. O sentido se constrói à medida que se desenrola a cadeia discursiva; se interrompermos bruscamente o conjunto para recortar um segmento qualquer, certamente poderemos extrair uma passagem e analisar sua correção, mas será impossível extrair, ao mesmo tempo, o sentido que permanecer preso à massa textual (LEDERER, 1984, p. 19).

Para se construir uma enunciação em Libras suficientemente clara para o interlocutor surdo, esse encadeamento das palavras com a relação de uso e de contexto, que gera sentido aos enunciados, precisa ser contemplado pelo intérprete, para que seja passível de percepção as ideias contidas no discurso. Para que, com base nessas ideias apreendidas possa-se construir uma imagem visual para os enunciados pretendidos. Ao ter que efetuar esse processo ao mesmo tempo da sua enunciação, a intérprete educacional se vê presa as palavras de superfície do discurso e ao sinal padronizado dessas palavras na Libras, talvez por não ter tempo hábil para construir esse enunciado por meio de classificadores¹⁰, de forma a compor os sentidos das ideias expressas nele de uma maneira que poderia ofertar uma melhor compreensão ao aluno surdo, pois além de se preocupar com a construção desses significados por meio visual, a IE precisa se atentar ao discurso ininterrupto na língua fonte, para que o processo de mediação da comunicação não seja perdido.

A intérprete, quando fica à frente de um conteúdo pela primeira vez, no ato da sua enunciação, ela tem que dispor de várias funções para conseguir efetuar a sua performance de forma eficaz, o que acentua a complexidade do processo. Segundo Magalhães (2007), isso ocorre porque a comunicação é um processo dinâmico, o que envolve mais do que a substituição de palavras, a depender das línguas envolvidas, podem haver alterações semânticas a serem compensadas. Podem surgir durante o discurso, expressões idiomáticas ou conceitos que não encontram correspondência imediata na língua alvo, o que faz com que o IE precise não apenas trasladar palavras, mas também adaptar conceitos. No excerto em questão a adaptação necessária de acordo com a entrevistada, seria uma adaptação visual das ideias apresentadas pelo professor.

Partindo do fato de que o aluno não tinha esse conceito construído, de que as estratégias que o professor usou para elaborar esse conceito não foi do conhecimento da mediadora, de que as estratégias planejadas pelo professor não surtiram êxito e o limitador de escolhas interpretativas em relação ao estilo literal de tradução levantado pela intérprete, o conceito de ‘inveja’ que poderia ser simples, se tornou um fator complexo no ato da interpretação por conta de ser um conceito novo para o aluno surdo.

¹⁰ Para as línguas de sinais a reprodução da forma, do movimento de sua relação espacial é fundamental, logo a criação de sinais icônicos é um fenômeno natural e é o que chamamos também de Classificadores em Língua de Sinais. Os classificadores permitem tornam mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar. Em Libras os classificadores descritivos “desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”. (PIMENTA e QUADROS, 2006).

Por conseguinte, passemos a apreciar o segundo trecho elencado para as análises dos elementos que conferem complexidade ao processo de interpretação educacional no ensino médio a partir da construção de novos conceitos.

Episódio 2 – Construção dos conceitos de material e imaterial.¹¹

Transcrição do trecho de videoaula que foi usado na autoconfrontação, para a composição dos excertos 2, 9, 10 e 11:

Ilustração 8 – Imagem que o professor usou para fazer a explicação do conceito ao aluno



Fonte: plataforma on-line

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *Eu trouxe aqui algumas imagens, primeiro discutindo aqui, mercadorias, significam [...] tem algum sinal para mercadorias, ‘intérprete educacional’? Questionamento do docente à intérprete.*

Intérprete educacional – Mercadorias?

Docente regente da disciplina de sociologia (fala feita para a intérprete) – *Ou produto!*

Interpretação educacional – *É não teria um sinal, eu teria que usar um classificador professor!*

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *Tá! E aí a gente vai diferenciar as mercadorias dentre aquelas que tem materialidade, vamos dizer assim, as que tem é [...] as que são matérias e imateriais, aí o exemplo que eu vou dar é assim, uma mercadoria material é tipo uma caneta, tipo uma lâmpada, um livro, tem materialidade. Uma casa, um carro, um relógio, enfim, as coisas, que tem corpo, que tem matéria, elas são consideradas bens, mas tem coisas que nós produzimos que não tem materialidade, (risos do docente), nossa é um pouco difícil né!*

¹¹ Para compor uma leitura clara e objetiva se indica as seguintes orientações: quando a transcrição for referente a falas na língua portuguesa, o texto se apresentará em letra minúscula em itálico, para todos os enunciadores, quando a transcrição for referente a tradução para português da sinalização em Libras feita pelo aluno surdo ou referente a interpretação em Libras da IE o texto se apresentará em caixa alta.

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *É que a gente vai chamar de serviços, eu vou [...] bom vamos lá! Vou trabalhar aqui com algumas imagens (imagem disposta no início da transcrição), vamos ver se vai dar certo. No quadro da esquerda a cima, tem algumas características daquilo que a gente chama de mercadorias, que são bens, tem corporalidade e materialidade, enfim né, não sei como eu posso dizer de uma forma diferente, que tem matéria.*

Intérprete educacional – *Eu vou usar materiais professor, coisas né?*

Docente regente da disciplina de sociologia (resposta do docente à intérprete) – *Isso, isso!*

Intérprete educacional – *Posso fazer assim (sinal de coisas)?*

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *Ótimo é isso aí! Então aqui a gente tem coisas com materialidade, por exemplo, uma casa, um carro, um caminho, uma moto, o próprio dinheiro ele tem uma materialidade, uma corporalidade, digamos assim, o ‘aluno surdo’ poderia me dar outros exemplos de mercadorias que tem materialidade, ou seja, exemplo de Bens?*

Nesse momento a intérprete passa a fazer o questionamento para o aluno, usando a Libras e a fala em português, concomitantemente.

Intérprete educacional – ENTÃO ‘ALUNO SURDO’, O PROFESSOR PEDIU UM EXEMPLO, PARA VOCÊ DAR UM EXEMPLO DE MATERIAIS, OUTROS DIFERENTES DA IMAGEM DO PROFESSOR, NA FOTO TEM, CAMINHÃO, CASA, CARRO, MOTO, DINHEIRO, QUAL OUTRO EXEMPLO VOCÊ CONHECE DE MATÉRIAS OU COISAS, QUAL? OUTRO?

Mesmo com a explicação detalhada feita pelo docente e traduzida pela intérprete, o aluno surdo se manteve sem responder ao questionamento, por alguns instantes, ficou olhando para a imagem que o professor trouxe.

Resposta do aluno surdo – [...]

Aluno surdo – CASA [...]

Intérprete educacional – MAS ESSE JÁ TEM VOCÊ PRECISA DE OUTRO DIFERENTE!

Resposta do aluno surdo –

Aluno surdo – CASA, CARRO, MOTO [...]

Docente regente da disciplina de sociologia (fala direcionada ao aluno) – *Carro já tem também!*

Nesse momento a intérprete expressa uma feição de nervosismo e passa a fazer a interpretação por meio da fala e dos sinais, mas fica nítida a voz mais alta e alterada da intérprete.

Interpretação educacional - ESSE JÁ TEM OLHA ‘ALUNO SURDO’, PRESTA ATENÇÃO, PRECISA SER UM EXEMPLO DIFERENTE DA FOTO, OUTRO, OUTRO, COISAS DIFERENTES! ALI NA FOTO TEM CASA, CAMINHÃO, CARRO, MOTO, DINHEIRO, E UM OUTRO EXEMPLO DE MATÉRIAS, VOCÊ CONHECE OUTRO?

Novamente o aluno se volta para a imagem disposta pelo professor e faz uma pausa reflexiva, permanecendo sem resposta ao questionamento feito pela intérprete.

Docente regente da disciplina de sociologia – *Eu vou dar um exemplo, depois é o ‘aluno surdo’, então.*

Intérprete educacional – OH! O PROFESSOR VAI DAR UM EXEMPLO.

Enquanto o docente falava, o aluno surdo fez o sinal de médico, na tentativa de responder o questionamento, mas a intérprete fez o sinal de não para ele, na intenção de dizer que estava errado aquele exemplo que ele estava ofertando.

Docente regente da disciplina de sociologia – *Os óculos é uma mercadoria!*

Intérprete educacional – ÓCULOS COMBINA COM MERCADORIA, O QUE MAIS COMBINA COM MERCADORIA?

O aluno surdo aponta para os óculos que ele estava usando.

Intérprete educacional – QUE MAIS? QUE MAIS?

Resposta do aluno surdo –

Aluno surdo – DINHEIRO, ÓCULOS [...]

Docente regente da disciplina de sociologia – *Tá bom, tá! Eu vou tentar dar uma definida então que é mercadoria eu ia deixar para depois, mas vamos lá!*

Nesse momento o professor passa a fazer novamente uma longa explicação do que é mercadoria, para tentar alcançar a construção desse conceito com o aluno surdo, novamente se valendo dos mesmos recursos já utilizados: produção, materialidade, casa e elementos da imagem que ele trouxe como exemplo, assim como volta no exemplo dos óculos que o aluno surdo estava usando. E após essa longa explicação o professor voltar a questionar o aluno em relação a outros exemplos de mercadorias.

Resposta do aluno surdo –

Aluno surdo – EU COMPREI ÓCULOS [...] (sic)

Intérprete educacional – QUE MAIS? QUE MAIS? OUTRO EXEMPLO, O QUE MAIS VOCÊ COMPRA? – EU ACHO MELHOR FAZER ASSIM PROFESSOR, PERGUNTAR O QUE ELE COMPRA (FALA EM PORTUGUÊS DIRECIONADA APENAS AO PROFESSOR) – O QUE MAIS VOCÊ PODE COMPRAR?

Resposta do aluno surdo –

O aluno faz um sinal que a intérprete não reconhece e quando ela pergunta para ele o significado ele diz que vai pensar em outra coisa e novamente se vira para a imagem e fica observando, sem responder o questionamento.

Excerto 2 - sessão 2, sobre a temática (II) Conceito de Economia, explanação do conceito de mercadoria material e imaterial.

Após a contemplação do excerto a intérprete passou a fazer suas ponderações.

Intérprete educacional – *É vamos lá! Primeiro né, um ponto que pegou ali para mim, eu analisando a performance, é o próprio constrangimento do professor quando ele percebeu que ele começou a explicar, e aí ele foi vendo a necessidade de ser minucioso em suas explicações e tentar entender cada um daqueles conceitos, ele foi vendo, ele mesmo conseguiu perceber o quanto era complexo todo aquele conteúdo. Complexo no sentido, que foi o que eu mencionei antes, significado do conteúdo e o processo de interpretação, ele foi vendo o quanto era difícil e ele mesmo falou: “nossa tá difícil então deixa esse para lá que depois eu retomo”, foi uma postura dele porque ele foi percebendo o quanto era complexo, o quanto era difícil e complexo tudo aquilo dentro daquele contexto, então eu vejo que isso também é uma forma do professor começar a tomar essa consciência, nossa tipo, não é tão simples ou tão fácil quanto eu imaginava não basta colocar uma imagem ali que o aluno vai entender.*

Pesquisadora – *E por que, que você acha que é tão difícil e tão complexo esse ato de traduzir de português para Libras? É como você falou, o professor está começando a perceber isso e para você na sua perspectiva, por que é tão difícil fazer esse tipo de interpretação? Focada nesse trecho que você viu.*

Intérprete educacional – *Por que, que é tão difícil? [Momento de pausa reflexiva], eu estou tentando pensar como responder porque é tão complexo, eu acho que é com base naquilo que eu falei né, são duas complexidades aí, a complexidade linguística do processo de tradução e a complexidade conceitual que é extremamente abstrata e tendo em vista a realidade linguística do aluno, então é por isso que eu digo que é complexo que seria um tripé de discussão aí a complexidade linguística do processo de tradução português/Libras, a complexidade do conceito abordado pelo professor, pela própria disciplina que é um conceito muito abstrato e é complicado, porque não*

é necessariamente a realidade do aluno, às vezes o domínio linguístico que o aluno tem não permite essa compreensão, não por falta de inteligência ou tudo mais, mas às vezes porque questão de acesso a língua mesmo né, é um tema bem complexo de se discutir, um tema que você não se discute no seu dia a dia e não vê na TV, é um conceito sociológico né. Então nesse sentido e tendo em vista a realidade linguística do aluno então por isso que eu digo que seria complexo, a complexidade seria nesse sentido.

Durante a explanação do excerto 2, pode-se ponderar que os enredamentos para a construção de um novo conceito perfizeram tanto as escolhas explicativas do professor quanto a escolhas interpretativas da intérprete. O próprio professor percebe, mesmo antes da interpretação, percebe que aquele conceito não seria fácil de ser apropriado pelo aluno surdo, fato exposto pela fala “nossa é um pouco difícil” sucedida pela reação de confirmação da intérprete. Neste sentido, releva-se que a interpretação assim como o caminho explicativo do docente foi igualmente árdua.

O conceito pretendido implicava em uma série de conceitos anteriores e de um trabalho de abstração em que objetos ou atividades seriam convertidos em “mercadoria” e este é um conceito abstrato, retomando aqui o fator dificultador relevado por Vygotsky (2008) em relação ao adolescente formar muito corretamente um conceito numa situação concreta, mas sentir dificuldade em abordar o mesmo conceito de forma abstrata. Pois não é fácil transitar do concreto para o abstrato, no que tange saber o que são ‘mercadorias’? E depois do abstrato ao concreto, entender que os óculos é uma mercadoria, por exemplo.

A intérprete não teve essa reflexão sobre a questão do conceito, mas percebeu que para o aluno a inclusão dos objetos da imagem em uma ‘categoria abstrata’ não era nada simples e a explicação para a construção dessa categoria precisava ser trabalhada pelo professor que era quem tinha mais apropriação do conceito.

Quando o professor planejou ministrar os conceitos de ‘material’ e ‘imaterial’, se ancorando na palavra/conceito ‘mercadoria’, ele tinha a ideia de que esse termo, provavelmente, fosse do conhecido da intérprete e do aluno, que fosse comum em Libras e que assim com base no conceito de mercadoria, já presente, ele poderia alcançar o entendimento do aluno surdo em relação ao conceito ‘material e imaterial’. Porém, quando o professor interpela a intérprete pedindo o sinal de mercadoria e está menciona que não existe um sinal para essa palavra, ele perde esse mote, percebendo que a formulação da explicação do termo perderia a clareza.

O que em um dado momento intimidou o docente em relação aos seus caminhos explicativos planejados e o levou a raciocinar como alcançar outras formas de dizer o conteúdo proposto, foi saber que nem todas as palavras em língua portuguesa tem um sinal simples em Libras. O professor precisava se ater reflexivamente a outros exemplos, para compor o entendimento do aluno acerca do conceito pretendido.

Nesse excerto, a complexidade parecer ser evidente para ambos, favorecendo que o professor e a intérprete se aproximassem para enfrentar juntos esse desafio. Então, falar da complexidade de interpretar do português para Libras, no âmbito educacional, é refletir sobre as dificuldades, tanto do professor, em ministrar um conteúdo em português, para um aluno não fluente em português, quanto refletir sobre a tradução desses termos fontes para uma construção de sentido alvo.

Na construção de novos conceitos a atenção com relação a bagagem de conhecimento que o aluno traz, para compor a construção de possíveis correspondências, de possíveis correlações de sentidos e significações entre essas línguas, pode trazer maior êxito na compreensão por parte do aluno surdo.

Esse aluno talvez nunca tenha tido contato com o conceito que foi trabalhado em sala de aula, o que faz com que a intérprete tenha a necessidade de construir esse termo dentro da língua de interação do surdo de forma que ele possa ter acesso ao entendimento da ideia que está sendo transmitida pelo professor e consiga fazer uma relação de construção do conceito pretendido.

Todavia, o professor esbarra em contradições explicativas, e a intérprete faz o que pode para organizar sua atuação, mas também se perdeu dentro daquele contexto. Além disso, o aluno teve um acesso tardio a língua de sinais, o que diante dos episódios apreciados aparenta ser também um fator complicador na atuação da IE.

A interpretação em sala de aula é uma tarefa complexa, que além de exigir saberes específicos, postura adequada e parceria com o professor, pois o trabalho do intérprete educacional vai além de fazer escolhas ativas sobre o que se deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras (LACERDA, 2009, p. 35).

A possibilidade de construção de conceitos está pautada na habilidade abstração. Fato presente nas proposições de Vygotsky (2008, p. 78):

[...] o conceito desenvolvido pressupõe algo mais do que a unificação. Para formar esse conceito é também necessário abstrair, isolar elementos e ver os elementos abstraídos da totalidade da experiência concreta em que se encontram mergulhados.

Partindo desse pressuposto e com o entendimento de que para alguns jovens surdos existe a privação do intercâmbio social com adultos, fato já exposto aqui como principal estímulo para a formação de conceitos, a habilidade de abstração necessária para a construção de conceitos, que segundo o autor é adquirida ao longo da vida, na infância e na adolescência, no caso dos jovens durante as experiências de interação social, fica comprometida.

Uma vez que, os conceitos potenciais resultam de uma abstração, da capacidade do indivíduo de produzir um pensamento atrelado ao ato perceptual e prático, advindo do conhecimento geral dos significados funcionais de uma língua, para assim, se construir a significação de um conceito abstrato (Vygotsky, 2008).

Um conceito só surge quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e a abstração sintetizada daí resultante se torna o principal instrumento de pensamento. Como ficou provado pelas nossas experiências, é a palavra que desempenha o papel decisivo neste processo; a palavra é utilizada deliberadamente para orientar todos os processos parciais do estágio superior da gênese dos conceitos (VYGOTSKY, 2008, p. 80).

Como enfatiza o autor, para o jovem é muito difícil definir um conceito em que este não tenha nenhuma raiz situacional, ou seja, permear apenas o campo puramente abstrato sem se ater a referências situacionais concretas, implica em defrontar-se com obstáculos para a formação desses conceitos. Em consonância com fato de que o aluno envolvido neste estudo, ainda não tem a experiência de usar a palavra ‘mercadoria’ para agrupar uma série de itens de seu cotidiano. Ele não tem vivência com o termo mercadoria, mesmo tendo vivência com objetos que constituem a categoria mercadoria. Vale destacar que a forma de abordar este conceito adotada pelo docente não trouxe as ancoragens das vivências do aluno para que ele pudesse significar o conceito desejado.

Argumento que pode embasar a situação complexa vivida pela intérprete nesse trecho analisado, de tentar por vezes explicar o questionamento do professor, a abordagem do conceito, de recorrer ao professor para obter apoio, de se munir dos diversos exemplos que o professor

trouxe, de se apoiar na imagem relacionada ao conceito e mesmo assim não ter o êxito esperado em sua interpretação.

Posto isto, diante dos excertos analisados, vislumbra-se a influência que os conteúdos complexos e a construção de novos conceitos conferem ao processo de interpretação educacional. Passemos então a analisar o último excerto dessa temática.

Episódio 3 – Construção do conceito de ação tradicional.¹²

Transcrição do trecho de videoaula que foi usado na autoconfrontação, para a composição dos excertos 3, 4, 5, 6 e 7:

Ilustração 9 – Imagem que o professor usou para fazer a explicação do conceito ao aluno.



Fonte: plataforma *on-line*

Docente regente da disciplina de sociologia – *Bom, nós temos enfim, a ação tradicional, aquela que vai dar problema!*

Intérprete educacional – *Aí! (Suspiros de angustia)*

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *A ação tradicional ela é uma ação que enquanto a pessoa está agindo, digamos assim, ela está fazendo uma ação automática, não sei se é fácil falar automático?*

Intérprete educacional – *Só um minutinho professor, essa tradicional me pegou professor, só um instante, professor que vou soletrar para o aluno surdo a palavra tradicional, porque eu já falei para ele que eu ainda não consegui pensar em um sinal para esse conceito e depois que pensar eu vou dar um sinal para essa palavra.*

¹² Para compor uma leitura clara e objetiva se indica as seguintes orientações: quando a transcrição for referente a falas na língua portuguesa, o texto se apresentará em letra minúscula em itálico, para todos os enunciadores, quando a transcrição for referente a tradução para português da sinalização em Libras feita pelo aluno surdo ou referente a interpretação em Libras da IE o texto se apresentará em caixa alta.

Neste momento a intérprete passa a sinalizar para o aluno que não conhece o sinal da palavra Tradicional, a qual ela faz a tradução com o uso da datilologia em Libras. Ela diz ao aluno que vai pensar em um sinal e depois demonstra para ele.

Intérprete educacional – *Desculpa lhe interromper professor!*

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno e para a intérprete)

– Não! Eu pensei numa palavra que ajuda a significar ela, que a palavra, automático uma ação automática, que você faz porque você é acostumado a fazer, porque você sempre fez assim, você não para, para pensar no que você está fazendo você faz movido pelo hábito.

Intérprete educacional – *Ajudou!*

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *Então, é uma ação*

automática, eu coloquei como um exemplo aqui escovar os dentes. É um hábito todo dia você escovar os dentes, quando você é criança você não gosta muito, até você aprender e tal ela é uma ação chata de ser feita. Mas conforme o tempo passa você vai se acostumando com isso e acaba que você faz mesmo que você não goste muito você acaba fazendo.

Interpretação explicativa prolongada em relação a ação automática enquanto o docente da disciplina aguarda. Situação em que a intérprete substitui a ação tradicional, por ação normal para fazer sua explanação em Libras sobre o exemplo de escovar os dentes, que o professor trouxe.

Aluno surdo – DE MANHÃ QUANDO EU ACORDO, A TARDE OU A NOITE, EU ESCOVO OS DENTES, PORQUE A GENTE PRECISA ESCOVAR OS DENTES TRÊS VEZES POR DIA.

Docente regente da disciplina de sociologia – *Isso mesmo!*

Aluno surdo – DEPOIS DAS REFEIÇÕES A GENTE TAMBÉM PRECISA ESCOVAR OS DENTES.

Docente regente da disciplina de sociologia (explicação para o aluno) – *É uma coisa que a pessoa faz sem pensar! É uma coisa automática.*

Intérprete educacional - VOCÊ PRECISA PENSAR PARA ESCOVAR OS DENTES? NÃO, RÁPIDO PRONTO ESCOVAR OS DENTES CERTO? É NORMAL, VOCÊ NÃO PRECISA REFLETIR PARA FAZER É NORMAL, NÃO PRECISA PENSAR, PORQUE É NORMAL! ENTENDEU?

Nesta oportunidade o aluno surdo responde ao questionamento da intérprete como o sinal da Libras de entender, ficando subentendido que o aluno compreendeu que escovar os dentes é uma coisa normal de ser feita todos os dias.

Docente regente da disciplina de sociologia – *Andar de bicicleta é um exemplo também.*

Intérprete educacional – OUTRO EXEMPLO DE AÇÃO NORMAL É ANDAR DE BICICLETA. VOCÊ SABE ANDAR DE BICICLETA? É NORMAL VOCÊ SIMPLEMENTE ANDA, NÃO PRECISA PENSAR COMO FAZER ISSO, PORQUE É NORMAL.

Docente regente da disciplina de sociologia – *Quando você aprende a andar, você precisa pensar [...]*

Aluno surdo – EU NÃO SEI ANDAR DE BICICLETA, JÁ TENTEI VÁRIAS VEZES, MAS SEMPRE CAIO E NÃO CONSIGO ANDAR DE BICICLETA.

Docente regente da disciplina de sociologia (fala do docente à intérprete) – *Ta! Então eu vou pular esse exemplo, vamos ver esse outro exemplo:*

Ilustração 10 – Exemplo usado pelo professor



Fonte: plataforma on-line

Docente regente da disciplina de sociologia (questionamento ao aluno) – *Será que dirigir é uma ação tradicional também?*

Intérprete educacional – DIRIGIR TAMBÉM É UMA AÇÃO NORMAL? É? COMBINA?

Aluno surdo – ELE DISSE QUE SIM, MAS QUE É UMA AÇÃO QUE EXIGE PENSAMENTO.

Docente regente da disciplina de sociologia – *Mas ele consegue ver que as pessoas dirigem sem pensar nisso, elas fazem a ação sem pensar, fazem de forma automática?*

Nesta situação a intérprete substitui a ação tradicional, por ação normal para fazer sua explanação em Libras sobre o exemplo de dirigir, o aluno finaliza sinalizando que entendeu.

Excerto 3 - sessão 1, sobre a temática (IV) Max Weber, explanação do conceito de ação tradicional.

Pesquisadora – Bem, intérprete o que você pode me dizer acerca do que viu no vídeo?

Intérprete educacional – [...] uma coisa que eu observei, é que eu não, a priori, eu não passei, não consegui fazer a tradução e interpretação daquilo que o professor estava falando né, propondo como conteúdo.

Pesquisadora – Você disse que esse conteúdo é um conteúdo complexo, por quê?

*Intérprete educacional – É complexo no sentido de que esse tipo de conteúdo não é um sinal, um simples sinal que vai definir aquele conceito que está sendo explicado pelo professor. Quer dizer, por exemplo, ele tem **ação tradicional**, então eu poderia fazer a sinalização de **AÇÃO TRADICIONAL** (sinais dicionarizados dessas palavras, acompanhando uma transferência palavra-sinal), mas será que isso faria sentido para o aluno? Eu estaria realmente passando o conceito por trás disso? Então por isso que eu falo dessa **complexidade, conceito, sentido, o significado por trás dessa AÇÃO** (sinal convencional), isso aqui conseguiria traduzir o conceito que está por trás disso que é um conceito sociológico? Então por isso que eu me refiro a **complexidade nesse sentido. É porque às vezes precisamos de uma expansão conceitual e de outras técnicas de interpretação que demandariam um estudo maior para conseguir passar esse conceito que não deixa de ser um conceito complexo dentro da sociologia. Já é um conceito complexo e pensando numa tradução para outra língua com outra modalidade é mais complexo ainda.***

Pesquisadora – Então você acha que o que torna esse conteúdo mais complexo é a questão dos conceitos? Dos conceitos que o professor está trazendo que você precisa transpor para o aluno surdo é isso?

*Intérprete educacional – É isso, dentro desses dos contextos a própria disciplina, tem uma **complexidade de conceitos** e essa transposição, essa tradução é o **segundo ponto de complexidade.***

*Pesquisadora – Você falou, que o intérprete não tem como passar uma coisa que ele não tem domínio, em questão dos **assuntos complexos e novos conceitos**, em relação a essa sua fala, gostaria que você falasse mais, por gentileza, que você elaborasse um pouco mais porque é importante a gente entender esse seu ponto de vista.*

*Intérprete educacional – O domínio que eu me refiro é o **domínio do conteúdo.** Eu não tinha ali o domínio do conteúdo que estava sendo ministrado, no sentido de*

entender e compreender aquilo que estava sendo dito, aquele conceito explanado, para que eu pudesse pensar em estratégias de tradução e interpretação, que contemplassem o entendimento do aluno surdo. Então eu digo que seria necessário o domínio do conteúdo, somado ao domínio das estratégias de tradução e interpretação, para nessa situação eu ter conseguido promover a acessibilidade linguística e curricular para o aluno surdo, seria nesse sentido, temos duas vertentes o domínio do conteúdo, de entender e compreender aquilo que está sendo dito, e o domínio das estratégias de tradução e interpretação domínio linguístico. No sentido de que fazer “ação tradicional” com uso dos sinais convencionais da Libras, não condiz com o domínio linguístico necessário para transpor aquele conceito que estava sendo trabalhado, simplesmente eu estou fazendo o que a gente chama de português sinalizado, o que não tem sentido para o aluno surdo, pensando na realidade linguística do aluno para qual eu interpreto. Então quando a gente faz “ação tradicional”, usou novamente os sinais convencionais da Libras para esses termos, isso faz sentido para o aluno para o aluno que a gente está interpretando? Conhecendo a realidade dele, é suficiente então? É preciso a reflexão sobre o domínio linguístico e das estratégias que eu vou utilizar, eu vou usar expansão conceitual? Eu vou utilizar a minha visualidade, o meu espaço para poder construir visualmente esse conceito e trabalhar dentro desse espaço? Então o domínio dessas estratégias exige não só uma fluência, mas também uma proficiência linguística.

Diante deste episódio vislumbra-se que o ato de supor que o conceito de tradicional “vai dar problema” (fala do docente) e a ação da IE de se angustiar com o conceito mesmo antes dela passar esse conceito para o aluno surdo, somam ao processo de construção do conceito uma dificuldade a mais, gerada pelo prejulgamento dos dois profissionais. Na fala da intérprete ela transparece não se sentir segura em passar esse conceito para o aluno e solicita ao docente que essa construção seja postergada, pois segundo ela o sinal convencional da Libras referente a palavra tradicional não surtiria efeito de apreensão do conceito de ação tradicional que o docente objetivava naquele trecho, assim como ela também supõe que fazer a datilologia da palavra seria igualmente ineficaz.

Então se levarmos em conta que o processo de interpretação educacional, assim como afirmam Santiago e Lacerda (2021), é constituído pela tríade professor - aluno surdo - intérprete, essa suposição que não abrangem a participação do aluno surdo, pode ter influenciado em suma a quebra da construção do conceito de tradicional, pois em nenhum momento o aluno foi consultado para de fato se validar se ele tinha o conceito pré construído ou não. Tanto o docente quanto a IE já tomaram para si como verdade o fato de que o aluno teria dificuldade com esse conceito, mesmo antes dele receber qualquer informação sobre ele. O que causou um bloqueio interpretativo na IE, porque se ela partisse do sinal convencional de tradicional para poder ir construindo ao longo da fala do docente o conceito mais abstrato, ela e o docente poderiam ter logrado êxito no objetivo proposto. Ao invés de antemão já supor que o aluno não iria conseguir compor esse aprendizado.

Dessa maneira, o par docente e IE precisam ter cuidado com a antecipação acerca do que o aluno é capaz de absorver ou não como conhecimento, para que os caminhos explicativos, sejam eles em português ou em Libras, não sejam contaminados de alguma forma por suposições.

Consonante a isso, observando a fala da pesquisada, pode-se relevar que um conceito não se traduz em uma única palavra, sendo assim a forma de apresentá-lo precisa ser muito bem refletida, principalmente no que tange o pensar sobre, se o sinal convencional¹³ da Libras de equivalência direta ao termo do português, viabiliza ou não uma construção de sentido passível de entendimento pelo aluno surdo, refletir sobre qual o caminho interpretativo que leva à construção dos conceitos ministrados na língua fonte pelo professor da disciplina.

A profissional reconhece que sua tarefa não condiz com usar apenas os sinais literais e não construir o sentido pretendido para o conceito ministrado, ela traz para si a responsabilidade do seu papel de intérprete (SOBRAL, 2008).

Há na Libras, como em toda a língua, uma maneira específica de entender o mundo – do ponto de vista do surdo –, enquanto o português sinalizado mistura várias coisas, inclusive duas línguas e duas maneiras de entender o mundo, em detrimento da comunicação do surdo. O português sinalizado “improvisa” sentidos, enquanto a Libras “cria sentidos”. [...] cabe dar continuidade no campo da tradução/interpretação em Libras ao trabalho de valorização do profissional de tradução mediante a promoção de sua preparação [formal] para melhor entender sua prática e as principais possibilidades teóricas de descrição dessa prática, bem como de fazer uma integração proveitosa entre teoria e prática. O campo da interpretação em Libras mal começa a ser entendido como atividade profissional (SOBRAL, 2008, p. 11)

A complexidade dos atos da interpretação representa um desafio ao protagonismo do IE, que precisa estar habilitado em relação ao conhecimento sobre determinado conteúdo, bem como sobre as condições de ensino, o que implica a necessidade de buscar informações sobre o tema e sobre as condições históricas e culturais do tempo presente do objeto alvo de sua tradução, conhecendo também aspectos culturais importantes dos interlocutores para os quais fará a interpretação (FRANÇA; SOUZA, 2021).

¹³ Sinal que consta em dicionário de Libras, para as palavras do português.

Para ser um bom profissional intérprete educacional de Libras é necessário também ter a proficiência na língua, ou seja, ter “bom domínio” e conhecer com abrangência o vocabulário e o discurso da língua envolvida no ato da interpretação. Assim, ele poderá desempenhar bem seu papel em sala de aula, “pois isso colabora para a boa atuação do intérprete”. [...] “Ele precisa conhecer e compreender o tema para fazer um bom trabalho, mas não necessariamente ser um profissional daquela área”. [...] Apenas a fluência traz para o profissional conhecimento do léxico em sinais, porém, é através da proficiência que as informações serão passadas de maneira clara, ampla e assertiva (GIRKE, 2018, p. 27).

Assim como, de acordo com a entrevistada, o fato do conteúdo de partida conter conceitos complexos, que não são do seu domínio, que não fazem parte do seu arcabouço, torna o processo tradutório mais complexo. Fica evidente nessa passagem, que a intérprete não conseguiu transpor o sentido de ‘ação tradicional’, porque para ela, esse sentido não estava claro, ou seja, se não fez sentido para ela, como ela vai construir esse sentido para o aluno surdo apreender esse conceito?

Ressaltamos também, que o conceito de “ação tradicional” com uso dos sinais convencionais da Libras, não é domínio linguístico, simplesmente se está fazendo um processo de português sinalizado¹⁴, o que pode não gerar sentido para o aluno surdo, diante da sua realidade linguística. Levantando outros dilemas complexos vividos dentro da sua atuação: Então quando a gente faz “ação tradicional” (sinais convencionais da Libras) para esses termos, isso faz sentido para o aluno, que a gente está interpretando?; conhecendo a realidade dele, é suficiente então?; preciso ter domínio linguístico dessas estratégias, o que eu vou fazer de fato, quais as estratégias que eu vou utilizar para domínio dessas estratégias e quais estratégias eu vou utilizar?

O cotidiano do ensino médio é permeado por conceitos complexos, nas diferentes disciplinas e esse é o cotidiano do IE, que precisa transitar entre línguas buscando favorecer a construção conceitual por parte do estudante. Quando o estudante tem mais vivências em Libras, mais conceitos construídos o trabalho do intérprete pode ser menos árduo. Quando não, docente e intérprete precisam trabalhar juntos para alcançar essa construção conceitual.

Percebe-se que a profissional é consciente em relacionar que o uso do português sinalizado não seria a melhor estratégia interpretativa para aquele contexto, pois a projeção dos signos de uma língua fonte de forma direta e intermitente para os de uma língua alvo, sem a percepção de significados e dos sentidos, ou seja, a reconstrução das frases, se abstendo do

¹⁴ Sinalização na Libras baseada na estrutura gramática do português e na literalidade de uma língua para outra, com equivalência de termos e sem correspondência de sentidos.

sentindo pretendido, não totaliza o processo tradutório interpretativo, com as correspondências necessárias (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020).

O intérprete educacional ao passar os conteúdos enunciados pelos professores em sala de aula deve considerar as várias possibilidades de significação e os vários contextos existentes em que está imerso - quando confere sentido à palavra, pois ao procurar enunciados semelhantes ao que está sendo dito (seja em língua portuguesa como na língua de sinais) ele não pode cair na armadilha de pensar palavras isoladas, correndo o risco de situar-se fora do contexto no qual a enunciação se dá. Ele precisa buscar modos de dizer fiéis aos sentidos pretendidos para exercer bem sua função. Trata-se de uma espécie de recorte realizado por ele, do que ele conhece e domina, o que influenciará na linguagem produzida por ele, assim como refletirá, no seu desempenho como profissional (BELÉM, 2010, p. 21)

Conforme a autora, o desempenho do profissional intérprete educacional, está condicionado à habilidade deste em considerar dentro do seu processo tradutório interpretativo, as várias possibilidades de significação dos conceitos que está transpondo, não apenas se valer da palavra sozinha para realizar a interpretação dos contextos. O que converge com o exposto por Pagura (2003), que para traduzir e interpretar não basta se ter o conhecimento da língua e dos significados das palavras, mas se apropriar do sentido da comunicação e dos sentidos produzidos nas relações, ou seja, o centro da atuação do intérprete educacional está na percepção dos sentidos produzidos, e na melhor estratégia de expor esse sentido para o outro, sem se prender na forma linguística da língua fonte.

É inerente a atuação desse profissional, que se desenvolva uma comunicação para além do óbvio, em relação ao enunciado, se faz vital apreender as sutilezas dos significados contidos no discurso fonte, as nuances culturais e situacionais foco do processo tradutório, aprofundar-se na compreensão das ideias, para além das palavras que as compõem (SOBRAL, 2005).

Após a compreensão do discurso enunciado, o IE precisa ser capaz de reproduzir a enunciação com atenção a manutenção do sentido original do discurso e com a concepção de correlação de sentidos entre as línguas.

De acordo com o exposto, este processo não perfaz uma trajetória simples, pois como pensar em outra estratégia se a profissional não obteve uma compreensão satisfatória do conceito fonte para conseguir discorrer na língua alvo? Então, a intérprete se vê diante de um dilema, de querer compor uma performance adequada ao aluno surdo, com construção de sentido e com uma sinalização que respeite a estrutura da Libras, mas pelo fato de não conseguir naquele determinado momento pensar em alternativa para além dos sinais convencionais. Por

conta de receber um conceito que não está intrínseco ao seu conhecimento de mundo, a mesma solicita ao professor permissão para fazer a interpretação por meio da soletração da palavra tradicional e que depois ela pensaria em um sinal para compor esse termo para o aluno surdo.

Diante do ocorrido, o professor percebeu que o conceito de ação tradicional iria “dar problema” e a intérprete sabia que teria dificuldades para sinalizar esse termo em Libras, ou seja, para ambos se tratava de um conceito complexo, que nesta ocasião não seria complexo apenas para o aluno entender, mas, também, para o professor explicar em português e para intérprete explicar em Libras. Se docente e intérprete, já previram a dificuldade deste conceito, por que não houve uma busca mais aprofundada por alternativas de explicação do conceito?

Por conta desse conteúdo considerado complexo naquele contexto, a intérprete educacional foi impelida a interromper a aula, para ter tempo de abordar os assuntos com o aluno, para poder pedir esclarecimentos ao professor e para pensar como poderia passar esse conceito de forma compreensível, ao aluno surdo. É preciso um tempo de estudo para preparar alternativas e estratégias de como compor conceitos de forma visual e com construção de sentido para o aluno surdo.

Todo discurso, independente da língua, sempre é entendido como uma função não só do valor inerente a cada palavra dita, mas, também, do conhecimento associado a cada palavra, que denominamos complementos cognitivos. Dessa forma, é necessário explorar este termo, identificando qual conceito está por de trás do termo que coincide com o contexto, posteriormente, fazer equivalências entre os significados contidos no termo polissêmico e o contexto em que o mesmo está inserido, a fim de que estas variações conceituais se adequem a melhor designação ao sentido do termo dentro do contexto em que ele está inserido (SELESKOVITCH; LEDERER, 1989, p. 22 *apud* FERREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 6).

No caso deste estudo, esse tempo é bem escasso, são pausas curtas que a intérprete faz para consultar o docente da disciplina, o aluno surdo e seus próprios conhecimentos. Para assim poder elaborar a sua performance tradutória, a exemplo da situação apreciada no excerto 3, em que a entrevistada, pausa uma interpretação simultânea para buscar auxílio do professor nas suas escolhas interpretativas, assim como pede pausas ao professor para compor suas explicações em Libras e para receber as respostas do aluno surdo com o intuito de detectar se ele está compreendendo os conteúdos ministrados.

Nesse momento percebe-se a necessidade da triangulação professor – aluno surdo – intérprete, como uma relação necessária para que o objetivo da aula fosse alcançado. A intérprete não sabia o sinal de ‘ação tradicional’, e o professor diante desse fato, não se absteve,

ajudou-a a pensar na sinalização desse conceito, através da palavra ‘automático’, tentando utilizar um conceito que tivesse um entendimento melhor para o aluno surdo, assim como usou o exemplo de escovar os dentes, para auxiliar na interpretação. A intérprete se vale dos ganchos do professor como base para a produção da sua performance, de modo tal que as intervenções do professor ajudaram os processos de interpretação.

Do mesmo modo quando o professor traz outro exemplo de ação tradicional, “andar de bicicleta”, a intérprete se vê na responsabilidade de, dessa vez ser ela a fazer uma intervenção na aula do professor, ao consultar o aluno surdo e perceber que ele não sabia andar de bicicleta e, por isso, aquele exemplo não seria válido para se compor a construção de conceito por parte do aluno surdo. O que demonstra que a tríade professor – aluno surdo – intérprete, precisa trabalhar em consonância. O docente trazendo sua bagagem em relação a disciplina, a intérprete a Libras e o aluno surdo com suas confirmações de ou não apreensão dos conteúdos.

O que fica perceptível nessa passagem da confrontação é que no primeiro episódio sobre o conceito de inveja, temos um conceito do senso comum para a maioria, mas que o aluno não conhecia, a intérprete procurou construir uma interpretação que favorecesse a compreensão do aluno, mas esse objetivo não foi alcançado, fato que resultou na reflexão de que ela poderia ter recorrido a outras formas mais visuais e menos lexicais de construir sua performance interpretativa.

Assim como, no segundo episódio sobre o conceito de mercadoria, nota-se que a intérprete tinha o conceito no seu arcabouço, mas o aluno não, e o professor contando com a premissa de que o aluno já trazia na sua bagagem as bases para esse conceito, usou um caminho para levar a construção do termo, porém esse caminho foi pouco assertivo. A intérprete busca ajudar, mas o caminho que o professor escolheu não favoreceu a compreensão do aluno ainda que a interpretação não tenha sido problemática.

Por conseguinte, o terceiro conceito ação tradicional, também não fez parte do arcabouço do aluno e no papel de aprendiz, não conhecer o conceito faz parte da situação de ensino e aprendizagem, porém, além de não deter o conhecimento do termo, o aluno não dominava outras bases significativas para a construção do conceito alvo. Conjunto a isto, a intérprete não conseguiu entender para si a significação do conceito de ação tradicional correlacionada pelo docente e por conta desses aspectos a interpretação não fluiu a contento da mesma.

O intérprete educacional está exposto a muitos conteúdos e é capaz de media-los de português para Libras, mas em contrapartida este profissional, por vezes, pode não conseguir explicar conceitos específicos contidos nos enunciados pretendidos, por serem termos que não fazem parte da sua área de conhecimento aprofundado, requerendo uma atenção maior do docente da disciplina em ações de planejamento para alinhar com a intérprete a significação de conceitos, antes de construir com o aluno surdo.

4.2 O trabalho colaborativo entre o docente e o intérprete educacional

A relação de colaboração entre a tríade professor – aluno surdo – intérprete, se faz fundamental, visto que docente e intérprete são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, a realização de uma parceria dentro e fora da sala de aula é vital para obtenção de êxito no processo formativo do estudante surdo usuário da língua de sinais (LACERDA; SANTOS, 2013).

A concepção de um trabalho coletivo e dialógico, com a possibilidade de compartilhamento dos saberes específicos desses profissionais, proporcionando um ambiente de sugestões e alinhamento mútuo, se faz necessária em prol da aprendizagem do aluno surdo (DAROQUE, 2021).

Quando o docente regente da disciplina, estabelece uma parceria com o IE, ele se permite acessar outras formas de trabalhar a inclusão dos alunos surdos em sala de aula, visto que o intérprete de Libras vive mais imerso na realidade do indivíduo surdo (LACERDA, 2013).

Uma vez que esta parceria se constrói pelas negociações que precisam ser realizadas entre esses dois profissionais, para que estratégias e procedimentos supram as demandas de aprendizagem do aluno surdo. Esses ajustes de procedimento precisam visar a melhoria da aquisição de conhecimento desse aluno, usufruindo do conhecimento didático do docente e do conhecimento social do intérprete (DAROQUE, 2021).

A importância dessa parceria, para Lacerda e Santos (2013), tem como foco a interpretação a ser realizada diretamente com os conhecimentos prévios compartilhados pelo professor a respeito do assunto que será ensinado, ou seja, para que o intérprete possa realizar da melhor forma possível seu trabalho é importante que ele tenha propriedade dos assuntos que serão tratados, sendo fundamental que este profissional tenha competência na área. Que

segundo Roberts (1992) é o conhecimento requerido para se compreender o conteúdo de um discurso que está sendo interpretado, habilidade de entender a esfera temática do discurso enunciado.

O intérprete precisa obter competência referencial¹⁵ sobre os temas e assuntos que serão ministrados em sala de aula, ter a capacidade de buscar conhecer e se familiarizar com os referentes dos diversos universos em que uma atividade de interpretação pode ocorrer. Para compor uma interpretação que atinja os sentidos pretendidos pelo enunciador do discurso, o intérprete precisa conhecer os referentes da área em que está atuando, em outras palavras, pode não ter conhecimentos sobre engenharia, mas necessita buscar esses conhecimentos por meio de estratégias específicas (JUNIOR; VASCONSELOS, 2008).

Obtendo o material alvo da interpretação com antecedência, ou seja, o tema norteador dos discursos, o conteúdo das aulas ou os conhecimentos da área temática, o intérprete poderá estudar os termos específicos e os sinais que serão demandados durante a interpretação futura, o que em suma, auxilia na produção de uma performance interpretativa mais segura.

Além de receber os conteúdos das aulas o IE precisa ter contato com o professor antes da interpretação, assim como, carece de pesquisar a esfera de produção do discurso, para se apropriar das temáticas que serão tratadas em sala de aula, esses entre outros, fazem parte dos atos que permitem ao intérprete ampliar sua competência referencial.

De acordo com Ferreira e Oliveira (2020) trata-se da primeira etapa do processo de interpretação, o intérprete de todas as esferas de atuação, precisa se aprofundar na temática alvo do processo interpretativo antes de realizar suas performances tradutórias, analisando o contexto discursivo, os modos de dizer e/ou ideias versadas na língua fonte, cabendo a esse profissional fazer uma análise contínua dos significados e sentidos contidos no discurso para que assim possa realizar um processo interpretativo a contento das significações pretendidas pelo enunciador do discurso.

O trabalho de tradução e interpretação de português para Libras, definitivamente não está centrado na correspondência direta de palavras e sinais, mas na correlação de significados e sentidos culturais, linguísticos e semânticos (correspondentes ou não), entre as duas línguas

¹⁵ Segundo Aubert (1989), a competência referencial se refere ao desenvolvimento da capacidade de buscar conhecer e se familiarizar com os referentes dos diversos universos em que uma atividade de tradução/interpretação pode ocorrer. Em outras palavras, um tradutor/intérprete pode não ter competência referencial no universo da medicina, por exemplo, mas pode aprender a buscar esse conhecimento por meio de estratégias específicas.

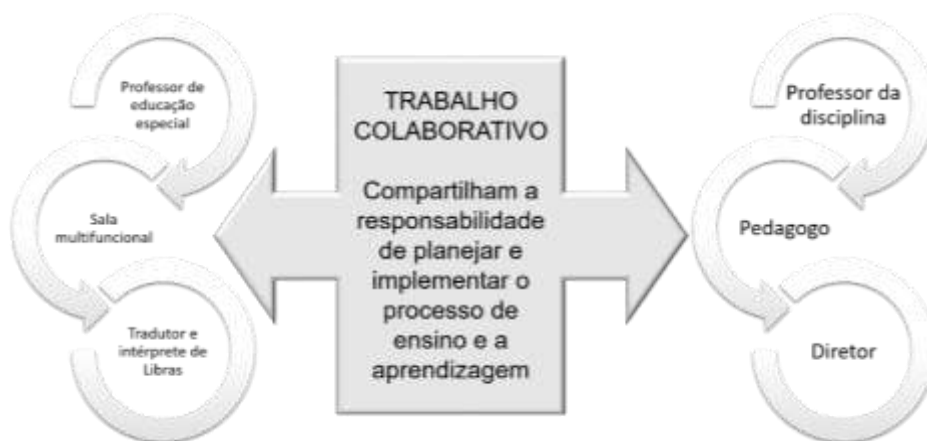
envolvidas no processo tradutório. Como enfatiza Sobral (2008), traduzir é dizer o mesmo a outros de outra maneira. Desse modo, é muito importante conhecer antecipadamente os conteúdos que serão abordados em aula, para que o profissional possa se preparar, da melhor forma possível, para as escolhas tradutórias que precisará fazer.

No caso das práticas educacionais, o trabalho colaborativo consiste na partilha das estratégias pedagógicas, em que o professor regente do ensino comum e o professor de educação especial planejam, de forma articulada, procedimentos de ensino para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, e no contexto que envolve os estudantes surdos, envolvem também o IE.

Makishima, Lima e Santos (2015, p. 06) dispõem que,

O termo colaboração remete a uma forma de trabalho em conjunto para resolver dificuldades reais, elaborar planejamentos, desenvolver mudanças, solucionar problemas. Esse trabalho forma uma organização em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme as singularidades e necessidades de aprendizagem do estudante.

Ilustração 11 – Esquema do trabalho colaborativo



Fonte: Elaborado pela autora com base em Makishima, Lima e Santos (2015, p. 07).

Para os referidos autores, é preciso reconhecer no ambiente escolar a importância de criar a cultura de colaboração, que possibilita que cada agente do processo formativo dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), com sua experiência, auxilie nas tomadas de decisões colaborativas e nas situações conflitantes de aprendizagem que envolvam os estudantes. Consonante a isso, Friend e Cook (1990) afirmam que o trabalho em colaboração,

pode ser definido como um modo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos, que se comprometam com as escolhas e decisões, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Quando há um trabalho em colaboração no meio educacional, as estratégias de atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes do PAEE, são negociadas coletivamente, de forma não hierarquizada, com uma liderança compartilhada e com corresponsabilidade pela condução das ações pedagógicas.

Para que o trabalho colaborativo se realize de fato, Makishima, Lima e Santos (2015) destacam as seguintes condições necessárias: Relação equivalente entre os participantes; Todas as contribuições devem ser igualmente valorizadas; Existência de objetivos comuns; Compartilhamento de responsabilidades; Promoção de apoio mútuo; Interdependência positiva.

Tendo no principal objetivo do trabalho colaborativo é o desenvolvimento de metodologias de ensino, para o acesso aos conteúdos acadêmicos, enriquecimento curricular e formas diferenciadas de avaliação para melhoria do desempenho escolar.

Após esta breve explanação sobre o trabalho colaborativo, passamos a análise dos dados coletados neste estudo.

4.2.1 O trabalho colaborativo na perspectiva do intérprete educacional

O Episódio 3 serviu de base para a discussão do seguinte excerto:

Excerto 4 - sessão 1, sobre a temática (IV) Max Weber, explanação do conceito “ação afetiva” e “ação tradicional”.

Intérprete educacional – [...] por exemplo em disciplinas de exatas, eu sou uma pessoa que tem muita dificuldade, com conteúdos relacionados a pensamento lógico, eu tenho muito mais facilidade, por ser da área de humanas, com esse tipo de conteúdo da aula de sociologia, para entender e refletir, problematizar, em relação a conteúdos de humanas. Mas em se tratando do processo de tradução e interpretação, as situações mudam drasticamente, porque não é um trabalho que você faz sozinha, que você compreende sozinha, precisa do outro, esse trabalho em colaboração com outro. É o pensamento do professor, é o conteúdo dele, e aí é mais complexo. Então às vezes dependendo do pensamento lógico, da forma que ele é construído, mesmo dentro da subjetividade e complexidade dele, se é um trabalho em colaboração a gente consegue desenvolver, é o que às vezes acontece, o aluno surdo pega muito bem o conteúdo de exatas, por conta desse trabalho em colaboração que antecede a aula.

Pesquisadora – então você tem um trabalho colaborativo com o professor de exatas, mas que ainda está tentando construir com o professor de sociologia, é isso?

Intérprete educacional – Certo. É isso mesmo. Seria isso, porque mesmo eu tendo dificuldade nos conteúdos lógicos, como a gente faz um trabalho de colaboração, ele explica o conteúdo, a gente pensa junto, ele passa os slides e a gente vai pensando, então quando chega a aula, está tudo aqui, as estratégias visuais, minha forma de lidar, e isso conseqüentemente, o aluno consegue entender, a aula flui mais, não fica aquela coisa “truncada”, eu não me sinto constrangida. E aí a falta desse trabalho, a gente vê a diferença mesmo eu tendo mais afinidade com disciplinas de humanas, que são disciplinas mais subjetivas e que eu pessoalmente me identifico, dentro da minha profissão isso não tem relação de certa forma né, porque não depende só de mim o trabalho.

A Libras é uma língua ágrafa¹⁶ e visual, constituída num espaço físico de sinalização, ou seja, precisa de uma ampla análise dos contextos para que assim sejam feitas as correspondências mais eficazes entre a língua portuguesa e língua de sinais. Segundo Sobral (2008), a Libras, como as demais línguas, é uma língua viva e diversificada que demonstra que o sentido dos enunciados se constitui essencialmente nas/das situações de uso, que a base da significação é apropriadamente regida pelo *lócus* do sentido, dado seu sistema de regras e seu sistema de uso, ou seja, o sentido das palavras, dos enunciados, só vem a existir nas situações de uso, nas relações sociais e históricas.

Por conta deste pressuposto, se pondera errôneo o pensamento de que, a Libras é uma língua constituída por sinais, fica inerente ao intérprete ouvir a palavra “anjo” e simultaneamente fazer o sinal em Libras equivalente ao léxico “anjo”. Ainda com base no mesmo autor, referente a tradução e interpretação em Libras é preciso saber em que situação, como, por quem, com que objetivo, essa palavra foi dita. Para Sobral o foco está na intenção que se tem ao dizer algo, sem esta informação, sem saber o que se pretende dizer com a palavra “anjo”, pode-se escolher diversos sinais, partindo desde o sinal mais convencionalmente usado (dicionário), até outros significados possíveis de serem atribuídos no discurso àquele mesmo sinal a depender das intenções do falante: “Sabe aquela criança ‘anjo’? (Referindo-se à uma criança que não para quieta) ”.

Para o intérprete, entender o sentido pretendido pelo enunciador é fundamental, é a base da escolha dos sinais que irá empregar na interpretação. Pois, para o autor, ao se realizar uma

¹⁶ Língua ágrafa – língua que não tem escrita por palavras.

tradução é fundamental se ater a dimensão e construção de sentidos¹⁷. Para tanto é necessário tempo hábil para estudo e análise dos conteúdos alvo do processo interpretativo.

No caso da intérprete que estamos analisando, a queixa central é de não receber com antecedência os conteúdos que serão apresentados nas aulas de Sociologia, de não se preparar com antecedência para a atividade. Assim, pode-se revelar que não receber tais conteúdos com antecedência, distancia o intérprete de uma tradução eficaz. Por falta de estudo do conteúdo e de tempo para a elaboração de estratégias interpretativas as soluções tradutórias que ela encontra são avaliadas por ela como menos interessantes.

A fala da participante da pesquisa indica a falta de um trabalho colaborativo como um fator complicador para o processo de produção do intérprete. Ela compara sua atuação revista no vídeo durante a sessão de autoconfrontação, com aquela em uma disciplina com a qual tem menos conhecimento acadêmico (do campo das disciplinas de exatas) mas que tem a possibilidade de preparar-se com antecedência em relação aos conteúdos, e de dialogar com o professor para preparar-se.

Observa-se, de forma geral, um despreparo de todos os atores para compartilharem esta cena. Fazeres e práticas são tecidas nas experiências, muitas vezes, enfrentando problemas que poderiam ser evitados, com planejamento comum anterior, oferecimento do material a ser trabalhado em sala ao intérprete com antecedência, conhecimento do professor sobre as necessidades e possibilidades dos estudantes surdos, para ações pedagógicas mais adequadas (LACERDA, 2010, p. 141).

A situação apresentada no vídeo é, de acordo com a participante, de uma disciplina de uma área de maior conhecimento para ela, mas que como não pode preparar-se previamente, se sente impedida de realizar seu trabalho de uma forma que ela avalie como satisfatória. Quando existe entre o professor regente e o IE uma interlocução, uma preparação, a performance desse profissional é positivamente influenciada, segundo a participante. Como podemos constatar no seu relato, quando cita o docente da disciplina de exatas, alegando que o trabalho colaborativo com este professor acontece de forma eficaz, com a antecipação dos conteúdos, com o diálogo sobre as melhores estratégias para ministrar esses conteúdos para o aluno surdo e com o esclarecimento de dúvidas, antes das aulas acontecerem.

¹⁷ O sentido, aquilo que algo que dizer, ou melhor aquilo que alguém quer dizer usando algo, não é algo pronto, mas sim algo construído, a partir das possibilidades de expressão da língua e das situações em que essa língua é usada – nessas situações de uso (SOBRAL, 2008, p. 131).

O fato de o intérprete receber o material antecipadamente, compondo um trabalho em parceria com o docente da disciplina, parece contribuir para que o processo tradutório intermodal flua, pois assim, o intérprete dispõe de tempo para lidar com a complexidade de traduzir esses conteúdos ainda que se trate de conteúdo de uma área que não seja a de maior conforto para ele.

Para corroborar com esses elementos, Santos (2014) aponta aspectos específicos para a atuação do intérprete em diferentes níveis educacionais:

[...] preparação anterior à atuação em sala de aula por meio de estudo/leitura; pesquisa de vocabulário específico dos conteúdos a serem abordados; conhecimento acerca das tecnologias e mídias que favorecem o processo tradutório; conhecimento das áreas temáticas e diferentes disciplinas escolares; conhecimento das projetos de desenvolvimento humano e de linguagem; preparação para o trabalho junto à equipe escolar ; relações de parceria intérprete/professor e intérprete/aluno; conhecimentos pedagógicos; dentre outros (SANTOS, 2014, p. 86).

Essa ação de encaminhar os conteúdos com antecedência, permite uma preparação que gera uma maior competência referencial, e isso seria então uma forma de amenizar a insegurança do intérprete no que tange ser um agente do processo de formação do aluno surdo, possivelmente, diminuindo a sensação de constrangimento presente na fala da entrevistada. A autora Laura Belém releva em sua pesquisa com tradutores e intérpretes de Libras educacionais do ensino médio, que a ausência de um compartilhamento com o professor regente, no que diz respeito aos conhecimentos a serem ministrados em aula e a falta de acolhimento das sugestões do intérprete para um bom entendimento dos conteúdos tanto por ele, como pelo aluno surdo, são sentimentos apresentados recorrentemente nas narrativas desses profissionais (BELÉM, 2010).

Situações indesejadas e até constrangedoras podem ocorrer com o intérprete educacional, como a de ouvir um termo e dar outra conotação ao mesmo, por conta da não apropriação do conteúdo anteriormente. O ideal é que se discuta com o professor ou o coordenador da disciplina, o material que irá ser compartilhado com a turma, principalmente se tratando de conteúdos programáticos, de disciplinas específicas, constantes dos currículos educacionais, e cujo teor implica, no aprendizado e na conceituação de informes precisos e importantes. No caso de alunos surdos, muitas vezes é necessário que se planeje algum recurso visual ou alguma adequação metodológica para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. A antecipação do conteúdo a ser dado ou a falta do mesmo, contribuem para determinar as dificuldades ou facilidades, nas relações professor/intérprete/aluno (BELÉM, 2010, p. 75).

O fato de a tradução se fazer mais eficiente utilizando a colaboração do envio do conteúdo com antecedência, está o desenvolvimento escolar do aluno surdo, que para Barros e Ribeiro (2022) está ancorado primordialmente, na interação entre professor regente e o IE, uma vez que, somente com a interação, pode-se pensar em práticas de ensino colaborativo, que priorizem o aprendizado do aluno surdo. Nesse sentido, torna-se mais possível adaptar o currículo em sala de aula, para trabalhar com esse estudante, por meio de atividades que sejam pensadas de forma conjunta, pelo intérprete e o professor regente.

Deste modo, defendemos a importância de receber e de se apropriar dos conteúdos das disciplinas com antecedência, para que o intérprete possa correlacionar os significados dentro de contextos e estabelecer correspondências entre o português e a Libras, se tratando de duas línguas de culturas e modalidades distintas, requerendo que o intérprete se debruce nos conceitos para desverbalizá-los¹⁸ e reconstitui-los na nova língua.

A situação fica ainda mais complicada quando o professor diz não ter qualquer material para disponibilizar ao intérprete. O conceito de planejamento de conjunto, ou de um debate sobre os métodos mais adequados de se abordar determinados conteúdos, de forma a fazerem sentido ao aluno surdo, parece não acontecer, recaindo apenas sobre o intérprete a responsabilidade de ‘fazer sentido’ das matérias que serão traduzidas e interpretadas durante a aula (BELÉM, 2010, p. 77).

Corroborando com essa menção, Barros e Ribeiro (2018) trazem a seguinte reflexão:

Por isso, o intérprete, assim como os professores precisam de tempo livre para a produção de material que proporcionem estímulo visual para a aprendizagem. Além disso, é importante pensar em aulas em conjunto com o professor regente, pois, ao contrário, a troca de saberes fica prejudicada. Na prática, a contratação do intérprete para atuação em sala de aula, muitas vezes, não prevê esse tempo, o que coloca em risco a qualidade do trabalho, tanto do professor quanto do aluno. Um ambiente escolar inclusivo promove uma interação entre ouvintes e surdos, o que implica atividades que envolvam todos os alunos da sala de aula. Para tanto, é essencial que haja comunicação entre o professor e o intérprete sobre os conteúdos que serão ministrados, bem como as adaptações que poderão ser realizadas no currículo, em prol da aprendizagem dos alunos (BARROS e RIBEIRO, 2018, p. 80).

¹⁸ Os artigos relacionados com tradução e interpretação, sempre versam sobre a desverbalização, como uma estrutura chave para uma transposição eficaz entre língua alvo e língua fonte, estão citados na Teoria Interpretativa da tradução (Théorie du Sens) de Danica Seleskovitch, com três fases importantes do processo tradutório interpretativo, percepção, desverbalização e reverbalização. (FERREIRA E OLIVEIRA, 2020, p.1)

Explicação que concorda com a perspectiva da intérprete entrevistada, presente nas falas do excerto 4, em que a mesma expõe a composição do trabalho colaborativo que consegue fazer com o docente da disciplina de matemática.

Por conseguinte, analisaremos o próximo excerto acerca da temática do trabalho colaborativo. O Episódio 3 serviu também para a discussão do seguinte excerto:

Excerto 5 - sessão 1, sobre a temática (IV) Max Weber, explicação do conceito de ação tradicional.

Pesquisadora – Bem, intérprete o que você pode me dizer acerca do que viu no vídeo?

Intérprete educacional – [...] há uma falha aí dentro desse processo com relação ao início de um trabalho colaborativo e isso acabou se apresentando na minha interpretação, por conta de o professor estar trazendo um conteúdo, que eu não consegui estudar com uma antecedência. Trabalhar ele com antecedência e, conseqüentemente, fazer uma tradução efetiva que fizesse sentido para o aluno surdo.

Intérprete educacional – [...] uma coisa que eu observei, é que a priori, eu não passei, não consegui fazer a tradução e interpretação daquilo que o professor estava falando né, propondo como conteúdo. Só que aí, o que tem aí é um dilema, um pequeno dilema que é o que faz a grande diferença. Tem uma questão aí dentro dessa disciplina que é a questão de não receber os conteúdos com antecedência, logo não conseguir estudá-los e conseqüentemente, isso prejudica a interpretação. Então a saída que eu encontrei dentro dos limites que eu vejo que ali na interpretação educacional é possível que a gente tenha essa... O intérprete educacional tem essa autonomia pelas suas especificidades de falar: olha professor está acontecendo “isso, isso e isso” para que o aluno consiga entender, porque senão eu vejo que eu não estaria cumprindo a minha função ali enquanto intérprete, porque eu poderia soletrar para ele e dar continuidade, só que conhecendo o aluno da forma que eu conheço vendo as necessidades específicas, as peculiaridades linguísticas dele, achei melhor ali naquele momento fazer uma interrupção e explicar ao professor o que estava acontecendo. Com dois intuitos, o primeiro de compor uma interpretação eficaz para o aluno surdo entender aquilo que estava sendo interpretado e segundo também como uma forma sutil de conscientizar o professor, que tipo, olha está vendo como esse conteúdo é complexo e que não dá para interpretar de qualquer forma. Mas eu vejo que naquele momento ali eu me senti perdida no sentido de não ter caminhos, por não ter tido a possibilidade de ter a competência referencial com antecedência e estudar automaticamente. Assim eu vejo, que por este motivo a interpretação ficou prejudicada.

Intérprete educacional - Falando de uma forma assim bem objetiva e clara né, dentro dessa disciplina eu vejo que houve assim uma perspectiva do trabalho colaborativo, mas ela ainda não é totalmente atendida, diante do que eu por exemplo acabei de mencionar que muitas vezes não conseguia receber os conteúdos com antecedência

e esse recebimento já é uma questão que ajuda muito né e já é uma questão que é uma base para desenvolver um trabalho colaborativo pensando nas questões de tradução e interpretação. O trabalho colaborativo, não ocorre somente ali na sala de aula ou durante o processo de tradução interpretação enquanto o professor está ali me ajudando, ele começa antes de começar a aula, antes do professor entrar em sala de aula. A colaboração começa, quando o professor envia o conteúdo, e o intérprete se propõe a abrir esse conteúdo e estudar sobre ele e aí se surgir alguma dúvida, alguma questão, ele entra em contato com esse professor para esclarecer a dúvida desse conteúdo. O intérprete a partir da explicação do professor precisa buscar formas e estratégias, para poder fazer uma tradução que realmente faça sentido, tendo em vista a realidade do aluno, as peculiaridades linguísticas dele, porque às vezes um aluno vai entender de uma forma e um outro aluno, vai entender uma tradução de uma forma totalmente diferente, nesse sentido, dentro do contexto dessa aula, acho que fica muito perceptível que não houve essa colaboração. E o recomendável é: o professor chega com conteúdo, o intérprete chega com a realidade do aluno surdo e aí se coloca isso em prática no momento da aula, isso ao meu ver, dentro das experiências que eu tenho construído, seria o ideal para pensar no trabalho em colaboração com o professor e tradutor e intérprete educacional.

O IE trabalha com alunos surdos dentro do território escolar, acompanhando-os cotidianamente, por conta disso, acaba conhecendo as especificidades desse sujeito, podendo pensar sobre formas melhores para atingir a aprendizagem dele, não apenas para refletir sobre a tradução em si, mas para ponderar sobre uma tradução que alcance esse sujeito.

Esse conhecimento empírico deste profissional precisa ser contemplado nos conteúdos que são ministrados em sala de aula, pois com domínio desses conteúdos e das especificidades do aluno surdo o intérprete traça estratégias para dispor de uma interpretação significativa para o estudante. Este dado, vai ao encontro da abordagem de Mendoza (2010), que ressalta a importância da parceria entre esses dois profissionais, o professor regente da disciplina e o IE, sabendo-se que um domina o conteúdo curricular e o outro a língua de conforto do aluno surdo e as possíveis adaptações necessárias para a promoção do aprendizado deste estudante, para que assim ele possa aprender os conteúdos e ser avaliado de forma mais adequada.

Segundo Toledo *et al* (2020), o IE nem sempre tem formação específica na área de ensino. Para além de traduzir e interpretar, este profissional também explica conteúdos, atividades e desempenha várias funções de cunho pedagógico, por isso sua atuação, por vezes, é confundida com a do professor regente da disciplina, o que causa uma confusão de papéis entre os agentes do processo de aprendizagem do aluno surdo. O autor afirma ainda, que uma das principais barreiras em relação a atuação do IE é a falta de acesso ao conteúdo com antecedência, indo ao encontro do que foi levantado neste estudo.

A fala da participante de pesquisa traz que, o que seria o ideal é que o IE tivesse acesso aos conteúdos com antecedência e uma interação para trocas e explicação junto ao professor, para possivelmente ter maior domínio desses conteúdos e assim conseguir também ter domínio das estratégias de interpretação necessárias a esses contextos. Ela ressalta ainda, saber que essa é uma das necessidades que ela tem para realizar o seu trabalho, mas que receber os conteúdos não resolve todos os problemas da tradução, já que esses conteúdos precisam vir, algumas vezes, com um atendimento do docente da disciplina para que suas dúvidas possam ser sanadas.

Então, pode-se afirmar que ao receber o conteúdo alvo do processo tradutório, com antecedência, o IE pode buscar melhor compreender o conteúdo e listar suas dúvidas. Bakhtin afirma que o sentido da palavra é fundamentalmente determinado por seu contexto e pelas relações em que este se insere (BAKHTIN, 1992), ou seja, o intérprete precisa conhecer o contexto dos conteúdos, quem diz, para quem diz, em que ambiente, com qual intenção, para assim constituir a melhor estratégia de construção de sentido visando facilitar a aquisição de conhecimento por parte do aluno surdo.

Assim, o professor contribui com o acesso antecipado ao conteúdo, o IE busca adequar as formas de dizer com a realidade do aluno surdo e daí deriva a prática no momento da aula. A intérprete educacional pesquisada defende a junção dessas experiências como meta para se pensar no trabalho em colaboração com o professor.

O domínio da matéria a ser trabalhada, a preparação da aula responsabilizando-se pelos conteúdos que serão ensinados e estratégias que serão usadas, é da competência do professor. Se ele fizer o planejamento conjuntamente com o intérprete educacional, este poderá com seus conhecimentos sobre a surdez e sobre os alunos surdos, colaborar com sugestões e ideias que tornarão a aula mais visual, mais adequada aos alunos surdos, o que não implicaria num planejamento que atendesse somente aos alunos surdos, mas também aos demais alunos, ouvintes, que poderiam se beneficiar da mesma forma, dos recursos e estratégias utilizados pelo professor (BELÉM, 2010, p. 112).

O aluno surdo ao ser matriculado na escola, passa a ser responsabilidade de todos os profissionais implicados em sua educação. Então, se ensinar aquele aluno for compreendido como responsabilidade do docente (regente da disciplina) e do IE que acompanha o aluno, é natural ambos se responsabilizarem pelo planejamento e elaboração das aulas. Quando isso não ocorre, há indícios de que o professor, por exemplo, não se sinta totalmente responsável e delegar ao intérprete para que resolva tudo o que se refere ao aluno, inclusive o acesso do aluno aos conteúdos, não se preocupando em como ministrar conteúdos de forma adaptada e acessível.

Em alguns excertos desta pesquisa, pode-se notar que o docente da disciplina de sociologia, tenta construir as explicações colaborativamente com a intérprete educacional, trazendo exemplos, imagens e argumentações relativas ao conceito pretendido, intenção positiva por parte do docente, porém nem sempre essa ação se faz eficaz no que tange ao auxílio necessário para que a intérprete pudesse escolher as melhores construções visuais para os conceitos pretendidos na língua alvo.

Na perspectiva da confrontação, presente no excerto 5, após a apreciação da sua performance, a intérprete entende que a tradução realizada naquele momento não alcançou o conteúdo pretendido, pelo fato dela não ter apropriação dos conteúdos que seriam ministrados. Por mais que existisse uma perspectiva do trabalho colaborativo, as ações realizadas ainda não atingiam totalmente o que a profissional precisava, como por exemplo, a apropriação dos conteúdos antes de interpreta-los em sala de aula, para que a mesma pudesse pensar nas questões de tradução e interpretação.

Para a intérprete sujeito desta pesquisa, o trabalho colaborativo, não ocorre somente na sala de aula ou durante o processo de tradução interpretação, que era quando o docente de sociologia tentava ajudar a mesma a pensar em um repertório de em palavras para exemplificar os conteúdos que ele pretendia ministrar, para ela esse trabalho começa antes do professor entrar em sala de aula.

A premissa da colaboração é o compartilhamento de saberes que antecede o ato de lecionar, quando o professor envia o conteúdo e o intérprete se propõe a estudá-lo e surgindo alguma dúvida, alguma questão, ele entra em contato com esse professor para esclarecer e assim os dois profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno surdo, podem estabelecer conjuntamente quais as melhores alternativas para esse aluno obter os conhecimentos objetivados nas aulas.

Com base nesses argumentos, o intérprete a partir da explicação do professor precisa buscar formas e estratégias, para poder fazer uma tradução que faça sentido, tendo em vista a realidade do aluno, as peculiaridades linguísticas dele, porque às vezes, um aluno vai entender de uma forma e outro vai entender uma tradução de uma forma totalmente diferente, então com o auxílio antecipado do professor esse profissional pode ter uma melhor preparação.

Assim como, as sugestões de acessibilidade que o intérprete pode ofertar ao docente, este poderá adequar sua metodologia e sua didática a um processo mais compatível com o aluno surdo. O professor e o IE precisam refletir conjuntamente o conteúdo, o modo de apresentá-lo

(estratégia de ensino), os materiais implicados, pois a tradução compõe um contínuo de ações que podem favorecer ou não a aprendizagem do aluno surdo. Se a preocupação centrar em um desses pontos apenas e, não no conjunto de aspectos inerentes ao atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno, os problemas começam a se configurar dentro deste processo de inclusão. Para que isso não aconteça o professor e o IE precisam pensar conjuntamente sobre as especificidades do componente curricular e do estudante que vai receber esse conteúdo.

Estes fatos, trazem à tona uma reflexão sobre a diferença entre o que está documentado, na legislação interna da instituição, e o que se efetiva na prática do dia a dia. Mesmo a instituição pesquisada sendo sensível aos subsídios necessários à atuação do IE e tendo dentro do seu escopo de legislação portarias, resoluções e instruções normativas que resguardam a regulamentação da atividade do intérprete, ainda se pode encontrar práticas que destoam dos acordos documentais registrados na instituição, ou seja, mesmo que a instituição fomenta o uso da legislação/documentos e isso já se constituiu como um avanço para a área de atuação, todos esses subsídios não garantem que as ações se pautem nessas premissas necessariamente.

A exemplo da Portaria IFSP nº 3.846, de 10 de outubro de 2019, que regulamenta em âmbito interno a atividade dos servidores ocupantes do cargo de intérprete de Libras, dentre outros pontos cruciais, aborda a necessidade de tempo hábil para que o intérprete se aproprie dos conteúdos que serão alvo do processo de tradução e interpretação.

Art. 3º. – Será destinado ao TILSP a carga horária de 2 (duas) horas diárias, computadas dentro da jornada comum, para se apropriar dos termos, conceitos e sinais que serão utilizados nas aulas, visto que este profissional atua em diferentes disciplinas que não são de sua formação acadêmica inicial, necessitando de tempo hábil para se apropriar dos conceitos de uma determinada matéria de ensino, para assim correlacionar o conteúdo com os respectivos sinais em Libras, podendo assim desempenhar com qualidade a interpretação em sala de aula (IFSP, 2019, p. 3).

De acordo com a participante da pesquisa, o trabalho do intérprete começa antes do profissional entrar em sala, antes do professor ministrar a aula, ou seja, há uma preparação anterior e quando ela não ocorre isso impacta em sua atuação. Este fato é reconhecido pela instituição, que tem ciência da necessidade desse procedimento para o bom andamento do trabalho do IE, contudo na prática nem sempre esse procedimento se efetiva.

A disposição desses “deveres” está clara nos documentos que dispõem sobre a cessão do conteúdo com antecedência e um momento de esclarecimento de dúvidas com o professor e/ou palestrante, como um requisito para a atuação do IE, como mostra o artigo: Art. 7º. – As

solicitações de traduções, [...] devem ser feitas eletronicamente via SUAP¹⁹ [...] com antecedência mínima de 5 (cinco) dias úteis. Ainda no Art. 7º, segundo parágrafo:

§ 2º. – O solicitante deverá estar ciente de sua responsabilidade em disponibilizar com antecedência os materiais requisitados pelo TILSP, bem como do agendamento de encontros para explicitação de conteúdos/tema/assunto a ser abordado, respeitando-se os prazos estipulados conforme protocolo de atividades de tradução e interpretação. (IFSP, 2019, p.05)

Porém, essas normativas são respeitadas apenas por alguns professores, que parecem ter compreendido a importância do trabalho em colaboração com o IE, mas que ainda carece de maior divulgação junto ao corpo docente, para que esta estratégia não seja uma exceção, mas um padrão. Assim, na mesma instituição alguns trabalham de uma forma e outros de outra, impactando diretamente na atuação do profissional de apoio do aluno surdo e em sua aprendizagem.

Corroborando a Portaria, a instituição dispõe de uma instrução normativa que estabelece orientações e diretrizes sobre as formas e estratégias de trabalho do intérprete, no âmbito do IFSP. A instrução normativa nº 001, de 13 de agosto de 2020, dispõe na sua seção três – Das orientações aos docentes, de itens que evidenciam qual o papel do docente perante ao intérprete educacional e o que este precisa fornecer para que o trabalho de ambos possa de realizar satisfatoriamente. No seu artigo sétimo a instrução dispõe entre outros requisitos que cabe ao docente dentro do âmbito do IFSP:

§2º Fornecer os conteúdos e materiais referentes à disciplina ao discente e ao TILSP por meio do SUAP com antecedência, para que o estudante possa se organizar antecipadamente, inteirar-se do material e vocabulário. Também receber uma sinalização mais específica, com sinais dicionarizados/reconhecidos pela comunidade surda, criados ou até mesmo pesquisados/adaptados (IFSP, 2020, p. 3).

As orientações vão na direção de um trabalho em colaboração, semelhante ao mencionado nesta pesquisa pela intérprete participante. Ela evidenciou que o acesso ao conteúdo com antecedência e o trabalho em colaboração, são fundamentais para sua atuação em sala de aula, mas que pela falta de conhecimento, por parte do professor, das normativas existentes no IFSP e dos procedimentos de colaboração necessários à sua atuação essas ações nem sempre se efetivam. O recebimento do conteúdo das aulas com tempo hábil para estudo e

¹⁹ O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) é o principal sistema para gestão dos processos administrativos do IFSP.

apropriação dos temas, constituem um processo que carece de mais atenção e validação, como requisito para a atuação do intérprete. Destaca-se que o fato do professor conhecer as normativas, não garante que suas ações serão efetivas. É importante que cada profissional envolvido no processo entenda a importância de cada requisito necessário ao atendimento às necessidades educacionais do aluno surdo.

Outro ponto relevante, levantado pela participante foi a questão da colaboração do professor com o IE em relação a escolha do material de aula, no que tange por exemplo às construções dos *slides* que serão utilizados nas aulas, as imagens contidas neles e etc. Ficou perceptível, que a intérprete não teve acesso a esse material e não contribuiu com o seu conhecimento sobre o funcionamento do aluno surdo. O que seria ideal na perspectiva da entrevistada, como mencionado anteriormente em sua própria fala seria: *“o professor contribui com o acesso antecipado do conteúdo, o intérprete com a realidade do aluno surdo e aí se coloca em prática no momento da aula a junção dessas experiências”*.

Esse ideal, mesmo sendo apenas uma necessidade exposta pela intérprete, deveria ser garantido pelo respeito a seção III, artigo 7, parágrafo 4 da instrução normativa do IFSP, que especifica que o docente necessita:

§4º Adequar o conteúdo didático a realidade da pessoa surda com uma linguagem simples e objetiva, de acordo com as habilidades/competências do discente, as quais deverão ser previamente diagnosticadas pelos próprios docentes em parceria com o TILSP (IFSP, 2020, p. 4).

Dar-se-á então credibilidade ao pensamento de que o IE tem propriedade para estar presente nas decisões pedagógicas em relação as adaptações necessárias às aulas que serão ministradas ao aluno surdo, em função de seu conhecimento sobre aspectos culturais e sociais da comunidade surda. Esse conhecimento pode ser um facilitador da flexibilização do conteúdo, com foco nas especificidades do funcionamento do aluno. Por conta da trajetória da maioria dos docentes, não compor um processo de aprendizagem em relação as particularidades de se ter um aluno surdo em sala de aula, o professor não tem propriedade de como preparar seus conteúdos de forma acessível ao aluno surdo. O que ressalta a relevância do trabalho em colaboração com o IE, que em suma esteve imerso na cultura surda ao longo da sua trajetória formativa e assim pode ter propriedade para auxiliar o professor com a acessibilidade dos seus conteúdos.

Nos institutos federais, por conta do regimento interno, se pressupõe que a participação do IE nas reuniões pedagógicas, nas decisões inclusivas e em todo o processo de atendimento ao ensino e aprendizagem do aluno surdo, fica então subentendido. Porém, não explícito, carecendo de mais orientação aos docentes sobre a real função do intérprete em sala de aula e no ambiente escolar, talvez se faça mais eficaz uma formação continuada, do que uma leitura de um documento para se esclarecer os aspectos desse profissional dentro da instituição escolar, para que assim, essa colaboração necessária na prática e presente na documentação da instituição se efetive plenamente.

O trabalho do intérprete de Libras nas diversas esferas não é uma atividade simples, e quando se trata da esfera educacional, essa atuação fica ainda mais complexa, por conta desse profissional ainda enfrentar diversas barreiras dentro da instituição, em relação ao seu reconhecimento como agente do processo formativo do estudante surdo público-alvo da educação especial. É importante ressaltar, que mesmo não tendo uma formação como educador, o IE, é um profissional qualificado para ser um possível facilitador dos processos de inclusão do aluno surdo na escola. Ofertando à comunidade acadêmica, as adaptações e flexibilizações que atenderão as necessidades educacionais específicas desses estudantes.

Quando a intérprete educacional fala que existe uma perspectiva de trabalho colaborativo, mas que essa estratégia ainda não está sendo atendida plenamente, ela está elucidando que o professor é aberto a um trabalho conjunto, mas que ele ainda entende que esse trabalho pode ser feito durante as aulas e não antes delas.

Uma aula não nasce no ato da sua ministração, ela é pensada e planejada, assim o IE também precisa desse recurso reconhecido como subsídio para a sua atuação, para que consiga preparar a interpretação aula em Libras nos moldes que atendam as especificidades do aluno surdo, configurando então um trabalho em colaboração do docente da disciplina com o IE.

No entanto, esse trabalho colaborativo apesar de previsto na documentação do Instituto Federal de São Paulo, nem sempre se converte em ações efetivas. A intérprete percebe problemas em sua atuação causadas pelo não acesso antecipado aos conteúdos. Além disso, mesmo que o professor tente novas estratégias elas dependem das possibilidades de tradução e também dos conhecimentos do estudante. Por conta disso, nesse contexto, a participante de pesquisa defende em que algumas práticas poderiam inclusive ser pensadas envolvendo o próprio aluno surdo, no âmbito dele expor ao docente e a intérprete o conhecimento, vivência -

ou não – acerca dos conteúdos que serão ministrados, para que assim o professor possa refletir quais seriam os melhores exemplos a serem trazidos durante as aulas.

A intérprete percebe várias situações em que a interpretação não alcança o desejado e tenta mostrar isso ao professor buscando que ele perceba os problemas que a tríade envolvida nesse processo enfrenta – professor, intérprete e o aluno surdo – na expectativa de que ele mude os caminhos explicativos para que ela lave êxito na sua interpretação.

Assim sendo, a parceria colaborativa é necessária, pois para Woodcock e Fischer (2008, p.45) “o intérprete pode obter uma sensação de controle sobre a situação negociando os detalhes do evento e confirmando as condições de trabalho com antecedência”. Fator que favorece positivamente tanto a interpretação quanto a aula, podendo assim proporcionar uma melhor oportunidade de aproveitamento dos conteúdos por parte do aluno surdo.

4.3 Aspectos emocionais na atuação do intérprete educacional

[...] grande parte desses profissionais sente-se cansado com o trabalho de interpretação, sem o vigor e a energia necessários para o desempenho de sua função. É preciso esclarecer que tais condições adversas à saúde geral, predisõem o sujeito a irritações, dores e estresse, os quais prejudicam o trabalho desses profissionais (GUARINELLO e LISBOA, 2017, p. 467).

A falta do trabalho em colaboração da comunidade escolar com o intérprete educacional, acarreta a este profissional uma carga a mais de pressão em relação a sua atuação na sala de aula, tendo este que suprir aspectos que não lhe cabem, como a responsabilidade de ensino, avaliação e aprendizagem do aluno surdo. Assim como a função de transferir, traduzir e interpretar conteúdos que não são do seu domínio, que não fazem parte da sua formação, conteúdos que não foram acessados anteriormente, que não foram estudados. Todos esses aspectos, influenciam no processo de tradução e interpretação do IE, pois este se vê em situações nas quais não consegue executar a contento a sua função, por conta da falta de subsídios necessários e por causa das pressões sofridas durante o processo de interpretação educacional.

A pesquisa de Dias (2018), traz a questão emocional e a pressão psicológica como fatores que afetam o ato interpretativo. Estudos como os de Woodcock e Fischer (2008) e de Guarinello e Lisboa (2017) afirmam que os profissionais intérpretes de língua de sinais têm

uma sobrecarga psicológica, devido a pesada carga horária de trabalho, ao pouco, ou nenhum, tempo de descanso, ao esforço de movimentos repetitivos e incessantes, e também pelo fato de não conhecerem os conteúdos a serem interpretados ou de não conhecerem os surdos para quem irão interpretar, o que pode causar a eles estresse cognitivo, mental e físico.

Alguns intérpretes podem se sentir intimidados por pessoas em posições de poder, assuntos específicos ou até mesmo certos consumidores. Embora possam ser capazes de interpretar o conteúdo discutido na situação, sentem-se desconfortáveis. [...] discutir o assunto ou interpretar as preferências com os consumidores surdos pode ajudar a desmistificar a situação. Se o problema for conhecimento de conteúdo ou como transmitir um conceito em língua de sinais, trazer os enunciadorees e os surdos para o processo de interpretação pode ser útil (WOODCOCK; FISCHER, 2008, p. 45).

Além dos fatores mencionados, para os autores, outros aspectos causadores de estresse ao intérprete de língua de sinais, é a preocupação com uma interpretação apropriada e o fato das instituições educacionais pouco reconhecerem o papel que esse profissional desempenha junto aos sujeitos surdos.

Para Woodcock e Fischer (2008), uma organização que atenda um indivíduo surdo por meio da interpretação, precisa conhecer aspectos de acessibilidade necessários à pessoa surda, assim como, conhecer a cultura da comunidade surda, para então reconhecer o trabalho do intérprete de língua de sinais. Este profissional fica exposto a pressões emocionais e a preconceitos por seu trabalho ainda ser uma incógnita para algumas instituições e ou para os profissionais envolvidos em seu trabalho. É importante ressaltar, que mesmo não tendo formação como educador, o IE, é um profissional que pode ser um possível facilitador dos processos de inclusão do aluno surdo na escola. Ofertando à comunidade acadêmica, propostas de adaptações e flexibilizações que eventualmente atenderão as necessidades educacionais específicas desses estudantes.

A falta do reconhecimento da comunidade escolar às possibilidades de atuação do IE, pode por ventura acarretar a ele uma carga a mais de pressão em relação a sua atuação na sala de aula, tendo este que suprir aspectos que não lhe cabem, como a responsabilidade de ensino, avaliação e aprendizagem do aluno surdo. Funções que serão somadas com as funções de traduzir e interpretar conteúdos que não são do seu domínio, que não fazem parte da sua formação, conteúdos que por vezes não foram acessados anteriormente, que não foram estudados. Todos esses aspectos, influenciam no processo de tradução e interpretação do IE, pois este se vê em situações nas quais não consegue executar a contento sua função, por falta

de subsídios necessários, se sente pressionado pelas situações concretas e se cobra uma atuação melhor sobrecarregando-se. Nos relatos da intérprete é possível ver como ela é exigente consigo mesma, como se sente responsável pela construção conceitual do aluno e tudo isso torna seu trabalho penoso e difícil. Poucos foram os momentos em que ela se mostra satisfeita com sua atuação e leve frente ao seu trabalho. Esse estresse permanente pode trazer muitos danos à saúde da profissional e à sua própria atuação.

O Episódio 3 foi o disparador para a discussão do seguinte excerto:

Excerto 6 - sessão 1, sobre a temática (IV) Max Weber, explanação do conceito de ação tradicional.

Intérprete educacional - é engraçado que quando o professor traz esse questionamento “olha e o que que o aluno surdo acha disso”? Eu acho que já me dá um sabe... Aquela borboleta no estômago, assim... ai meu Deus lá vem... (risos), vai começar, vamos lá né e eu acho que de alguma forma às vezes eu expressei isso, muitas vezes aliás, expressei que sei que a coisa vai ficar complicada não por culpa do aluno de forma alguma. Mas como se eu em alguns momentos precisasse interferir na aula do professor para ajudar o aluno surdo a entender os conteúdos, aí eu ajudo complemento e depois vejo que estou excedendo e não ajudo mais, sabe fico confusa se explico do meu jeito ou do jeito do professor, mas as vezes eu vejo que isso faz parte do processo do intérprete educacional, no sentido de ver que essa informação vai fazer diferença na compreensão do aluno surdo, não sei se é ideal ou não essa postura porque ela é perigosa, ela é uma postura perigosa, porque aí eu estou assumindo a responsabilidade do professor de ensinar, mas ao mesmo tempo também, quando eu tenho essa postura de perguntar para o professor de propósito, funciona, eu sou a intérprete aqui e você é o professor e aí você me fala será que tinha informações suficientes para eu fazer essa interpretação? Assim, assistindo eu percebo que eu fiz o papel do professor, e não ficou legal, não está legal, mas será? Por que geralmente não é para gente fazer o papel do professor, mas aí a gente reflete, aí a gente vê essa outra situação, eu confesso que eu fiquei confusa sim, é uma coisa para gente refletir, então não sei falar para você, eu me senti mal, mas ao mesmo tempo, depois eu fiz uma coisa para mostrar que eu estou ali para interpretar. A primeira reflexão que veio na minha mente foi “nossa olha o meu erro eu fiz o papel do professor”, e a segunda foi sobre as cobranças que a gente sofre para fazer o surdo entender os conteúdos. Então ali no ato da interpretação a gente fica exposta a uma série de julgamentos que a gente não consegue controlar.

Intérprete educacional – é engraçado que depois disso vem o resultado na própria interpretação né porque depois eu percebi quando eu olhei para cima pedindo um clamor, do que eu faria e desesperada, depois eu percebi as omissões, para traduzir e interpretar Mercadoria (conceito que estava sendo abordado pelo docente durante o trecho analisado por ela na sessão de autoconfrontação). Então a gente fica ali né, é um ser humano, É UM SER HUMANO, para lidar com várias situações, e isso é uma situação que traz uma carga emocional muito grande e assim para gente... qual seria a saída? Não sei, não sei, mas que é uma coisa que deixa a gente com estresse emocional.

Ainda, corroboram os autores, com a reflexão acerca da interpretação constituir claramente um trabalho emocional. Uma vez que as diretrizes de conduta deste profissional impedem a sobreposição de pontos de vista e valores do intérprete sobre a substância do evento

interpretado, ou seja, o intérprete ao longo de toda a sua performance, deveria se abster de suas emoções pessoais para se ater as emoções envolvidas nos enunciados alvo da interpretação. O que pode ser um grande dilema, ao ponto em que o intérprete se veja envolvido em uma situação de interpretação que venha a resgatar experiências pessoais desagradáveis ou traumáticas que afetaram a ele ou a sua família ou amigos (WOODCOCK; FISCHER, 2008).

Os julgamentos da própria participante de pesquisa em relação ao seu ato interpretativo, acarretam a ela uma carga de auto pressão, além das pressões já acarretadas pelos elementos já citados neste estudo. A intérprete se vê frente a uma explicação proferida pelo docente, que em seu julgamento se faz ineficiente e fica em um dilema: devo complemento ou não. Quando ela opta por fazer esses complementos, ela permanece em tensão porque se julga: será que fiz certo ou será que atribui a mim uma função de docência que não é minha? Ou seja, a participante convive com uma sensação de insegurança durante todo seu ato interpretativo, sempre se colocando em dúvida sobre como agir – já que busca a compreensão do aluno, mas para isso, por vezes, sai de seu papel de intérprete, não seguindo à risca a explicação do professor. Fica explícito em sua fala a tensão permanente do ‘fazer escolhas’: hora tradutórias, hora para decidir se apenas interpreta ou se também ensina o aluno surdo, com suas próprias estratégias para além das trazidas pelo professor da disciplina. E além de todo esse processo, ainda fica numa constante avaliação sobre se alcançou o entendimento do aluno surdo ou não.

[...] a pesquisadora propõe entender se pode ser considerado ou não função do intérprete, mediar às relações pedagógicas, lembrando que aquele aluno está naquele espaço sem entender muito bem o que o professor está falando e como o intérprete educacional poderia sinalizar isso ao professor, das dificuldades que esse aluno tem, das peculiaridades da surdez. O intérprete tem consciência de que cabe a ele interpretar e não ensinar, mas, muitas vezes, sente-se na responsabilidade de fazer esse papel, em função da falta de uma proposta pedagógica que contemple as necessidades do aluno surdo e da ausência de uma orientação voltada para esse propósito, assumindo o papel de conduzir o professor visando melhorar a situação de ensino-aprendizagem (BELÉM, 2010, p. 101).

Todos esses pontos geram na intérprete, uma série de dilemas ao longo da sua atuação, e um desses dilemas, segundo Woodcock e Fischer (2008), é a necessidade de abster-se de corrigir “injustiças”, fator presente nas concepções da profissão como uma atribuição do intérprete, o que pode causar conflitos emocionais adicionais e inesperados.

No caso da entrevistada, esses dilemas são corriqueiros e ao longo dos processos de autoconfrontação, ela se percebe diante de vários momentos, em que não sabe se pausa o professor, se explica a seu modo, se diz que o surdo não está entendendo, se fala para o professor

que faltou trabalho colaborativo, se fala para o professor que ela não entendeu o conteúdo, entre outros dilemas. Ela identifica uma pressão emocional constante, por não conseguir realizar seu trabalho a contento e por não saber ao certo como agir diante das situações complexas que enfrentava na interpretação das aulas de sociologia.

O IE é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, ou seja, carrega em si também a responsabilidade pela permanência e êxito desse estudante no espaço escolar. Isso pode acarretar em cobranças pela busca de uma oferta eficaz e produtiva do seu trabalho. Porém, como já mencionado, esse trabalho não depende exclusivamente do intérprete, mas sim da tríade - professor, aluno e intérprete.

Excerto 7 - sessão 1, sobre a temática (IV) Max Weber, explicação do conceito de ação tradicional.

***Intérprete educacional** - a minha sensação era uma sensação deixa eu ver deixa eu pensar, um sentimento que consiga definir isso. Sei lá uma mistura de revolta com impotência, nossa tipo assim, não está dando certo, não está legal, a gente sabe que não está legal a gente está vendo, porque a gente conhece a realidade só que a gente tem um limite ético de intervenção ali né a gente tem que se segurar muitas vezes, e as vezes eu não consigo me segurar, dentro das minhas expressões (risos) não só das minhas expressões mas também as minhas intervenções, as vezes a gente tem esse limite ético, mas as vezes, vendo ali conhecendo a realidade como por ser também professora como profissão acabar antes para cada muito influenciado na minha atuação, vendo que a coisa não estava legal, eu ficava ... me sentia muito constrangida em saber que não estava legal, ver que a coisa não ia não estava andando, que tipo poderia estar sendo diferente ao vivo eu ficava constrangida e eu não, sei não sei porque, nesse momento a entrevista demonstra uma expressividade um tanto triste, coça a cabeça e se demonstra descontente com a situação em que se viu na vídeo aula, eu ficava muito constrangida porque eu queria falar para o professor - nesse momento a entrevista levanta a voz para dizer a frase que queria ter dito ao professor - NÃO ESTA DANDO CERTO - senti uma exaltação na fala da entrevistada. (risos)*

Colaborando com a análise do excerto 6, o trecho acima traz a sensação de impotência que a intérprete vivia no seu ato interpretativo, quando se via diante de uma situação conflituosa, entre o que achava que deveria fazer e o que as premissas da profissão dizem que ela tem que fazer. A entrevistada traz em seu discurso os termos ‘raiva’ e ‘impotência’ para simbolizar como ela se sentia ao interpretar as falas do docente e perceber que nada fazia efeito na direção da aquisição de conhecimento pelo aluno surdo. E ali ela se colocava diante do que ela trouxe como “limite ético”, de fazer ou não intervenções na didática do docente da disciplina para ofertar outras possibilidades de ensino, por conta de ser também formada em pedagogia.

Então os aspectos emocionais relativos a atuação do intérprete, não são apenas interpessoais, mas também intrapessoais. A partir do momento em que a intérprete se sente constrangida com o fato de perceber que o docente está tomando um caminho explicativo pouco produtor e inconsistente no que tange atingir o perfil do aluno surdo, e passa a sentir emoções em relação a isso. Ela exerce sobre si uma pressão, e por vezes o professor nem toma conhecimento dessa pressão que a intérprete está se colocando. A interpretação constitui claramente um trabalho que implica e é implicado por emoções, e se sentimentos como raiva, impotência e constrangimento estiverem presentes no ato interpretativo este pode sofrer prejuízos.

O abuso emocional e o estresse causados por essas situações podem afetar o desempenho físico e mental da interpretação para língua de sinais, que demanda uma atenção acentuada ao conteúdo e a memorização das informações recebidas, ou seja, a habilidade de perceber e compreender as sutilezas dos significados e dos sentidos, para assim se compor uma interpretação satisfatória, pode ficar comprometida por conta desses aspectos emocionais, sendo que uma carga emocional menor, maior segurança nos conteúdos a serem tratados, um estudante mais fluente em Libras configurariam um ambiente menos estressante e potencialmente o trabalho poderia fluir melhor.

Os saberes dos mediadores intitulado desta forma naquela época tinham uma grande carga emocional, pois, segundo Sobral (2008), é necessário que o intérprete desenvolva habilidades que vão além de transpor conteúdos de uma língua para outra. Essa transposição não é simples, pois é necessário que ele compreenda a sutileza dos significados e dos sentidos, reconheça os valores culturais e os aspectos emocionais envolvidos nas atividades de que participa no momento da interpretação e pense em maneiras mais adequadas possíveis de fazer estes mesmos sentidos serem passados para a língua alvo (FERREIRA, 2019, p. 8).

Então a pressão emocional sofrida por este profissional, vai para além das cobranças relativas à sua atividade fim, de transpor de uma língua para outra seguindo os preceitos de compreensão e significação. Inclui muito do comportamento e das atitudes que são inerentes a função de intérprete, as vezes impostas pelo outro e vezes auto impostas. Esse dilema de intervir, não intervir, dizer que não flui, não dizer, deixar como está ou tentar modificar, a hesitação de como ser intérprete educacional dentro dos padrões convencionados socialmente e de como ser para si mesmo um profissional adequado, acarretam um aspecto emocional fortíssimo, que está embutido diretamente no ato de interpretar.

E por isto, outras situações podem emergir por conta da pressão emocional envolvida no trabalho do intérprete, questões não apenas de saúde mental e emocional, mas também de saúde física.

[...] Muitos intérpretes manifestam estresse, dores musculares e sofrem muita cobrança, não apenas por parte das instituições, mas também por parte dos alunos surdos com relação ao seu desempenho no trabalho. Cabe observar que o ato de interpretar não é apenas mecânico, mas envolve questões linguísticas e cognitivas do profissional, e que em vista disso, podem ocorrer desgastes físicos e mentais nesses sujeitos (GUARINELLO; LISBOA, 2017, p. 468).

Pressupostos abordados pela entrevistada no seguinte excerto deste estudo, que traz à tona a questão de saúde física enfrentada pelos intérpretes educacionais:

Excerto 8 - sessão 1, sobre a temática (IV) Max Weber, explicação do conceito ação afetiva e o conceito de inveja.

***Intérprete educacional** – Olha!!! Eu saía dessas aulas “o pó da rabiola” - e enfatizou O PÓ DA RABIOLAAAA - (risos) Eu saía muito cansada, muito cansada, as aulas de sociologia era uma das aulas que mais exigiam de mim, porque eu acho que precisávamos de uns 2 ou 3 intérpretes ali para poder fazer aquela mediação, por conta do tanto de papéis que eu tinha, que eu sentia que eu tinha que assumir ali, o papel de explicar os sinais, de fazer a tradução na modalidade de voz do aluno surdo e fazer a tradução para professor. Então assim eram vários papéis e às vezes eu me sentia totalmente perdida, perdida sabe me sentia tipo, gente o que eu estou fazendo, até que ponto eu estou entrando no papel do professor, até que ponto eu estou proporcionando uma interpretação de qualidade, porque que ficava tão perdido assim? Porque é uma coisa que para nós é muito comum, falar de inveja é algo muito comum, a gente sabe o significado, mas a gente conhecendo a realidade linguística do aluno surdo, isso aqui para ele (sinal convencional de inveja), eu perguntei e imaginei que ele não ia conhecer o sinal e foi dito e feito, ele não conhecia, e aí assim, por não conhecer o sinal, o exemplo que o professor tinha em mente já fica totalmente truncado, foi complicado. E às vezes a gente tem que assumir essa responsabilidade sozinha né ali no momento eu assumi, mas hoje olhando (risos) nossa ficava pê. da vida com esse professor.*

***Pesquisadora** – Você se sentia incomodada naquele momento? É nítido para você pelas suas expressões que você se sentiu ali incomodada com a situação?*

***Intérprete educacional** – Nossa é nítido meu sentimento de estar incomodada com a situação! Nossa eu coço olho eu passo a mão na testa, aparentemente nervosa com aquela situação ali. Nossa demais! Me conhecendo e vendo as minhas expressões, eu sabia que eu estava incomodada (risos) eu ficava incomodada, ao ver que não estava fluindo como deveria fluir por essas questões que já falamos. E ali eu tenho que assumir vários papéis, o papel de fazer a modalidade oral do aluno surdo, e aí o professor, enquanto o aluno surdo estava sinalizando, o professor falava e aí eu*

ficava assim meu Deus e aí tipo e no meio disso tudo a bendita inveja... (risos) Então sim eu me sentia muito incomodada!

A pressão emocional pode gerar impactos físicos, na atuação da intérprete educacional. Ela vê sua performance de tradução e interpretação sendo prejudicada em função de diversos dilemas aos quais estava exposta naquele momento. E vê aspectos emocionais manifestos em suas ações de incomodo com a situação vivenciada: ela coça os olhos, a cabeça, passa a fazer expressões diante das explicações do docente, tudo isso por estar em conflito sobre como dizer ao professor que a estratégia que ele estava usando não estava causando um efeito positivo no aluno, por ter que mediar ali várias funções ao mesmo tempo e ainda se cobrar, por estar interpretando um conceito *a priori* simples, mas não estar logrando êxito. Emerge um sentimento incomodo, que somado a impotência, a raiva e ao constrangimento, causam uma sensação de estafa, fazendo ver os efeitos das emoções sobre sua atuação física.

Pela percepção dela, a interpretação pura e simples da palavra ‘inveja’ para o sinal de ‘inveja’, não promoveria a compreensão do conceito por parte do aluno surdo. Como o aluno não conhece o sinal, ela até tenta ensiná-lo para ele, mas como ele também não conhece o significado da palavra em português, esta tentativa foi infrutífera. Então a intérprete se mune de várias outras estratégias para auxiliar o professor na explicação do conceito pretendido.

Um exemplo presente nas narrativas, assumindo papel aflitivo, de insegurança diante do trabalho realizado, refere-se às dificuldades apresentadas pelo aluno surdo em relação ao desconhecimento dos conteúdos da disciplina, o que os intérpretes pontuam não saber como lidarem, se compadecendo com o que presenciam. A angústia de se sentir sozinho, na maioria das vezes, sem apoio da instituição e sem poder contar com a equipe pedagógica, levam invariavelmente o intérprete, a assumirem outros papéis, ou na antecipação de ações, que deveriam partir de outros profissionais que compõem a equipe escolar. É fundamental que o intérprete educacional esteja inserido na equipe educacional [...], onde cada função, de cada membro esteja bem definida quanto aos papéis que devem ser desempenhados (BELÉM, 2010, p. 105).

Neste, assim como em outros estudos, se fazem presentes nas falas dos intérpretes, o sentimento de insegurança diante do trabalho que realizam, das peculiaridades dos alunos surdos, da relação dos alunos com os conteúdos das disciplinas, do sentimento de angústia, por perfazerem uma trajetória solitária no atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos, sem apoio, principalmente, do professor regente. Poucas vezes ela contou com a colaboração do professor de forma preventiva (como já discutido), podendo traçar melhores

estratégias pedagógicas para lidar com as especificidades do aluno diante de cada conteúdo, para que as atividades propostas durante a aula de fato alcançassem a compreensão do aluno.

Assim, ao ouvir as angústias do IE em relação a determinado conteúdo, o professor poderia ofertar alternativas para a interpretação, oferecendo uma explicação mais aprofundada de cada conceito. Vale ressaltar que os argumentos sobre o trabalho colaborativo entre esses profissionais, podem influenciar diretamente nos aspectos emocionais tratados neste tópico, pois se é ofertado ao intérprete uma preparação junto ao docente da disciplina, este pode se sentir mais seguro em sala de aula, diminuindo a carga de pressões que se auto impõe.

Desse modo, inserir o IE na equipe educacional responsável pelo ensino e aprendizagem do aluno surdo, é fundamental, para que este desempenhe seu trabalho da melhor forma possível. A oferta de momentos de planejamento e avaliação com o professor, antes e depois das aulas, para que juntos possam sanar dúvidas sobre os conteúdos, traçar estratégias de adaptação e planejar como será a dinâmica da aula, antecipar como aquele aluno vai ser envolvido pelo conteúdo e pelos conhecimentos que ele precisa adquirir é fundamental.

Uma das possibilidades da oferta desse momento de interação entre o docente e o IE é o “espaço formativo partilhado”, proposta sugerida por Daroque (2021), em sua pesquisa sobre o trabalho colaborativo entre esses profissionais, a autora institui um espaço formativo destinado à partilha de informações e conhecimentos científicos específicos entre docentes e intérpretes educacionais, com o objetivo de favorecer uma interação dialógica sobre as práticas pedagógicas para com o aluno surdo. Esta proposta se ancora nos pressupostos de Vygotsky (2021), sobre os sujeitos serem instruídos e orientados por meio das e nas relações sociais.

Professores e intérpretes educacionais precisam de tempo para resolver as demandas exigidas no cotidiano da sala de aula e na organização de aspectos específicos para o ensino de alunos surdos. Ainda que atuem juntos, carecem de momentos que não aconteçam dentro da sala de aula para partilhar momentos reflexivos. A superação dessa necessidade nem sempre acontece de forma autônoma, sendo importante o olhar externo de um profissional capacitado para o encaminhamento de outras formas e possibilidades de ação (DAROQUE, 2021, p.71)

Para a autora, ao se propor novas condições de interação entre o docente e o intérprete, oportuniza-se que eles se desenvolvam na relação com o outro, com diferentes culturas, favorecendo assim momentos coletivos dialéticos de partilha de saberes, possibilitando que professor e intérprete se tornem mais conscientes de suas práticas, com vivências e reflexões em parceria que ampliam as condições de percepção desses profissionais sobre suas próprias

ações e podendo assim gerar um maior envolvimento entre eles, o que faz com que sua atenção seja despertada para questões específicas que antes talvez não compreendessem com clareza (DAROQUE, 2021).

A formação era pensada, então, de acordo com situações que permitissem a reflexão sobre as práticas em sala de aula com uma postura questionadora, de modo que professores e intérpretes indagassem e problematizassem suas realidades e modos de atuar para pensarem juntos em saídas para os problemas enfrentados no dia a dia. Ali, suas sugestões, vontades e necessidades eram reconhecidas e, conforme as demandas cotidianas, dialogávamos em conjunto em busca de novos sentidos para uma atuação mais consciente. Considerávamos a prontidão pessoal dos participantes para estimular relações de trocas de informações no espaço formativo a partir de suas vivências no mundo [...], de modo a favorecer o desenvolvimento de reflexões internas [...]. Dessa maneira, as temáticas tratadas eram estabelecidas conforme os conteúdos (previamente organizados pelo professor no planejamento) eram trabalhados em sala de aula e compartilhados no espaço de formação para serem discutidos em conjunto, considerando as percepções trazidas pelo intérprete, que também exteriorizava suas dificuldades ou apontava aspectos que favoreciam ou não a compreensão dos alunos surdos (DAROQUE, 2021, p. 71-72).

É crucial, que cada membro do processo de formação do aluno surdo, tenha a sua função muito bem esclarecida entre os pares de trabalho, assim como é importante que essas funções sejam realizadas conjuntamente ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem que envolve o aluno. Além disso, se faz fundamental o intérprete se sentir apoiado, menos sobrecarregado e dividindo responsabilidades com os demais agentes do processo de ensino e aprendizagem sendo uma ação favorável para o ensino do aluno e para conferir melhores condições de trabalho e saúde mental ao intérprete.

Muitas vezes o intérprete educacional é convidado a solucionar dúvidas, resolver situações que caberiam ao professor ou a um membro da escola deliberar. O próprio surdo recorre primeiramente ao intérprete, em razão da proximidade que os une e da língua compartilhada por ambos. O intérprete educacional se vê num dilema que interfere na função que deve exercer. Acaba, muitas vezes, assumindo outros papéis e se perde ao se definir como profissional, [...]. Embora neguem que o façam e que não são professores e sim intérpretes, as falas expressam a sensibilidade que possuem quando percebem que o aluno não está compreendendo o que está sendo dito (BELÉM, 2010, p. 110).

Com o trabalho em colaboração essa pressão emocional sofrida pelo intérprete poderá ser amenizada, com a clara percepção da sua função dentro do meio educacional, por parte dos demais integrantes da comunidade acadêmica. Proporcionando a este profissional a possibilidade de foco em sua atividade fim, não mais sendo exigido dele que desenvolva vários

papeis ao mesmo tempo, o que faria com que menos pressões fossem exercidas sobre a sua atuação como intérprete educacional.

Ainda sobre esse excerto, de acordo com a fala da entrevistada, pode-se ponderar que o fato dela estar sozinha em sala de aula também gera sobrecarga. A instituição pesquisada não aconselha essa forma de trabalho, pois dispõe no seu regimento interno²⁰ que o trabalho de interpretação ocorrerá preferencialmente com no mínimo dois intérpretes, para que assim seja realizado um revezamento do trabalho, o documento ainda sugere o tempo de trinta minutos para a execução desse revezamento. Consta ainda no mesmo documento, que esse formato de trabalho precisa ser respeitado para que os limites mentais e físicos desses profissionais sejam minimamente prezados.

Portaria IFSP nº 3.846, de 10 de outubro de 2019:

Art. 4º. – Caso exista dois ou mais TILSP lotados em um mesmo campus, os profissionais realizaram planejamento interno de atuação que melhor atenda a demanda, considerando os fatores de qualidade e efetividade na oferta do serviço prestado, para assim evitar danos causados por LER (lesão por esforço repetitivo) e/ou DORT (distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho), bem como respeito aos limites mentais e físicos de cada servidor.

Art. 6º. – O trabalho de interpretação ocorrerá preferencialmente com no mínimo dois intérpretes, que realizarão revezamento, no máximo, a cada trinta minutos, evitando dessa forma os dados elencados no artigo 4º desta portaria, intercalando a posição de intérprete de língua de sinais com a atividade de apoio ao intérprete.

Todavia, assim como já mencionado na temática do trabalho colaborativo, as normativas relacionadas ao trabalho do intérprete existentes na instituição, ainda carecem de mais efetividade nas práticas dos profissionais envolvidos no processo de atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos.

Outro ponto que a entrevistada traz nas suas ponderações sobre os aspectos emocionais, é o fato dela estar ali efetuando várias funções. Ela cita: que a interpretação em duas modalidades de forma simultânea, com as trocas repentinas entre a modalidade sinalizada e a modalidade oral acarretam uma sensação de insegurança na sua atuação; que as explicações complementares às explicações do professor, as suas próprias explicações para que o aluno conseguisse obter a construção do conceito pretendido pelo professor e as explicações em relação aos sinais que o aluno não conhecia e ela tinha que ensiná-lo, de fato causavam a ela uma sobrecarga mental e física, ao ponto dela mesma assumir que ficou perdida no contexto da

²⁰ Portaria IFSP nº 3.846, de 10 de outubro de 2019

interpretação, a nível de duvidar da sua atuação, se estava de fato fazendo o seu papel de intérprete ou se já estava adentrando o espaço de atuação do docente da disciplina e o quanto isso era correto ou não dentro da profissão de intérprete.

O dilema de identidade do intérprete educacional é se ele deve apenas interpretar ou se deve colaborar com os processos educativos, de forma ativa. No ser ou não ser, eis a questão, a tensão em ser professor e não ser professor, principalmente na participação mais abrangente da profissão, como nas expectativas a respeito do que são tolerados pelos alunos, assim como nas enunciações dos conceitos que ocorrem durante a aula. Existe uma situação trípole (professor - aluno - intérprete), onde o intérprete educacional, em geral, se coloca numa posição de explicar, sente-se responsabilizado talvez pelas marcas históricas do assistencialismo ainda presentes em suas ações, tradição essa que interfere muito, marcando o sujeito. Ele se vê convidado a solucionar os problemas e debates que surgem em sala de aula em que a coexistência de duas línguas, pode levar a situações às vezes inauditas, que devem ser investigadas (BELÉM, 2010, p. 27).

Dilema esse que pôde ser observado em algumas falas da intérprete educacional presentes no Episódio 1 o qual deu origem aos excertos 1 e 7, que abordava o conceito de inveja. No momento em que o docente da disciplina pergunta sobre a imagem que ele estava usando como exemplo, “tem um nome para esse sentimento? ”, e a intérprete ao invés de fazer a interpretação da fala do docente, seguindo o comando dado ao aluno de forma direta, fez a seguinte intervenção, “deixa eu ver se eu consigo chegar nesse sinal com ele professor”. Ela passa a fazer uma interpretação explicativa prolongada e de sua própria autoria, enquanto o professor aguardava o resultado dessa ação. E ao se confrontar com essa cena na autoconfrontação a intérprete pôs em dúvida se naquela situação ela estaria assumindo um papel que não lhe cabia, de fazer explicações ao aluno que não foram sugeridas pelo professor.

Essas intervenções explicativas por parte da intérprete educacional estavam presentes ao longo de todo o processo para que o aluno chegasse a construção do conceito de inveja, ação que para a intérprete educacional condiz com ela assumindo papéis que não lhe eram de responsabilidade, o que faz com que titubeie em relação às se suas atitudes perante a sala de aula estavam sendo adequadas ou não. Pelo fato de existir nos primórdios da profissão o consenso social e literário de que os intérpretes não deveriam se tornar enunciadores autônomos ao prologo de uma interpretação, porque a eles era impelida uma neutralidade diante do discurso fonte e das interações ouvinte-surdo.

No momento de uma interpretação, o intérprete da Libras precisa mostrar-se totalmente imparcial, sem interferência de opinião pessoal; deve passar confiança e manter sigilo caso lhe seja pedido; deve saber estabelecer limites no envolvimento durante sua atuação e prezar pela fidelidade oral, textual, ou seja, jamais alterar ou

opinar acerca do assunto em questão [...] expõe de forma enfática os pressupostos desse profissional: Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (ALMEIDA; CÓRDULA, 2017, p. 3).

Porém para a própria entrevistada, esses preceitos caem por terra quando se trata da atuação do intérprete na esfera educacional, convicção exposta no seguinte excerto:

Excerto 9 - sessão 2, sobre a temática (II) Conceito de Economia, explanação do conceito de mercadoria material e imaterial.

Intérprete Educacional - é uma pressão... que eu não sei se seria uma pressão psicológica, mas uma ... um contexto ali que, que não ajuda, o que não ajuda também é não ter posturas, ter posturas ali que não condizem com o requerido pela profissão, mas eu acho que a questão do Código de Ética do intérprete no caso, numa esfera Educacional ela precisa ser revista em alguns pontos, porque às vezes, eu penso, de acordo com as experiências que eu tenho tido, que é necessário algumas intervenções, assim, intervenções do intérprete, até falas assim mais reflexivas para colocar o professor ali para pensar e falar olha aqui o aluno não está entendendo, porque é uma percepção que às vezes o professor não consegue ter, por não ter esse contato direto com o aluno surdo, eu vejo que o intérprete ele pode ter esse papel, mas ao mesmo tempo acho que aí esses variáveis papéis que o intérprete vai assumindo, eu acho que vai causando esse estresse emocional nele, na sua atuação e é aonde ele se sente sobrecarregado e esse tipo de situação pode acontecer e quem se onera, infelizmente acaba sendo aluno surdo dentro de toda essa situação.

Essa mudança de pensamento também está contemplada no desenvolvimento das pesquisas sobre a atuação do intérprete de Libras dentro da esfera educacional. Começando pela abordagem de Lacerda (2002), que reflete que o intérprete se em algum momento sentir que não entendeu o conteúdo que o professor está ensinando ou tiver dúvidas sobre os enunciados, precisa solicitar ao professor a repetição/explicação desse conteúdo para que o aluno surdo não fique prejudicado em sua aprendizagem. A autora afirma ainda que “o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e

pensada, e, conseqüentemente, eficiente”, (LACERDA, 2011, p. 5). Ideias que atenuam a rigidez arcaica de neutralidade que era “imposta” a esse profissional.

Sendo assim cada profissional precisa reconhecer o seu papel, o papel do outro e a interseção colaborativa do papel de cada um. Vale aqui ressaltar, que a tarefa de interpretar múltiplas disciplinas é exaustiva e difícil, pois para cada conteúdo o intérprete terá que buscar sinais para enriquecer seu vocabulário, contextualizando e transmitindo o conhecimento de forma fidedigna (LACERDA, 2006; SANCHEZ; TEODORO, 2006). E percorrer esse caminho sem interpelar o docente regente da disciplina parece ser impraticável, principalmente na situação estudada, que corresponde a uma interpretação simultânea.

Conforme o Código de Ética desenvolvido pela FENEIS em 1992 e citado em Quadros (2007) e ainda reiterado pelo Código de Conduta Ética da FEBRAPILS (2014), a interpretação deve ser feita de forma imparcial e “sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, religião, idade, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra condição” (FEBRAPILS, 2014, art. 4º). No entanto, este código de ética foi elaborado para padronizar as ações dos intérpretes em todos os contextos, seja ele em empresas, igrejas, postos de saúde, etc. e não contemplou muitas das especificidades que perpassam o ambiente escolar. Nos contextos acima descritos essa neutralidade se faz necessária, visto que, não pode interferir no teor do discurso dado pelas partes. No entanto, quando se menciona o código de ética escrito em 19928 e se relaciona com a atuação do intérprete educacional em sala de aula, é preciso que essa neutralidade (no sentido restrito da palavra) seja repensada (GIRKE, 2018, p.43-44).

Ainda que uma certa neutralidade e a imparcialidade sejam vistas como necessárias na atuação do IE, enquanto participante do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, essas características não devem ser encaradas pelo entendimento de que a função do intérprete é apenas “mexer as mãos” e interpretar tudo. Pois é necessário a esse profissional, saber como fazê-lo e qual a melhor forma de fazê-lo, por conta de o intérprete possivelmente ser quem pode delinear as formas de tornar a comunicação mais acessível ao aluno surdo, atendo-se sempre ao sentido pretendido pelo enunciador e as peculiaridades do indivíduo com surdez, então esse profissional não pode ser colocado à margem de uma interação comunicativa que tem em sua finalidade o aprendizado do aluno surdo (GIRKE, 2018).

Isto posto, a imparcialidade no processo de aprendizagem do aluno surdo é algo que deve existir, no tange a não intervenção desapropriado do intérprete nos conteúdos que o professor se propõe a ministrar, porém, não deixando de lado a responsabilidade do intérprete no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Excerto 10 - sessão 2, sobre a temática (II) Conceito de Economia, explanação do conceito de mercadoria material e imaterial.

***Intérprete Educacional** – Vendo essa situação, penso que o intérprete é um ser humano, que também tem os seus limites, que também comente suas falhas. E é um profissional que vivi numa situação de uma faca de dois gumes, porque ali é exigido que tenhamos uma postura ética, sem colocar para fora o que estamos sentindo, a gente tem que fazer simplesmente o processo de tradução e interpretação, mas é o que eu sempre menciono dentro de um contexto da esfera educacional isso muda muito, por causa dessa relação muito intrínseca ali com aluno e com o professor. Então é difícil que esse tipo de situação dentro das relações humanas não aconteça, e somos seres humanos né, fica difícil separar os papéis ali, eu pensava “nossa ele não está entendendo” e assim a gente percebe quando o aluno não entende, porque a gente conhece os trejeitos do aluno, dependendo da forma com que ele responde a gente vê que ele entendeu ou não. Só que a gente como intérprete interlocutor, até que ponto a gente pode intervir? Falando assim, olha ele não entendeu professor, ou deixar o professor perceber que ele não entendeu, a gente fica numa faca de dois gumes ali e aí eu acho que é esse tipo de coisa e mais a questão da interpretação, que vai causando na gente uma tensão.*

***Pesquisadora** – Essa pressão emocional influencia na performance?*

***Intérprete educacional** – A com certeza influência, desses vários papéis a serem atribuídos para o intérprete educacional.*

Ainda válida para esse trecho apreciado, é a reflexão da intérprete que ressalta que tudo isso aconteceu na abordagem do conceito “inveja” e que mesmo esse sendo um conceito habitual, e de seu conhecimento. O fato de ter que se atribuir diversos papeis ao mesmo tempo durante a sua atuação, fez com que a sua performance fosse prejudica e a complexidade do processo tradutório fosse acentuada.

O papel do intérprete educacional torna-se complexo porque além de versar de uma língua para outra, muitas vezes é esperado dele que se responsabilize pelo aluno surdo ou que " ensine " a Libras, tornando sua função multifacetada [...] Sua contratação hoje visa atender aos dispositivos das leis de inclusão e acessibilidade na educação de surdos, mas não necessariamente está sendo discutida no sentido de criar espaços efetivos e integrados junto à escola (BELÉM, 2010, p. 25).

Assim dizendo, pode ser que nessa “*função multifacetada*”, more aspectos que influenciam o drama da atuação desse profissional. Função multifacetada está disposta na abordagem de Araújo (2013), que dispõe que o intérprete educacional realiza em suma onze papéis diferentes, porém correlatos entre si: traduzir e interpretar; instruir o aluno surdo, em situações de dúvidas, explicar que ele precisa chamar o professor; chamar a atenção do

professor quando nota que o aluno surdo não compreendeu o assunto abordado; chamar atenção do aluno surdo quando ele não presta atenção na aula, apesar de não fazer parte da sua atribuição, mas ser instintivo; aconselhamento quanto ao comportamento do aluno dentro da escola; tirar dúvidas do aluno surdo; esclarecer pontos do assunto que o professor não deixou claro na explicação (quando tem domínio do tema); esclarecer a diferença entre o papel do professor e o papel do intérprete educacional; mediar a comunicação do surdo com a comunidade escolar; esclarecer questões relacionadas à comunidade surda para toda a escola; aconselhamento e serviços particulares e; mediação.

Diante do papel de promotor da acessibilidade curricular o IE se vê dentro desse conflito, de seguir os preceitos da profissão de intérprete, no que tange a neutralidade no ato tradutório ou perfazer uma atuação que vai além do que está sendo dito, para se fazer entender o que se quis dizer. Se eu colocar ali as minhas palavras para explicar o conceito para o aluno surdo, eu vou estar fazendo o meu papel de intérprete educacional ou vou estar atuando como professor, tirando deste a responsabilidade do ensinar?

Quando o IE coloca no discurso a sua própria impressão sobre os significados ali presentes, ou faz a sua trajetória de explicação para além do que o professor explicou, ele pode estar cometendo um dos erros de tradução e interpretação correlacionados por Carneiro e Souza (2020), que trazem a supressão, o acréscimo e a alteração do texto como interferência no processo de interpretação, já que se toma como interpretar, traduzir o que se foi dito, dizer a mais do que foi enunciado, necessariamente não faz parte desse processo para esses autores, mas neste estudo fica claro, que seguir esses preceitos na esfera educacional, se torna inviável e ineficaz, por conta do dinamismo da aula, das particularidades do aluno e por fim, por causa da colaboração a queima roupa que precisa acontecer ao longo desse trabalho, com a atuação integral da tríade professor- aluno surdo- intérprete.

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

Por conseguinte, passemos ao fechamento da temática dos aspectos emocionais, trazendo um “desabafo” final da entrevistada, de como ela se sentia na autoconfrontação perante suas reações emotivas presentes no ato da interpretação da aula de sociologia.

Excerto 11 - sessão 2, sobre a temática (II) Conceito de Economia, explanação do conceito de mercadoria material e imaterial.

Intérprete educacional - Ali foi até uma coisa que eu me senti um pouco mal, porque eu percebi que eu perdi a paciência literalmente com o aluno né e ele não tem culpa de às vezes não entender, o que eu estava perguntando, o conteúdo ou o que o professor estava pedindo para ele falar sobre as imagens, e aí eu já disse, no momento ali de stress diante de tudo que estava acontecendo, em ver que a coisa estava complicada que eram conteúdos complexos e tudo mais, eu já falei “Óh! Presta atenção”, olha isso né. Então eu joguei a responsabilidade ou até essa tensão que a gente vive durante o processo de tradução e interpretação, para o aluno e é uma coisa que não é o ideal de se fazer. Porque às vezes ele não conseguiu entender e o próprio Professor tentou fazer as intervenções dele para tentar ajudá-lo. Porque ele viu que o aluno não conseguiu entender o conceito e aí acabou deixando quieto, porque ele viu que ele deu um exemplo que não teve efeito, por conta de o “aluno surdo” não ter entendido a pergunta que ele havia solicitado.

Estar diante da situação de não conseguir transpor a ideia que o professor intencionava passar ao aluno, fez com que a intérprete educacional tornasse visível o seu descontentamento com o que estava acontecendo, com intervenções, com expressões de incomodo, com falas que permitiam ao professor saber que o aluno não estava captando a ideia que ele estava tentando passar e com falas mais acaloradas com o aluno, o que segundo, ela interferiu diretamente na qualidade da sua performance.

Portanto, o fator emocional, está diretamente ligado a atuação do intérprete e interfere muito nos processos de cognição mental, exigidos no ato tradutório. Pois a atuação do IE, envolve ações que vão para além da tradução e interpretação de conteúdos em sala de aula.

Este profissional media a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola, está envolvido na interação da vida social do aluno surdo (DAMÁZIO, 2007). E os dilemas quanto à postura e modos do intérprete podem influenciar e interferir na inserção da pessoa surda, seja na escola, seja na sociedade, pois nesta fase de ensino, de nível médio, faz-se necessário que o aluno surdo adquira mais conhecimento acadêmico, fazendo com que o IE se sinta corresponsável pela situação de aprendizagem do aluno surdo (LACERDA, 2009).

Em razão de ser evidente que em sala de aula o intérprete tem grande responsabilidade diante da mediação da comunicação do aluno surdo com o professor e deste com o aluno surdo, e para tanto, sua função vai para além de conhecer métodos e estratégias de tradução, de evitar omissões, acréscimos ou distorções, este profissional precisa também estar atento a apreensão de conhecimento por parte do aluno surdo, para assim poder orientar o professor diante das dificuldades apresentadas pelo estudante. E essa cobrança incessante tanto de si quanto de outrem coloca esse profissional numa situação de pressão constante.

Sendo assim, a complexidade dos processos de construção de conceitos sobrecarrega o trabalho do IE, principalmente no que tange o ensino a nível médio, por conta do perfil do jovem surdo, que em suma, apresenta dificuldade de abstração de conteúdos. Então para que o trabalho desse profissional possa fluir com mais eficácia, demanda-se uma colaboração dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, pois quando o intérprete não conta com esse trabalho em colaboração ele se sobrecarrega, porque para além das dificuldades já arraigadas ao processo de interpretação, se somam aspectos emocionais que tornam a atuação do intérprete ainda mais complicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento acadêmico do aluno surdo é diretamente influenciado pela atuação do intérprete de Libras, pois é esse profissional que viabiliza a constituição desse estudante como sujeito participante do ambiente acadêmico. Com um crescente ingresso de alunos surdos nas escolas técnicas e nos institutos federais, a demanda de apoio para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses discentes se acentuou, proporcionalmente oportunizando a atuação do IE nesses espaços e exigindo deste, aspectos para além da tradução e interpretação.

Por ser um ambiente quase imperceptível no que diz respeito a pesquisas acerca da atuação do intérprete de Libras, este nível educacional apresenta várias questões a serem discutidas, desde o nível de aquisição da língua de sinais e português por parte do estudante surdo até a importância de um trabalho colaborativo dos agentes do processo de aprendizagem destes alunos.

O Instituto Federal de São Paulo foi escolhido como *locus* de pesquisa, por ter uma legislação interna acerca do trabalho do IE, o que pode ser considerado um avanço na área, tendo uma instrução normativa que trata do tema, dispõe especificidades que o docente e a comunidade acadêmica precisam se ater para colaborar com a atuação deste profissional. Este ponto é positivo, porém, ter as normativas não garante que as ações nela contidas de fato serão realizadas, fica exposto nesta pesquisa que essas legislações carecem de maior divulgação e apropriação por parte dos envolvidos no trabalho do IE, ou seja, mesmo com as normativas regulamentadas e algumas especificidades garantidas por elas, o desafio de fazer o regimento se tornar uma prática, ainda permanece.

O fato é que a última etapa da educação básica é um nível de ensino que vai exigir mais do aluno, na qual o jovem vai ser exposto a um processo de construção de conceitos, por meio de abstração e significação. O que acarreta ao intérprete atuante neste nível mais do que a interlocução habitual, num comparativo com a interpretação de conferências, pois na esfera educacional essa atuação se difere por conta das atribuições somadas ao processo de interpretação. Sendo que nesta fase da vida escolar o surdo está em um processo de aquisição de conceitos fundamentais e em pleno desenvolvimento das línguas (Libras e português).

O IE faz parte do processo formativo do aluno surdo, tendo como função, bem mais que a interpretação dos enunciados, a participação no processo de ensino e aprendizagem com a

incumbência de contribuir nas ações de atendimento às necessidades educacionais específicas do estudante com surdez.

Afinal, pode-se dizer que a grande maioria dos alunos surdos que ingressam no ensino médio, ainda não possuem o domínio das línguas envolvidas no seu processo de ensino e aprendizagem (Libras e português) e esta é uma situação que atravessa diretamente o processo de significação do aluno ao longo do seu desenvolvimento acadêmico, demandando do docente da disciplina e do intérprete a realização de um trabalho de colaboração para que as melhores estratégias de ensino possam emergir da somatória dos saberes desses profissionais.

Mediante ao exposto, compreender que os conteúdos ministrados em sala de aula, por vezes, não são acessíveis para o aluno surdo e nem para o intérprete. Que este profissional, não necessariamente, tem formação na disciplina que vai atuar, para poder ter uma compreensão adequada à interpretação desses conteúdos, é fundamental para se estabelecer o papel de cada um dentro do processo de aquisição de conhecimento por parte do aluno o surdo.

Diante disto, o entendimento sobre os subsídios que estes profissionais precisam para perfazer uma interpretação eficaz, carece de uma atenção, o que motivou a construção deste estudo, que por meio da pesquisa qualitativa por autoconfrontação, realizou análises, a fim de, aludir alguns pontos de reflexão relacionados a atuação do IE no ensino médio, para relevar os aspectos que conferem complexidade a interpretação de português para Libras na perspectiva do profissional inserido neste contexto.

Essa vertente se dá em função do intérprete receber um discurso na língua fonte e precisar transmitir esse discurso para língua alvo, com escolhas tradutórias que propiciem significação tornando inteligível ao interlocutor do discurso. Estando atento aos significados, conceitos e contextos que compõem o discurso alvo do processo de interpretação. Todo discurso traz em si uma circulação de sentidos expressivos, os quais esse profissional precisa conceituar, significar e simbolizar.

A partir dessa ideia de generalização e pluralidade com a finalidade de responder ao questionamento central desta pesquisa: Quais são os possíveis elementos que conferem complexidade a interpretação de Libras na esfera educacional do ensino médio? Seções de autoconfrontação simples foram realizadas para que a intérprete educacional pudesse se apreciar em atuação, para compor uma autoanálise sobre suas performances nas aulas, focada nos momentos de construção de novos conceitos, para assim estabelecermos quais seriam esses elementos complicadores na perspectiva dela.

A observação da atividade realizada permite ao autoconfrontado, a identificação das características da sua atividade de trabalho, assim como proporciona um diálogo ponderador entre participante e pesquisador, trazendo à tona aspectos relevantes para a melhoria das práticas profissionais do sujeito de pesquisa e da esfera foco de pesquisa.

A autoconfrontação simples gerou uma autorreflexão com um olhar mais aprofundado para as hipóteses das causas do fenômeno que queríamos evidenciar, juntamente com a oferta de uma possível mudança de perspectiva da participante da pesquisa, em relação ao seu trabalho de interpretação que é afetado externamente, por influências de seus interlocutores.

O método descrito se mostrou eficaz no que tange o alcance dos objetivos propostos para este estudo, que em suma advinham da perspectiva do profissional acerca da sua própria atuação. Assim com a visão de si, a intérprete educacional foi parte fundamental no levantamento dos aspectos que conferem complexidade ao processo de interpretação de português para Libras, na esfera educacional a nível médio, contribuindo com a identificação dos elementos que dialogam com esse aspecto da interpretação.

Perante o exposto, foram identificados ao todo nove elementos que conferem complexidade ao processo de interpretação de português para Libras, a partir da construção de novos conceitos, aspectos dispostos na Tabela 14 deste estudo.

Com base nesses dados um mapa de significados correlatos foi idealizado, conforme apresentado na Ilustração 6, para ofertar a esta pesquisa um agrupamento das temáticas mais relevantes ao estudo do fenômeno proposto, fazendo as unidades analíticas emergirem. Sendo elas: a construção de conceitos: de simples a complexos; o trabalho colaborativo entre docente e intérprete educacional e os aspectos emocionais na atuação do intérprete educacional (Tabela 14).

Trafegar à vontade na interpretação de construções conceituais não é uma tarefa fácil, circunstância que se acentua ainda mais na última etapa da educação básica, fase em que o jovem começa a desenvolver sua capacidade de aquisição de novos conceitos, não tendo ainda em si o poder de abstração necessário para a significação autônoma dos termos desconhecidos. A partir da puberdade a formação de conceito não mais perfaz a associação direta de símbolos verbais e objetos, mas sim resulta da combinação complexa de funções intelectuais e de interações com o meio externo, que envolvem o jovem em tarefas sociais, culturais e profissionais, emergindo nele a necessidade de um pensamento conceitual.

A essência da tarefa do IE no ensino médio é tornar o desconhecido compreensível e visto que a formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam, se faz necessário vivenciar transferências de significados, para além da palavra e para além do objeto que carregam a ideia correlata a um determinado conceito para conseguir compreendê-lo. Sendo assim, para se fazer compreender, se atentando a intencionalidade do enunciador sem distorções das ideias fonte, o IE precisa se apropriar dos termos, conceitos e contextos em que sua função estará inserida. Precisa estar hábil nos assuntos alvo do processo de interpretação, ter conhecimentos prévios e estudar as temáticas norteadoras dos discursos que serão enunciados em sala de aula. Para que seja assim possa ser capaz de ressignificar os efeitos de sentido da língua fonte na língua alvo.

Outro ponto significativo identificado nesta pesquisa, foi a necessidade de colaboração entre o docente da disciplina e o IE. Aspecto correlato a demanda de apropriação dos conteúdos por parte do intérprete, necessária a atuação deste nas construções de novos conceitos pretendidas pelo docente da disciplina.

O fazer do IE relaciona-se diretamente com os conhecimentos prévios compartilhados pelo professor a respeito do assunto que será ensinado em sala de aula conjunto as práticas e metodologias de ensino do docente da disciplina, assim como, o fazer do docente pode ser aperfeiçoado a partir conhecimento empírico do intérprete acerca das especificidades do aluno surdo. Um domina o conteúdo curricular e o outro a língua de conforto do aluno surdo e as possíveis adaptações necessárias para a promoção do aprendizado deste estudante.

Sendo assim, a concepção de um trabalho coletivo e dialógico, com a possibilidade de compartilhamento dos saberes específicos desses profissionais é uma das premissas que essa pesquisa releva, corroborando com a ideia da necessidade da criação de um espaço formativo para esses profissionais, no qual a junção das experiências destes propiciará possivelmente um processo de ensino e aprendizagem mais efetivos no que tange preparar o aluno surdo para a vida adulta e profissional. Então a partir do auxílio antecipado do professor o intérprete pode ter uma melhor preparação, buscando estratégias para compor a sua performance. Assim como, a partir das sugestões de acessibilidade que o intérprete pode ofertar ao docente, este poderá adequar sua metodologia e sua didática a um processo mais compatível com o aluno surdo.

A parceria colaborativa favorece positivamente tanto a interpretação quanto a aula, podendo assim proporcionar uma melhor oportunidade de aproveitamento dos conteúdos por parte do aluno surdo. Porém essa abordagem ainda carece de mais reflexão por ser uma vertente

da atuação do IE não muito explorada. A criação de um espaço formativo é muito importante a modo de se proporcionar aos profissionais envolvidos no processo de ensino do aluno surdo momentos para compartilhamento de saberes, resta então estudar como seria a construção desse espaço dentro do ambiente escolar e quais estratégias seriam necessárias para tornar essa colaboração efetiva.

Conjunto a este, outro elemento evidenciado foi o aspecto emocional presente na atuação da intérprete educacional. Hora identificado por sentimentos de incômodo, insegurança e impotência, hora por pressões internas e externas. E estes aspectos advêm de diversas ações relacionadas a comunidade acadêmica, parte integrante do percurso de trabalho do intérprete, que precisa de apoio e do reconhecimento da sua função por parte dos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno surdo, para assim conseguir compor seu trabalho de uma forma mais tranquila.

Consequentemente, somadas ao fazer tradicional do intérprete, a esfera educacional acarreta a este profissional também funções ligadas ao ensino e aprendizagem do aluno, assim como o papel de ser consultor da comunidade escolar em relação as ações de acessibilidade necessárias ao bom convívio do estudante no território educacional. O IE é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, ou seja, carrega em si também a responsabilidade pela permanência e êxito desse estudante.

E por conta da somatória deste cenário de funções multifacetadas, de pressões internadas relacionadas com a auto cobrança por uma interpretação adequada, e com executar de fato o seu papel não adentrando o papel do outro e pela falta de apropriação dos conteúdos alvo das interpretações, o IE recebe uma sobrecarga psicológica que interfere diretamente na sua performance profissional.

O aspecto emocional, está diretamente ligado a atuação do intérprete e interfere muito nos processos de cognição mental, exigidos no ato interpretativo. E para além dessa interferência, outras situações emergem por conta da pressão emocional envolvida no trabalho do intérprete, questões não apenas de saúde mental e emocional, mas também de saúde física.

Sendo assim, para que esses aspectos possam ser tratados se faz necessário ouvir as angústias do IE em relação aos subsídios que este precisa para desempenhar o seu trabalho. Perspectiva que ainda precisa ser mais explorada, com um aprofundamento nesta questão da pressão emocional sofrida por este profissional ao longo da sua atuação, quais as causas raiz

desse julgamento auto infringido, quais estratégias para além da colaboração podem atenuar esses aspectos emocionais.

A exposição dos elementos que conferem complexidade a interpretação educacional no ensino médio, não perfaz todo o escopo necessário da pesquisa para alavancar a atuação do IE, muito mais há para se aprofundar, e a base geral para esse aprofundamento é a relação da tríade professor – aluno surdo – intérprete educacional, pois é na interação desses envolvidos que a função desse profissional acontece. A busca por soluções precisa advir dessa relação, cada membro da tríade pode contribuir com a sua perspectiva em relação a colaboração que o intérprete tanta almeja.

Por fim, fica a intenção de que os elementos abordados nesta pesquisa possam suscitar reflexões na direção de estabelecer trocas significativas entre os docentes das mais diversas disciplinas e o IE e, não esgotamos todos as vertentes deste estudo, ficando as possibilidades de pesquisas futuras que possam aprofundar e complementar as questões levantadas aqui e tantas outras que o tema permite. Até porque nada é definitivo, sempre há espaço para a troca e melhoria.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Afetividade e subjetividade na Interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

ALBRES, N. A.; COSTA, M. P. P. **Interpretação educacional: subjetividade e formação acadêmica**. PERcursos Linguísticos. Vitória (ES). v. 9. n. 22. 2019.

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

AUBERT, F. H. A Fidelidade no processo e no produto da tradução. Comunicação apresentada no painel "O conceito de fidelidade em tradução". **I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em Trabalhos em Linguística Aplicada 14**. Campinas: IEL/Unicamp, 1989.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929]

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

BELÉM, L. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 2010.

BRASIL, CNE / CEB. Parecer nº 5 de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1998.

BRASIL, **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n ° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 01 de setembro de 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARNEIRO, T. D.; VITAL, D. S. H.; SOUZA, R. P. L.. **O processo de produção de textos traduzidos para Libras em vídeo no Departamento de Letras-Libras (UFRJ) comparado ao processo de produção de traduções editoriais entre línguas orais.** *Belas Infiéis*, Brasília, v. 9, n. 5, p. 135-166, out./dez., 2020. e-ISSN: 2316-6614.

CIAVATTA, M.; LOBO, R.. Pedagogia socialista. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSTA, M. **Revista Educação.** Ano 13, n ° 153. São Paulo: Editora Segmento, janeiro/2010.

DAROQUE, S. C. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue de surdos.** 2021. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

DAVIS, J. E. Translation Techniques in Intérpreter Education. In: ROY, C. **Innovative practices for teaching sign language intérpreters,** Washington DC: Gallaudet University Press 2002.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina–PR: Editora EDUEL, 2004.

FERREIRA, J.; OLIVEIRA, P. C. **O estudo do C.C.S.: estruturando sentidos entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais.** Núcleo de Ensino e Pesquisas em Libras On-line, UEMS, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosdelibras/article/view/5469/3962>. Acesso em: 06 de abril de 2022.

FOLENDAL, B. d'E. **Une incertaine réalité,** Paris: Gauthier-Villars, 1985, p. 201.

FREITAS, M.T. SOUZA, S. J. KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Michael Bakhtin**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GEGE, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GESSER, A. **Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contextos de inclusão para surdos**. Cad. Trad., Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 534-556, jul-dez., 2015.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Tradutor e Intérprete de Libras: construção da formação profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRKE, C. A. **Atuação e papéis do intérprete educacional de Língua de Sinais**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

GUARINELLO, A. C.; LISBOA, A. S.; PEREIRA, I. B.; SANTOS, L. T.; IACHISNKI, J. M.; MARQUES, R. Q. S. **Qualidade de vida do profissional intérprete de língua de sinais**. Distúrb Comun, São Paulo, 29(3): 462-469, setembro, 2017.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP, Piracicaba - SP, 2010.

HARRISON, K. M. P. **Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngue: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

LACERDA, C. B. F. **A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem**. Rio de Janeiro: Espaço, v. 10, p. 30-40, dez. 1998.

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

LACERDA, C. B. F. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**. Cadernos de Educação, v. 36, p.133-153, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2023.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 7. ed., 2015.

LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. **O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. In: LODI, A. B e LACERDA, C. B. F. Uma escola duas

línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 65-79.

LACERDA, C. B. F; SANTIAGO, V. A. A. **O intérprete de libras no contexto da pós-graduação: um olhar para o gênero do discurso.** Cad. Trad., Florianópolis, v. 41, nº esp. 2, p. 107-127, ago/dez, 2021.

LEDERER, M. Simultaneous interpretation units of meaning and other features. *In: GERVER, D. H.; WALLACE S. (orgs). **Language interpretation and communication.*** Nova York: Plenum Press, 1978.

LIMA, N. e LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In: LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas:*** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p.65-79.

LIMA, N. O processo de reformulação na interpretação simultânea. **Revista Acta Científica**, v. 21, n. 1, p. 41-54, 2012.

LIMA, N.; NEVES, C. L. Teorias e técnicas de interpretação. *In: SCHÄFFER, A. M.; TORRES, M. L. (org). **Interpretação:*** a arte da interpretação simultânea, intermitente e consecutiva. Engenheiro Coelho: Edição do Autor, 2012.

MARTINS, T. B. **A are da tradução.** Belas Infieis, Brasília, Brasil, v. 3, n. 1, p. 163–183, 2014. DOI: 10.26512/belasinfeis.v3.n1.2014.11264. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/11264>. Acesso em: 1 de agosto de 2022.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. N. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Documento Base, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 1 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, P. C.. **Passo a passo dos estudos tradutórios de Libras e português:** Metodologias para tradução e interpretação interlíngue. São Paulo: Ed. Sunny, 2022.

PAGURA, R. J. A interpretação de conferências: interfaces com a Tradução escrita e implicações para a formação de Intérpretes e tradutores. **D.E.L.T.A.**, v. 19 Especial, p. 209-236, 2003.

PAGURA, R. J. Tradução & interpretação. *In: AMORIM, L M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, É. (Org). **Tradução & Perspectivas Teóricas e Práticas*** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 183-207.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M., PIZZIO, A. L. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. *In*: SALLES, H. (org.) **Bilingüismo e surdez**. Questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004. 221p.

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. *In*: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008, v. III, p. 170-209.

SANTANA, A. P. SANTOS, K. P. **A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Bakhtiniana, 12 (2): 174-190, maio/ago. 2017.

SANTIAGO, V. A. A; ANDRADE, C. E. **Surdez e sociedade**: Questões sobre conforto linguístico e participação social. Porsinal, 2013. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=330>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

SANTIAGO, V. A. A. O intérprete de Libras entre a significação e o tema das enunciações. *In*: **III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto de 2012.

SANTIAGO, V. A. A. **Português e Libras em diálogo**: Os procedimentos de tradução e o campo do sentido. Libras em Estudo: tradução e interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012. Serie pesquisas

SANTIAGO, V. de A. A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pósgraduação lato sensu**: estratégias adotadas no processo dialógico. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

SANTOS, K. A. S. **O intérprete de Libras no contexto de conferência**: Reflexões sobre sua atuação. Dissertação de Mestrado, UFScar São Carlos, 2016.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, L. F. **Relações mediadas: a formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.16, n. 4, p. 2578-2592, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.13485>

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. **Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria**. Cadernos de Tradução, v. 35, n. 2, p. 505-533, 2015.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. **Interpréter pour traduire**. Paris: Didier, 1984.

SELESKOVITCH, D. **Interpreting for international conferences**. Washington, DC: Pen and Booth, 1978.

SELESKOVITCH, D., & LEDERER, M. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**. Paris: Didier Erudition, 1980.

SIGNOR, R. PEREIRA, M.M.A. A leitura e escritura na clínica e na escola: O gênero crônica na prática voltada para o “ensino” da língua em contextos de sentidos. *In: Anais do Enelin 2011*. Disponível em: <www.cienciasdalinguagem.net/enelin> Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

SILVERIO, C. C. P; RODRIGUES, C. H.; MEDEIRO, D. V.; ROMEIRO, S. A. L. V. Reflexões sobre o processo de tradução-interpretação para uma língua de modalidade espaço visual. *In: Acta Científica*, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em <https://www.ufjf.br/intérpretelibras/files/2014/02/reflex%c3%95es-sobre-o-processo-de-tradu%c3%87%c3%83o-interpreta%c3%87%c3%83o-para-uma-l%c3%8dngua-de-modalidade-espa%c3%87o-visual.pdf> Acesso em: 03 de março de 2022.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. **El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo**. Infancia y Aprendizaje, [S.l.], v. 2, n. 69, p. 85-100, 1995.

SOBRAL, A. **Dizer o ‘mesmo’ a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

SOUZA E SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. *In: MACHADO, A. R. (org). O Ensino como trabalho*. Londrina: Eduel, 2004.

TANCREDI, S. Lei de Cotas. *In. Vestibular Brasil Escola*, 2022. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/lei-das-cotas.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2023.

VIANNA, G. S. **Corpo Surdo: na língua, na corporeidade e na história, os sentidos**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOODCOCK, K.; FISCHER, S. L. **Occupational health and safety for sign language interpreters**. Toronto: Ryerson University, 2008. Disponível em: <http://www.avlic.ca/docs/OHSGuideforSLI.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAPELINI, C. A. E. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada**. Campinas: ProPosições, v. 20, n. 2, p. 167-184, maio/ago. 2009.