



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PRISCILA REGINA GONÇALVES DE MELO GIAMLOURENÇO

**Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor
e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)**

São Carlos
2021

PRISCILA REGINA GONÇALVES DE MELO GIAMLOURENÇO

Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Educação Especial, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Agência Financiadora: Capes

São Carlos
2021

Giamloureño, Priscila Regina Gonçalves de Melo

Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD) / Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamloureño -- 2021. 236f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca Examinadora: Claudia Raimundo Reyes, Cleide de Lourdes da Silva Araújo, Lara Ferreira dos Santos, Luiz Renato Martins da Rocha, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos

Bibliografia

1. TILS. 2. Formação continuada. 3. EaD. I.

Giamloureño, Priscila Regina Gonçalves de Melo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamlourengo, realizada em 03/12/2021.

Comissão Julgadora:

Profa Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa Dra. Claudia Raimundo Reyes (UFSCar)

Profa. Dra. Cleide de Lourdes da Silva Araujo (UFSCar)

Prof. Dr. Renato Martins da ROCha (UTFPR)

Profa Dra. Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos (IJFPE)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

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

DEDICATÓRIA

À vida, às pessoas dessa vida e ao Autor da Vida, por me proporcionar não somente os dois primeiros, mas tudo que há nessa vida!

AGRADECIMENTOS

Chegar aqui envolve um movimento conjunto e há muito a agradecer. A oportunidade do doutorado é sim resultado de esforço, mas a decisão e a condução dele é fruto de uma ação coletiva. Gostaria de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, favoreceram esse processo. Aos profissionais da UFSCar, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-PPGEEs, ao corpo docente e aos colegas discentes, até àqueles que perpassaram idas e vindas, externo aqui minha gratidão.

Às Bancas de Qualificação e Defesa, que mesmo antes desses momentos se concretizarem, de modos distintos, me fizeram refletir e ter acesso a um grande bem da humanidade, o saber, que continuamente se constrói. Às professoras Audrei Gesser (UFSC), Cláudia Reyes (UFSCar), Cleide Araújo (UFSCar), Lara Santos (UFSCar), que na Qualificação, com tanta responsabilidade profissional, mediaram de forma tão incisiva. E, na Defesa, aos professores Claudia Reyes (UFSCar), Cleide Araújo (UFSCar), Lara Santos (UFSCar), Norma Vasconcelos (UPE) e Luiz Renato M. Rocha (UTFPR) pela grande contribuição e reflexão. Aos membros suplentes, Profa. Ana Lodi (USP), Profa. Carla Vilaronga (IFSP), Profa. Christianne Souza (UFPA) e Vanessa Martins (UFSCar), pela disposição e significativa contribuição não somente comigo, mas com a área da tradução e interpretação no campo da surdez. Professora Cristina Lacerda (UFSCar), muitíssimo obrigada por toda sua atenção nesse processo, que não se iniciou no doutorado, por sua compreensão e responsabilidade não somente profissional, mas também social e humana nos processos de reflexão, construção de conhecimento e formação profissional. Muito obrigada! Aos TILS e à comunidade surda.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, agradeço. À minha amada família, o meu amor e minha gratidão, e não por último, até porque vem antes do começo, ao meu amado Deus: Não há nada que eu tenha recebido que não venha de Ti. “Todas as minhas fontes estão em Ti” (Salmo 87.7).

RESUMO

O tradutor e intérprete de língua de sinais, TILS, no âmbito de instituições federais de ensino superior, IFES, atua nos processos educacionais direcionados aos alunos surdos na interface com os projetos de inclusão, protagonizando enquanto agente educacional em ações de ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista a pluralidade de conhecimentos subjacentes à prática e à demanda por formação, o presente estudo tem como objetivo investigar necessidades formativas de TILS atuantes em IFES, buscando organizar um espaço formativo para TILS em plataforma virtual, promover formação sob uma perspectiva que viabilize uma relação de ensino e aprendizagem que leve em conta o papel do outro na formação e analisar a proposta em seu processo. Por meio de pesquisa-intervenção, realizou-se um curso de formação continuada pela modalidade EaD que, além de democratizar ações de formação, favorece construção coletiva de conhecimento. O Curso Tradutor e Intérprete de Libras: prática e formação profissional foi ofertado pela Secretaria Geral de Educação a Distância, SEaD, da UFSCar. Os participantes da pesquisa foram quatro TILS atuantes em IFES de diferentes regiões do Brasil, e os dados foram coletados a partir de fóruns de discussão. As análises permitiram levantar três Dimensões de necessidades formativas, Específica, Educacional e Profissional, que interdependentes constituem-se por conhecimentos inter-relacionados. A Dimensão Específica constitui-se dos conhecimentos linguístico-cultural, discursivo e técnico, que se relacionam a fatores linguísticos e culturais atinentes ao público com quem se atua em diferentes modalidades e direcionalidades do processo tradutório presencial ou mediado pela tecnologia. A Dimensão Educacional consistiu-se dos conhecimentos político-educacional, didático-pedagógico e institucional, relacionados aos níveis de ensino, estrutura do contexto de atuação, e às premissas de seus processos educacionais e relações sociais. A Dimensão Profissional é constituída pelos conhecimentos característico, metodológico e social da área tradução e interpretação no campo da surdez que correspondem a esferas de atuação, de saber e produção de conhecimento. Compreende-se a importância de políticas públicas voltadas à formação de TILS. Enquanto este avanço está em percurso, a pesquisa-intervenção, em processos de reflexão individual e partilhada, pode favorecer a aproximação de profissionais e pesquisadores para o delineamento de ações que promovam condições e oferta de formação continuada. Um programa institucional de formação em EaD, livre e gratuito, direcionado à formação de profissionais que atuam com alunos surdos nos diferentes níveis, modalidades e contextos de ensino, pelo protagonismo desses profissionais e pela intervenção de docentes e pesquisadores, apresenta-se como alternativa, posto que a modalidade favorece troca, reflexão e mesmo adoção de novas práticas junto a TILS de diferentes realidades geográficas, sendo possível a construção de projetos de formação profissional incorporados ao cotidiano e em articulação com a formação em serviço para sistematização e ressignificação da prática. Dentro de suas possibilidades, a pesquisa buscou contribuir para o conhecimento científico e para as condições de oferta de formação profissional em modalidade acessível, trazendo um retorno ao campo da tradução e interpretação no contexto da surdez em diálogo e com subsídio da Pedagogia, da Psicologia da Educação e da EaD como campos de formação, profissão e atuação.

Palavras-chave: TILS. Formação Continuada. EaD.

ABSTRACT

The sign language translator and interpreter, TILS¹, into the context of federal high education institutions, IFES², work on educational processes that are aimed to deaf students within inclusion projects, working this way as educational agente on teaching, resarch and extension activities. Then, considering the plurality of knowledge to the practice, and the demand for training, this study aims to investigate training needs of TILS that work in IFES, seeking to organize a training course for TILS in a virtual platform, promoting that training from a perspective that enables a teaching and learning relationship that take into account the role of the another one on it, and analyses this proposal's process. Through an intervention-research, it was carried out a continuous training by distance education modality, which democratize professional training offering, and favors the collective construction of knowledge. The course Libras' translator and interpreter: practice and professional training was offered by General Secretariat of Distance Education, SEaD, of UFSCar. The survey participants were four TILS that worked in IFES from different regions of Brazil, and data were collected from the forums of discussion. The analyses allowed find three Dimensions of training needs, Specific, Educational and Professional, which are interdependents and constituted from interrelated knowledges. The Specific Dimension is constituted from linguistic-cultural, discursive and technical knowledges, which are related to linguistics, grammatical and cultural factors related to the public with whom TILS work in different modalities and directions of the translation process in face-to-face meetings or mediated by Technologies. Educational Dimension is constituted from political-educational, didactic-pedagogical, and institutional knowledges, which are related to teaching levels, organization and the structure of the context of work, its educational processes premisses and its social relations. Professional Dimension is constituted from characteristic, methodological and social knowledges of the area of translation and interpretation in deafness field, which corresponds to acting, knowledge and knowledge production spheres. It is understood the importance of public policies focused on TILS training. While this advance is underway, the intervention-research in individual and shared reflection processes for the construction of knowledge could favor the approximation of professionals and researchers to design actions that promote conditions offering continuous education. An institutional training program in free distance education, directed to the training of professionals that work with deaf students in different levels, modalities and teaching contexts, due to the protagonism of these professionals, and the intervention of professor and researches, is presented as an alternative, since the modality favors exchange, reflections, and even new practices adopted by TILS from different geographic reality, making it possible to develop professional training projects incorporated into daily life, and connected to service training experiences to systematize and reframe the practice. Whithin its possibilities, the research sought to contribute to scientific knowledge and conditions for offering professional training through free access modality, bringing a return to the field of translation and interpretation in the context of deafness in dialogue and with the subsidy of Pedagogy, Educational Psychology, and Distance Education as fields of training, profession and work performance.

Keywords: Sing language translator and interpreter. Continuous Training. Distance Education.

¹ Acronym of Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, TILS (Portuguese-Brazil). Sign Language Translator Interpreter, SLTI.

² Acronym of Instituições Federais de Ensino Superior.

Lista de Figuras

Figura 1 – Interface BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações)	28
Figura 2 – Interface Tesouro Brasileiro de Educação	29
Figura 3 – Interface da busca e resultados <i>Thesouro Brased</i>	31
Figura 4 – Interface busca avançada BDTD	32
Figura 5 – Interface BDTD com opção de exportar resultados	33
Figura 6 – Inter-relação de conhecimentos relativos à formação para atuação na Educação	53

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Busca avançada BDTD	34
Tabela 2 – Relação por região brasileira em células por cores	108
Tabela 3 – Inscrições por IFES	109
Tabela 4 – Vagas por região brasileira	109

Lista de Quadros

Quadro 1 – Aspectos relativos à formação para atuação na Educação	36
Quadro 2 – Características da EaD no modelo SEaD-UFSCar	98
Quadro 3 – Distribuição das Unidades (U) e Fóruns de Discussão (F)	117

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
1 A FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (TILS)	24
1.1 DEFINIÇÃO DO TEMA: FORMAÇÃO DO TILS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	27
1.2 ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DO TILS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	35
1.2.1 A formação do TILS para atuação na Educação.....	36
1.2.2 A formação profissional do TILS para atuação na Educação Superior: apontamentos	41
1.3 CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	51
2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO ENQUANTO ÁREA DE ATUAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	56
2.1. EDUCAÇÃO: ABORDANDO ALGUNS CONCEITOS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO	57
2.2. A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PAUTADA NO DIÁLOGO, NA REFLEXÃO E NA PARTILHA	67
2.2.1. A formação para a profissão e a profissão para a formação em processos de interação de pares e reflexão.....	73
2.3. A FORMAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	78
2.3.1. Educação a distância: perspectivas e características da modalidade na contemporaneidade	80
3 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	93
3.1 A SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, SEAD-UFSCAR	94
3.1.1 Características da EaD na SEAD-UFSCar	96
3.1.2. O modelo pedagógico da EaD na SEAD-UFSCar	99
3.2 TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS: PRÁTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	103
3.2.1 Da organização e planejamento do Curso TILS.....	103
3.2.2 Das questões de divulgação e participação no Curso-TILS.....	107
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	111
3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	111
4 NECESSIDADES FORMATIVAS DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS PARA ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	122
4.1 DIMENSÃO ESPECÍFICA.....	123
4.1.1 Conhecimento linguístico-cultural	123
4.1.2 Conhecimento discursivo	127
4.1.3 Conhecimento técnico	132

4.2 DIMENSÃO EDUCACIONAL.....	137
4.2.1 Conhecimento Institucional.....	138
4.2.2 Conhecimeto Político-Educacional.....	143
4.2.3 Conhecimento Didático-Pedagógico.....	147
4.3 DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	153
4.3.1 Conhecimento característico.....	154
4.3.2 Conhecimento metodológico.....	156
4.3.3 Conhecimento social.....	161
4.4 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TILS NA EAD.....	165
4.5 OUTRAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EAD.....	175
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES.....	211
ANEXOS.....	227

APRESENTAÇÃO

Falar sobre essa pesquisa é uma experiência ímpar, e o percurso até aqui tem sido instigante, motivador, cheio de desafios e tem tomado caminhos não imaginados, mas compartilhados, construídos na coletividade, e isso é sempre muito bom.

Como já previsto, não foi uma tarefa simples delimitá-la, tampouco desenvolvê-la. Seus objetivos, inicialmente, buscavam encontrar quais seriam os saberes necessários aos tradutores-intérpretes de língua de sinais, TILS, para atuarem profissionalmente, mas os mesmos foram reconfigurados.

Numa conversa com a minha orientadora, após oferta de minicurso acerca das modalidades formativas na construção da formação profissional de TILS no Congresso Brasileiro de Educação Especial, CBEE, edição 2018, também desenvolvido no PPGEEs, percebemos que havia a possibilidade de desenvolver um projeto distinto do apresentado no processo seletivo, em vias de buscar contribuir com a área no tocante à formação de profissionais.

Da dissertação de mestrado, cujo resultado das análises foi a base para o conteúdo do minicurso supracitado, tem-se a compreensão da relevância de tornar as experiências formativas para o TILS mais acessíveis, por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, TDICs, haja vista que a formação sistematizada, no momento em que se iniciou a pesquisa, poderia estar mais restrita e/ou ser mais ofertada em grandes centros.

Em meio a reflexões e trocas, principalmente durante os encontros do grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue³, foram se organizando novas ideias para um projeto cujo desenvolvimento pudesse então responder não mais quais seriam os saberes necessários para a atuação, mas quais poderiam ser as necessidades formativas de um profissional atuante na área educacional, buscando-se dar ênfase ao ensino superior.

O interesse pelo desenvolvimento da pesquisa procurou atender a uma demanda que veio ao encontro de inquietações e discussões acerca de temáticas levantadas nas próprias reuniões do grupo, onde, além de alunos da pós-graduação, surdos e ouvintes, e professores, pudemos ouvir questões relacionadas à atuação do

³ Encontros realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEES-UFSCar.

TILS pelos próprios profissionais que estavam atuando, nesse caso, no ensino superior, no âmbito da pós-graduação.

Diante de reflexões, diálogos, partilhas e ideias compartilhadas entre pares e profissionais em relação ao meu projeto e aos outros projetos do grupo de pesquisa, nos ciclos de apresentações, o meu olhar ia se ampliando e tomando outras perspectivas que foram, na medida do possível, contempladas nesta tese de doutorado.

Quais as necessidades formativas que nós, enquanto TILS, temos para atuar no contexto educacional? E o que, ao longo de nossa atuação, poderia favorecer a formação profissional? Entendendo que a formação subsidia o desenvolvimento e a atuação profissional, mas que a experiência e a prática também são formativas, pensou-se na oferta de um curso de extensão, o que foi configurando este estudo como uma pesquisa-intervenção.

Considerando que as ações de formação podem ampliar o desenvolvimento profissional em alguma medida, surge a proposta de um curso de formação na modalidade da educação a distância, EaD. Entretanto, seria possível a formação nessa modalidade numa perspectiva que levasse em conta o papel de um na formação do outro/pares?

A proposta foi submetida e aceita pela Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, SEaD-UFSCar, e o curso foi realizado no ambiente virtual de aprendizagem, AVA, no fim do segundo semestre de 2019, de setembro a dezembro. Partiu-se da ideia de que a partilha favorece, mesmo a distância, a construção de um espaço formativo contextualizado entre prática e teoria, entre trocas e parcerias numa concepção e na condução para a construção coletiva do conhecimento profissional.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais⁴, TILS, que atua no contexto educacional ganham cada vez mais atenção, principalmente pela ampliação da presença de estudantes surdos nos diferentes níveis de ensino. Todavia, e conseqüentemente, por ser uma discussão ainda recente, há muitas lacunas no que se refere à formação deste profissional, mesmo diante de políticas que preveem ofertas e/ou ações de formação inicial e continuada.

No Brasil, a partir dos anos 2000, principalmente, tem-se um novo olhar para os processos formativos institucionalizados do TILS, por meio da oferta de cursos de formação em diferentes níveis. O início da profissionalização daquele que atua com a tradução e interpretação no campo da surdez no país coincide com a emergência de leis em âmbito nacional e internacional. No país, leis passam a legitimar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas e passam a dar mais visibilidade ao TILS e à complexa atividade que este desenvolve diante das demandas que emergem dos movimentos sociais surdos, dos avanços políticos da inclusão social e das próprias práticas.

Um dos principais espaços de atuação previsto em legislação federal diz respeito ao contexto educacional (BRASIL, 2005), no qual o TILS se insere em atenção ao direito de a pessoa surda ter acessibilidade aos conteúdos educacionais nos diferentes níveis de ensino. Refletir acerca de sua atuação nesse âmbito pressupõe conceber que nessa esfera esse profissional se envolve no projeto de inclusão educacional proposto, sendo preciso ter lugar como participante do processo, colaborando segundo suas competências (MENEZES; LACERDA, 2017).

O TILS atua para atender especificidades dos alunos surdos, fazendo a conversão de uma língua para outra, sendo mediador do conhecimento e agente na inclusão educacional. No ensino superior, esse profissional pode atuar, também, na pós-graduação, e pela natureza e complexidade da atuação nos diferentes níveis de ensino, demandas específicas se fazem presentes (SANTIAGO; LACERDA, 2016).

Partindo-se dos pressupostos da educação inclusiva, na compreensão do direito de todos à educação num contexto educacional sob mudanças estruturais e

⁴ Diferentes nomenclaturas são adotadas para se referir ao tradutor e intérprete de língua de sinais, TILS. Neste estudo é assumida a nomenclatura TILS, como se vê no Capítulo 1, em atenção ao exposto na legislação destacando-se, todavia, a ocorrência de outras formas, conforme adotadas pelos autores citados.

conceituais e atuação de diferentes profissionais, (GARCIA, 2003; BRASIL, 2008), o TILS é um dos profissionais que atua para efetivar a educação de surdos, sendo constituído, inclusive, pelas experiências construídas durante as práticas no âmbito escolar.

Entretanto, experiências mais sistematizadas de formação têm possibilitado atualização, aprofundamento e reflexão aos profissionais dessa área, o que é relevante, principalmente considerando a pluralidade de perfis e de formação, tornando o trabalho mais desafiador (LACERDA; GURGEL, 2011).

A constituição profissional dos TILS pode ser marcada por diferentes concepções em função dos sentidos atribuídos a essa profissão e atuação, desde uma concepção que o compreende como aquele que atua para tornar compreensível a mensagem, enquanto mediador de conteúdos, até como aquele que torna a informação acessível, assumindo funções plurais entre surdos e ouvintes a partir das atividades de tradução e interpretação, sendo esta tarefa multifacetada com responsabilidades que são inerentes à profissão (ANATER; PASSOS, 2010).

Todavia, outras questões estão presentes na concepção acerca do profissional que atua na educação. Enquanto instrumento de acessibilidade, atuaria para versar de uma língua para outra, mas seu papel não se restringe a isso. Pressupondo-se que componha a equipe educacional, favorece o debate sobre formas de apresentar e fazer chegar os conteúdos aos alunos surdos, tendo também uma tarefa interpretativa que interfere nos sentidos produzidos, o que precisa ser levado em conta para a organização do espaço educacional em que atua (LACERDA, 2010).

O TILS nesse contexto não está apenas como mediador entre línguas, mas como participante que atua colaborativamente na equipe educacional, como personagem ativo na educação (LACERDA, 2010; SANTOS; LACERDA, 2015). Sobre a formação e as diferentes funções dos intérpretes em contextos educacionais inclusivos em diferentes níveis de escolarização, visualiza-se que a reflexão sobre as propostas de formação é relevante não apenas em relação à escolarização do surdo, mas também no que concerne ao fortalecimento, reconhecimento e qualificação da categoria profissional (ANTONIO; MOTA; KELMAN, 2015).

Lacerda (2010) discute aspectos que considera fundamentais para a formação do TILS para atuação na área educacional. Responsável pela acessibilidade

linguística e enquanto interlocutor ativo, “o TILS é um profissional fundamental para mediar o acesso aos conhecimentos para alunos surdos” (LACERDA, 2010, p. 137).

Logo, ainda segundo suas reflexões, ele tem um importante papel no processo de aprendizagem, atuando na efetivação de práticas de educação inclusiva, em que é necessário conhecer e refletir sobre os desdobramentos do que se faz na instituição, não sendo o profissional que define os conteúdos a serem trabalhados (papel do professor), mas como aquele que atua no processo de ensino e de aprendizagem⁵ na medida em que é o mediador linguístico e suas escolhas podem interferir nesse processo.

A formação do TILS para atuação na educação, para Lacerda (2010), precisa abordar aspectos envolvidos na atuação profissional, favorecer a reflexão sobre as especificidades do seu papel nos diferentes níveis de ensino e enfatizar questões que envolvam o campo educacional e os princípios da educação inclusiva e bilíngue. Argumenta que se faz relevante uma formação teórica sobre as línguas em seus aspectos linguísticos, sociais e culturais atrelados a aspectos da atividade da tradução, interpretação e conhecimentos relativos à apreensão e produção de sentidos. A formação precisa abranger peculiaridades relativas aos níveis de ensino, como características da faixa etária em relação ao uso da Libras, organização de conteúdos curriculares e metodologias de ensino, bem como a necessidade de formação continuada que pode colaborar para a atualização de questões linguísticas e educacionais.

Outros apontamentos feitos pela autora indicam que a formação também se desenvolve pela vivência prática, pela reflexão sobre práticas, considerando-se a adequação do contexto educacional e o papel da Libras na tradução e interpretação e na construção do conhecimento. Destaca-se, também, o potencial da formação em serviço “pela experiência de trocas e reflexões compartilhadas para adensamento dos conhecimentos em Libras, bem como para avançar nas reflexões sobre a educação inclusiva bilíngue” (LACERDA, 2010, p. 150).

No contexto educacional, enfatizando-se o âmbito das instituições federais de ensino superior, o que interessa às proposições deste estudo, o profissional desempenha um papel bem complexo e de relação com diferentes interlocutores,

⁵ O conceito de processo de ensino e de aprendizagem é assumido de formas distintas por diferentes autores. Neste estudo a forma adotada é “processo de ensino e de aprendizagem”, tendo em vista as proposições de Libâneo (2013). No entanto, quando a citação se apresentar direta, mantém-se a forma adotada pelos autores.

podendo atuar com surdos que apresentem limitações em relação ao letramento na língua portuguesa, ao domínio da Libras e do léxico da área, o que pode demandar outros desdobramentos na atuação (LACERDA, 2010).

Diante dessa realidade, é válido destacar a importância do reconhecimento dos profissionais sobre não estarem prontos, mas de sempre terem o que aprender e da importância de uma formação contínua, de compromisso com o conhecimento e uso das línguas, além de domínio de áreas do conhecimento (ANATER; PASSOS, 2010).

No campo, existe demanda e também interesse em formação continuada, e a formação a que estes profissionais são expostos, além de os constituírem, trazem reflexos para o contexto em que atuam (LACERDA; GURGEL, 2011), por isso é relevante construir novos conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional, da formação continuada e dos modos de ofertá-la.

O conceito de formação continuada⁶ é bastante refletido no âmbito da educação, principalmente porque “o campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância” (NÓVOA, 2017a, p. 1109).

Nesse estudo, apresentaremos o conceito de formação continuada com base na formação docente, que trata de uma profissão do campo das humanidades com questões plurais e imprevisíveis e que consideramos poder trazer elementos importantes para a discussão acerca da formação do TILS.

Compreende-se que são profissões e atuações distintas, todavia, considera-se que apresentam aspectos comuns quando refletida a atuação do TILS no contexto educacional e sua participação no processo educativo junto à docência, profissões que nesse contexto atuam diretamente relacionadas à função do ensino (BRASIL, 1996), na formação de sujeitos.

Consideramos ser relevante uma formação contínua dado que “profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre boa formação de base e participação dos profissionais mais

⁶ O conceito de formação continuada é bastante amplo e compreendido de formas plurais. Neste estudo sobre o TILS, o conceito é refletido com base em Mizukami, *et al* (2010) e Nóvoa (2009; 2017a), tendo em vista suas proposições sobre formação ocorrendo em continuum também no espaço da profissão pelo processo de valorização e reflexão partilhada acerca da realidade tendo em vista compreensão e melhoria do trabalho desenvolvido pelo profissional.

experientes” (NÓVOA, 2017a, p. 1114), pela contribuição que podem ter nesse processo.

Segundo Nóvoa (2017a), a formação continuada entrelaça a profissão com a formação, ambas se influenciando mutuamente para favorecer o *continuum* do desenvolvimento profissional e consolidar o lugar e a posição do profissional na profissão. A vida profissional e suas características estão ligadas à formação. Diante disso, ao profissional cabe aprender a pensar e agir profissionalmente com responsabilidade e ética em processos de formação e atuação comprometidos com a profissão.

Investigando a construção da formação profissional do TILS, Giamlourença (2018), baseando-se em Nóvoa (2009, 2017b) reflete sobre a importância da disposição pessoal do TILS para o desenvolvimento profissional, apresentando três modalidades formativas que, ocorrendo ou acontecendo em momentos distintos, podem favorecer seu desenvolvimento.

Trata-se da formação comunitária, da formação sistematizada e da formação em serviço, as quais dispõem da possibilidade do processo de partilha, o qual, com base em Nóvoa (2009; 2017b), refletindo a formação para o campo da docência, caracteriza-se como interposição profissional, que diz respeito ao protagonismo de um profissional na formação de seus pares.

A formação comunitária ocorre nas interações informais estabelecidas com surdos e mesmo com pares profissionais no caso dos TILS e, embora não tenha uma intencionalidade formativa em si, viabiliza a constituição profissional pela recursividade linguística e cultural que lhes são inerentes. Participar da comunidade surda, interagir com surdos e a troca com profissionais são processos formativos dessa modalidade de formação.

A formação em serviço consiste em uma modalidade que pode ocorrer no espaço de atuação do profissional, no qual existe a possibilidade de uma reflexão sistemática, compartilhada, coparticipada e orientada por pares e/ou por profissionais em assessoria, fazendo-se uso de registros, relatórios e mesmo de pesquisa. E a formação sistematizada, por sua vez, ocorre pela e a partir da participação do profissional em cursos e eventos.

Os cursos podem ser de formação inicial ou continuada e, assim como nos eventos, pela possibilidade de partilha entre pares e profissionais mais experientes,

surdos e ouvintes, torna-se possível a reflexão sistemática sobre a atividade e sobre a cultura da profissão. Além disso, por sua intencionalidade e estrutura, há a produção e o compartilhamento de saberes e conhecimentos históricos, sistematizados e técnicos da profissão e da atividade.

Todavia, a oferta de formação continuada na forma de cursos em diferentes níveis vinha comumente se dando, no caso dos TILS, nos grandes centros, o que poderia, de alguma forma, inviabilizar a participação de profissionais que atuam em regiões mais distantes. Nesse sentido, a formação do TILS na modalidade de educação a distância (EaD) pode apresentar-se como uma proposta viável para a formação continuada desses profissionais diante das demandas de formação (GIAMLOURENÇO, 2018).

Na atualidade, cada vez mais há uma organização da sociedade em rede, e as tecnologias se integram ao cotidiano para atender demandas plurais em diferentes áreas, inclusive, educacional (CASTELLS, 2006). Diante da crise sanitária decorrente da Covid-19, com efeitos mais diretos no Brasil a partir de 2020, compreende-se que a EaD será uma modalidade melhor explorada para as propostas de formação educacional e profissional, haja vista seu potencial tecnológico.

Entretanto, se faz necessário atenção e reflexão a diferentes questões relacionadas à EaD no sentido de acesso e recursos necessários para sua efetivação e que não necessariamente estão disponíveis ou são acessados por todos (RIBEIRO; DAVERNI, 2020; DIAS, PINTO, 2020).

A EaD é uma modalidade que viabiliza a democratização do ensino (MILL, 2011), além de favorecer a interação, uma vez que solicita aos seus participantes “uma postura que possibilite a reflexão, a participação e a colaboração para o desenrolar das atividades” (GOMURY, 2018, p. 3).

Frente ao exposto, este estudo se propõe, a partir da oferta de um curso⁷ de formação continuada em EaD, investigar necessidades formativas de TILS atuantes

⁷ O curso “Tradutor e Intérprete de Libras: prática e formação profissional”, Curso-TILS, uma proposta de formação continuada sob a perspectiva de pesquisa-intervenção, foi realizado dentro do projeto de pesquisa relativo a esse estudo entre os meses de setembro e dezembro de 2019, mas que trouxe outros desdobramentos ao longo da pandemia decorrente da Covid-19, estando, atualmente, disponível em cursos.poca.ufscar.br. O desenvolvimento da pesquisa para alcance de seus objetivos foi realizado junto à SEaD-UFSCar, Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, conforme se verá no capítulo correspondente ao percurso e procedimento metodológico da pesquisa e nas considerações sobre o estudo.

em IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Para tanto, especificamente teve como objetivos: i) organizar um espaço formativo para TILS em plataforma virtual; ii) promover a formação de TILS sob uma perspectiva que viabilize uma relação de ensino e de aprendizagem que levasse em conta o papel do outro na formação, e, iii) analisar a proposta em seu processo.

A questão de pesquisa que norteia a investigação é levantar a possibilidade de se fazer formação de TILS pela modalidade EaD num formato de interlocução e troca. Neste estudo, buscaram-se contribuições de referencial teórico-metodológico que abrangessem aspectos como protagonismo na formação de pares, colaboração, reflexão coparticipada e colaboração nos processos de reflexão pessoal, além do trabalho em parceria.

Pelos objetivos da pesquisa, este estudo que investiga necessidades formativas de TILS também reflete sobre a formação continuada desse profissional na modalidade EaD, colocando o processo de formação proposto em um lugar de pesquisa, o que pode ser considerado relevante para contribuir com a produção da área no tocante às pesquisas que investigam a formação desse profissional. Embora como curso de curta duração, a referida formação continuada buscou favorecer uma construção conjunta de conhecimento e reflexão entre pares, além de pautar as necessidades formativas de TILS atuantes em IFES, sem dicotomizar teoria e prática.

A proposta de formação buscou conectar-se à realidade vivida pelos profissionais na prática, considerando que, por atuarem no contexto educacional, sua atuação não se restringe aos aspectos linguístico, social, cultural relativos às línguas em uso, mas também educacional, das condições de seu exercício profissional.

Assim, no Capítulo 1, é apresentado como a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais, TILS, vem sendo refletida em estudos recentes, trazendo questões e apontamentos acerca de saberes relativos à formação desse profissional para atuação desde a educação básica, buscando-se dar ênfase na educação superior.

No capítulo 2, apresentam-se conceitos e aspectos relativos à formação de profissionais para atuação no campo da educação, buscando-se dar ênfase a uma educação pautada no diálogo. Reflete-se ainda a formação profissional a partir da modalidade EaD e dos recursos e tecnologias a ela inerentes.

A concepção de EaD e as características que subsidiam o planejamento, organização e estrutura do curso Tradutor e Intérprete de Libras: Prática e formação profissional, Curso-TILS, viabilizado pela Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar, SEaD-UFSCar, são apresentadas no capítulo 3, que também apresenta os percursos e procedimentos metodológicos desse estudo.

Por fim, no Capítulo 4, é apresentado o resultado da investigação a partir de três categorias denominadas dimensão específica, dimensão educacional e dimensão profissional, as quais, embora pela organização dos dados sejam apresentadas separadamente, se constituem inter-relacionadas pela interdependência de seus aspectos, sendo relativas a necessidades formativas para atuação no contexto educacional, com ênfase no ensino superior.

Considerando-se a relevância de continuidade nas pesquisas sobre o objeto investigado, haja vista os processos de formação humana e profissional em que os TILS participam no âmbito de IFES, bem como acerca de proposições de oferta de formação continuada pela EaD, finaliza-se o estudo com considerações que, entre outros aspectos, destacam a pluralidade das necessidades formativas de profissionais para atuar na educação, e também a pluralidade das possibilidades e experiências mediadas pelas relações em processos de construção individual e coletiva da formação profissional para atuação nesse contexto.

1 A FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (TILS)

A tradução e interpretação no campo da surdez, ao longo das últimas décadas, tem sido objeto de investigação em diferentes temáticas, sendo produzidas pesquisas na área articuladas e fundamentadas a partir de diferentes referenciais teóricos e conceituais que imprimem formas distintas de compreender a atividade e o profissional que exerce essa profissão.

Nos últimos anos, visualiza-se uma série de questões relacionadas à atuação do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais, TILS, principalmente a partir do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), da Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010) e suas previsões legais sobre a inserção desse profissional em diferentes setores da sociedade, entre eles no contexto educacional.

O Capítulo IV do Decreto nº 5.626, que se refere ao uso e difusão da Libras e da língua portuguesa, garante o acesso das pessoas surdas à comunicação e à informação, além do acesso “à educação, nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005) logo, entre outras ações, está garantida a inserção e atuação do TILS em diferentes contextos.

A formação do TILS é prevista pelo Decreto nº 5.626 em nível médio e superior, além de outras instâncias em que são indicadas, como curso de formação profissional, extensão universitária e formação continuada. Entretanto, a formação desse profissional, ainda que brevemente, já vinha sendo tratada anteriormente, como na Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), que indica a implantação da formação de profissionais para facilitar qualquer tipo de comunicação. Tais aspectos passam a ser melhor detalhados no Decreto 5.626 e reafirmados na Lei nº 12.319 de 2010, que regulamenta o exercício da profissão, e na Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão.

Diferentes estudos investigam a inserção do profissional TILS nos contextos educacionais em que se tem a presença de alunos surdos e, de formas distintas, podem ser vistas nomenclaturas a ele relacionadas, como por exemplo: Intérprete Educacional (IE) (LACERDA, 2009; SANTOS, 2014; SANTOS; LACERDA, 2015) e tradutor intérprete de língua de sinais educacional (TILSE) (MARTINS (2016). Formas

de designar e indicar o TILS⁸ nos sistemas de ensino e nos espaços escolares são discutidas por Salvador (2017), que apresenta contradições relativas a esse aspecto em documentos legais e até mesmo na prática.

Ocorre que, como visto em seu estudo, a função de TILS pode, além de ter outra denominação, ser assumida temporariamente por outros profissionais, sem necessariamente terem uma formação adequada, como é o caso do professor interlocutor (PI), na rede estadual paulista, contratado para interpretar conteúdos do português para a Libras, “a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos surdos, assim como dos discursos dos alunos surdos e ouvintes (em Libras e em português) como forma de garantir a participação em equidade de todos os alunos” (SALVADOR; LODI, 2018, p. 283).

Todavia, compreende-se que, segundo discutem Salvador e Lodi (2018), a atividade é assumida de modo que se atendam as previsões de acessibilidade, o que na prática, e até mesmo do ponto de vista legal, não se efetiva diante da complexidade da tradução e interpretação e condições de trabalho, ocasionando prejuízos à inclusão educacional de alunos surdos.

Há uma diversidade de nomenclaturas e atribuições, bem como diferentes sinônimos, como se visualiza na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho, registro nº 2614-25 (CBO MTE, 2020).

Neste estudo, em atenção ao exposto na legislação (BRASIL, 2005; 2010), e partindo ainda de Lacerda (2010), será feito uso do termo TILS atuante(s) ou em atuação na educação ou no contexto educacional, o que compreende atrelar-se aos profissionais atuantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino na educação básica e superior, os quais se pressupõe, inclusive diante da legislação vigente, que sejam espaços educacionais inclusivos.

Existem diferentes nomenclaturas para se referir a esse profissional, bem como diferentes conceituações e/ou definições acerca das atividades da tradução e interpretação. Estudos mostram a diferença entre essas atividades pela materialidade

⁸ Salvador (2017) discute que, em produções acadêmicas e na legislação pertinente à área que trata mais diretamente das questões relativas ao TILS (BRASIL, 2005; BRASIL; 2010; BRASIL, 2015), são encontradas diferentes formas de se referir a este profissional. Neste estudo vamos utilizar a nomenclatura tradutor-intérprete de língua de sinais, TILS.

que lhes cabe, a interpretação concretizada pela oralidade, independentemente das modalidades das línguas (MARTINS, 2016), a tradução se concretizando pelo registro em processos de produção que permitem a revisão da produção (NASCIMENTO, 2016), distinguindo-se, ambas, pelos modos de realização, a partir de e para textos orais ou escritos (SANTOS, 2014).

Todavia, embora se compreenda a existência de distinção entre as mesmas, bem como semelhanças, corroborando-se com Pereira (2015), compreende-se, como reflete a autora, um desafio terminológico e conceitual, e que definições e conceituações acerca das atividades de tradução e interpretação merecem revisão e são muito mais abrangentes, pela polissemia e sentidos atribuídos, principalmente na atualidade, haja vista os modos de interação plurais mediados pelas tecnologias.

Em suas palavras,

A tecnologia amplia as possibilidades de nos relacionarmos no tempo e no espaço. Diante desta realidade, temos que repensar nomenclaturas que foram estabelecidas em épocas anteriores ao uso massivo de tecnologias de informação e utilizá-los com cautela, ponderando se ainda são válidos (PEREIRA, 2015, p. 68).

Além disso, na atualidade, devido aos efeitos da Covid-19 na prática desse profissional no contexto remoto, compreende-se que muitas poderão ser as formas de se realizar o processo tradutório e interpretativo, neste estudo denominado de processo tradutório, compreendendo que, embora distintos, são e podem apresentar-se inter-relacionados diante de diferentes situações de produção. Assim,

Caracteriza-se os processos de traduzir e interpretar pela produção de uma nova versão da intenção comunicativa em outra modalidade que não produzida inicialmente. Os textos produzidos por seus falantes primários são traduzidos ou interpretados passando pela inferência de sentidos do tradutor e intérprete para então serem inferidos por aqueles que recebem a mensagem final (GIAMLOURENÇO, 2018, p. 24).

Considerando que instrumentos legais vêm tratando de questões relativas aos surdos nos diferentes níveis de ensino, sendo esses parte do público alvo da educação especial por suas especificidades educacionais, pela legislação atual, é válida a reflexão sobre a formação do TILS, inclusive no âmbito das políticas, dado que a legislação que versa sobre sua inserção, atuação e formação está dentro do escopo da política de inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2005; 2008; 2014; 2015).

A tradução e interpretação no campo da surdez, área do saber com produção de conhecimentos recente, até pelo reconhecimento da língua e da profissão, pode

não contar com um número expressivo de estudos que discutam a formação de TILS para atuação no âmbito da educação. Diante disso, buscando conhecer o que vem sendo refletido acerca da temática, e para construir uma fundamentação que subsidie as análises e a discussão desse estudo, realizou-se uma revisão de literatura.

Uma revisão de literatura pode ser do tipo narrativa, sistemática e integrativa, definida de acordo com o método de elaboração, sendo composta por uma análise crítica. A revisão narrativa “não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca” (UNESP, 2015, p.2), já a revisão sistemática, por sua vez, faz uso de métodos sistemáticos e explícitos na busca e análise crítica da literatura. A revisão integrativa, além de rigorosa, combina “estudos com diversas metodologias, por exemplo, delineamento experimental e não experimental, e integra os resultados” (UNESP, 2015, p.2)

Como procedimento para a busca pelos estudos, em revisão sistemática, adotaram-se os seguintes passos: 1) Definição do tema: Formação do TILS para atuação na Educação; 2) Escolha da fonte de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); 3) Definição dos termos de busca e combinações estabelecidas; 4) Definição de estratégia e recurso de busca na BDTD; 5) Buscas e registro de resultados; 6) Identificação das pesquisas pela leitura dos títulos e resumos, e seleção de acordo com os critérios de inclusão e exclusão; 7) Síntese das pesquisas e identificação de aspectos relativos à formação do TILS para atuação na Educação.

1.1 DEFINIÇÃO DO TEMA: FORMAÇÃO DO TILS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Considerando-se as proposições deste estudo e que “a tradução e interpretação em língua de sinais ainda é cercada de muitos desafios em relação aos aspectos técnico e profissional para o exercício da função, sobretudo no espaço educacional” (SILVA; FERNANDES, 2018, p. 37), para a revisão de literatura propôs-se identificar e analisar o tema ‘Formação do TILS para atuação na educação’.

Segundo Santos, Diniz e Lacerda (2016), as pesquisas sobre a realidade desse profissional são recentes, principalmente no que se refere ao contexto educacional. Conforme suas reflexões, as mudanças na educação de surdos na interface com as políticas de inclusão escolar transformam esse contexto, e para o acesso dos surdos,

se faz necessário contemplar especificidades do trabalho na sala de aula e suas práticas.

Nesse espaço de atuação, há uma singularidade no fazer desse profissional, uma vez que, além dos processos de tradução e interpretação, ele participa das práticas educacionais, envolvendo-se em parceria com outros profissionais nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a favorecer o conhecimento e o desempenho dos alunos surdos, pressupondo-se, para tanto, conhecimentos e saberes específicos (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016).

Tendo por objetivo levantar o conhecimento sobre um tema a partir de trabalhos que discutem a temática, foi feita a revisão de literatura a partir de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Interface BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações)

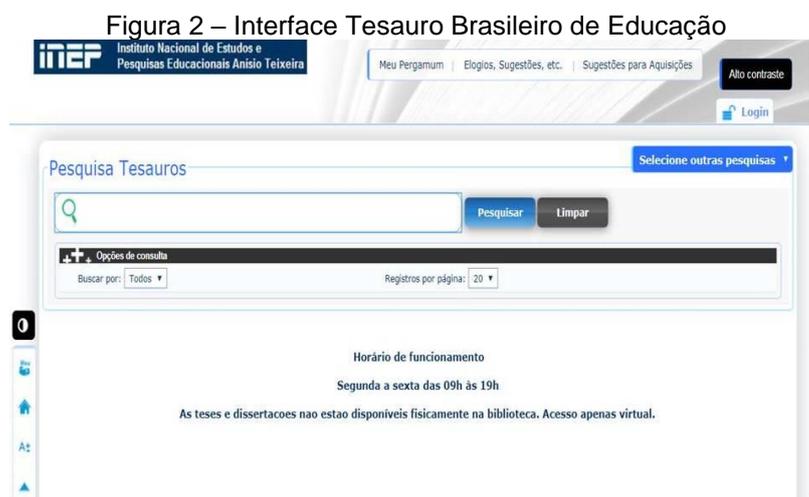


Fonte: <http://bdtb.ibict.br>

⁹ A BDTD - <http://bdtb.ibict.br/>, é desenvolvida, coordenada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT- <http://www.ibict.br/>, tendo definição, inclusive, de um Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR) a partir de Comitê Técnico Consultivo, CTC, com representação de diferentes instituições de ensino e agências de fomento e pesquisa além do IBICT. Entre essas entidades estão o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - e Secretaria de Educação Superior (SESu), Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP) e três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto, sendo, a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (BDTD, 2020).

A BDTD¹⁰ busca integrar os sistemas de dissertações e teses e disponibiliza o catálogo dessas pesquisas em texto integral, sendo uma fonte indispensável de informações estabelecidas por arquivos abertos pela Open Archives Initiative (OAI), que favorece agilidade no processo de recuperação da informação (BLATTMANN, 2009; BDTD, 2020). Optou-se por essa fonte de dados por reunir e permitir acesso aos textos completos de teses e dissertações defendidas em território nacional e por brasileiros no exterior, pela agilidade no acesso aos sistemas de informação dessas produções e por se consolidar como uma das maiores iniciativas do mundo para essa disseminação (BDTD, 2020).

Feita a escolha da base de dados, foram então definidos os termos de busca. Para a escolha dos descritores para pesquisa na BDTD, optou-se por utilizar palavras-chave padronizadas de acordo com o *Thesaurus Brased*- Tesouro Brasileiro de Educação¹¹. Essa opção foi feita considerando-se também que “as palavras-chave sintetizam os conceitos ou as variáveis principais investigadas em determinado estudo”, [...] e que “o objetivo principal da utilização de um banco de terminologias é a realização de uma busca rápida e bem-sucedida de publicações acadêmicas” (HOHENDORFF, 2014, p. 61). A figura 2 apresenta a visualização da interface desse banco de terminologias.



Fonte: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>

¹⁰ Essa base de dados “está integrada à Networked Digital Library of Thesis and Dissertations (NDLTD), projeto mundial de biblioteca digital de teses e dissertações, empreendido pela Virginia Tech nos Estados Unidos da América – EUA” (BLATTMANN, 2009. p. 9),

¹¹ Disponível em pergaum.inep.gov.br

O *Thesaurus Brased* difere-se de um simples vocabulário controlado e cada termo corresponde a um conceito, ou seja, descritor ou indexador e, se não aceito como descritor, pode ser aceito como remissivo, no sentido de remeter para um descritor. A busca no *Thesaurus* favorece a escolha de termos a serem buscados em pesquisa bibliográfica ou mesmo desenvolver estratégias e combinações de termos para a busca (INEP, 2020).

Foram utilizados respectivamente os termos “Formação TILS”, “Formação Tradutor Intérprete Libras” e “Intérprete Libras Educação”, os quais não obtiveram nenhum resultado com termos padronizados. Optou-se, assim, por realizar novas buscas com os termos “Tradutor”, “Intérprete” e, posteriormente, com o termo “Tradutor Intérprete”, os quais apresentaram (1) um único e mesmo resultado no *Thesaurus Brased*: “Intérprete para surdos”.

Realizou-se uma nova busca com os termos “Intérprete para surdos” que culminou no resultado anterior: “Intérprete para surdos”. Outra busca com o termo “Surdos” apresentou (6) seis resultados com os seguintes termos padronizados: “Deficiência da audição”; “Deficiências sensoriais”, “Educação dos surdos”, “Equipamento para surdos-mudos”, “Intérprete para surdos” e “Tradução para surdos”¹².

Os termos padronizados encontrados nos resultados ‘Intérprete para surdos’, ‘Tradutor para surdos’ e ‘Educação dos surdos’ são termos padronizados no *Thesaurus Brased* relacionados ao estudo aqui proposto.

Em cada uma das buscas que indicaram termos padronizados, apresentaram-se também documentos indexados com outros termos, os quais foram adotados como descritores para a busca na BDTD. Os termos selecionados a partir dos documentos indexados foram: “Intérprete educacional”; “Língua brasileira de sinais”; “Tradutor intérprete de Libras” e “Formação”. Na Figura 3, visualiza-se a ocorrência de documentos indexados.

¹² As aspas acima foram utilizadas apenas para destacar os termos buscados no *Thesaurus Brased*, mas não foram utilizadas durante as buscas.

Figura 3 – Interface da Busca e Resultados *Thesouro Brased*



Fonte: www.pergamum.inep.gov.br

A partir dos termos padronizados resultantes das buscas no *Thesaurus Brased*:

1. Intérprete para surdos;
2. Tradutor para surdos;
3. Educação dos surdos;
4. Intérprete educacional;
5. Língua brasileira de sinais;
6. Tradutor intérprete de Libras e
7. Formação, foram feitas combinações formando os nove descritores abaixo listados para a busca na BDTD:

1. Formação tradutor intérprete libras;
2. Formação tradutor libras;
3. Formação intérprete libras;
4. Formação intérprete educacional surdo;
5. Formação intérprete língua brasileira sinais;
6. Formação tradutor língua brasileira sinais;
7. Formação tradutor intérprete libras educação;
8. Formação intérprete surdos;
9. Formação tradutor surdos.

A opção de buscar utilizar palavras-chave relacionadas ao tema, padronizadas de acordo com o *Thesaurus Brased*, foi feita considerando que esse processo viabilizaria maior precisão na revisão de literatura a partir de termos definidos com esse cuidado do ponto de vista metodológico. Além disso, “as palavras-chave sintetizam os conceitos ou as variáveis principais investigadas em determinado estudo” (HOHENDORFF, 2014, p. 61).

Outras alternativas podem ser adotadas na eleição de palavras-chave na realização de estudos, e os bancos de dados não precisam ser tomados como critérios definitivos, uma vez que os critérios de inclusão e exclusão são relevantes para a seleção dos resultados, todavia “uma maneira de definir as palavras-chave é procurá-las em *thesaurus* ou banco de terminologias” (HOHENDORFF, 2014, p. 61).

Assim, conhecer a base de dados se fez necessário para elaborar a formulação da busca e entender os resultados (BLATTMANN, 2009). Na BDTD, existe a possibilidade de se realizar ‘busca básica’ e ‘busca avançada’. Na busca avançada, opção feita para este estudo, digitam-se os termos de interesse na caixa de busca com a seleção ‘Todos os campos’ ou relacionando os termos aos metadados disponíveis: ‘Título’, ‘Autor’, ‘Assunto’, ‘Resumo em Português’, ‘Resumo em Inglês’, ‘Editor’, ‘Ano da defesa’. É possível selecionar também o tipo de estratégias/correspondência de busca: ‘Todos os termos’, ‘Qualquer termo’, ‘Nenhum termo’. A Figura 4 representa a busca nessa opção.



Fonte: <http://bdtb.ibict.br>

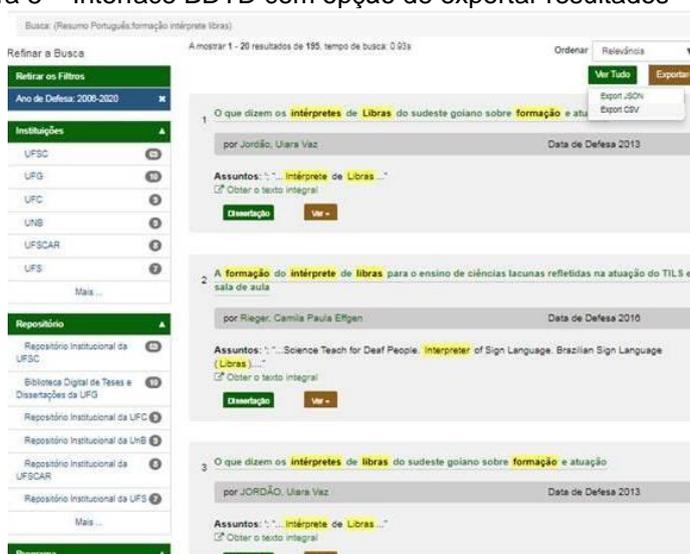
Para este estudo foi definida uma busca avançada para cada um dos descritores com a seleção ‘Título’ e posteriormente ‘resumo em português’ para ampliar os resultados alcançados.

A busca avançada foi realizada no mês de abril de 2020, delimitando o período de produções entre 2006 e 2020. Delimitou-se esse recorte temporal como filtro de

busca por se compreender que esse período abrange políticas inclusivas recentes e vigentes no tocante à atuação do profissional TILS na educação de surdos. Destaca-se, nesse sentido, a regulamentação da Lei de Libras (BRASIL, 2002) pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a PNEE-PEI, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) que regulamentou o exercício da profissão, o Plano Nacional de Educação, PNE, pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão, estatuto da pessoa com deficiência, LBI, nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Realizou-se a busca na BDTD e os resultados foram exportados pelo próprio recurso disponível na base para exportação de dados, o que facilitou a organização dos resultados em tabela para visualização em formato Excel. A Figura 5 apresenta, na parte superior direita, essa opção selecionada.

Figura 5 – Interface BDTD com opção de exportar resultados



Fonte: <http://bdtb.ibict.br>

A sequência das buscas realizadas na BDTD e os resultados correspondentes para cada um dos nove descritores apresentam-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Busca avançada BDTD

Descritores	Busca Avançada
1. Formação tradutor intérprete libras	56 resultados 51 Dissertações 5 Teses
2. Formação tradutor libras	66 resultados 57 Dissertações 9 Teses
3. Formação intérprete libras	196 resultados 162 Dissertações 34 Teses
4. Formação intérprete educacional surdo	79 resultados 64 Dissertações 15 Teses
5. Formação intérprete língua brasileira sinais	119 resultados 98 Dissertações 21 Teses
6. Formação tradutor língua brasileira sinais	50 resultados 43 Dissertações 7 Teses
7. Formação tradutor intérprete libras educação	37 resultados 34 Dissertações 3 Teses
8. Formação intérprete surdos	200 resultados 161 Dissertações 39 Teses
9. Formação tradutor surdos	69 resultados 58 Dissertações 11 Teses
TOTAL	872 resultados

Fonte: autoria própria

Nos resultados encontrados, buscou-se identificar dissertações e teses que abordassem e/ou discutissem acerca da formação do TILS para atuação na Educação. Como critério de inclusão, adotou-se trabalhos dentro do período delimitado, relacionados com o presente estudo e que contivessem a temática “Formação do TILS para atuação na Educação” no resumo e/ou no título.

Como critérios de exclusão, excluíram-se os trabalhos fora desse período, os que se duplicaram nas buscas, aqueles que tratassem de outros contextos de atuação e formação ou de outras temáticas, os que não apresentassem uma relação direta com os objetivos desse estudo e que não contivessem a temática “Formação do TILS para atuação na Educação” no resumo e /ou no título.

Realizando uma primeira filtragem, em planilha Excel, para cada resultado a partir dos nove descritores, foi feita a leitura dos títulos para verificar a ocorrência de

temáticas não correspondentes às proposições do estudo e filtro para verificar a ocorrência de títulos duplicados num mesmo resultado e a ocorrência da repetição dos mesmos títulos nos resultados dos outros descritores.

A partir disso, do total de 872 resultados, 739 estudos apresentaram-se duplicados e/ou não contemplavam a temática deste estudo. O número de pesquisas não excluídas foi de 133, as quais foram registradas em planilha formato Excel. A etapa seguinte consistiu da leitura dos 133 resumos na própria base de dados, uma vez que a BDTD dispõe desse recurso, com algumas poucas exceções em que os resumos foram lidos em outras bases acessadas a partir do URL (Uniform Resource Locator) indicado no resultado de busca.

Realizou-se a leitura dos resumos das 133 pesquisas buscando aquelas atinentes à temática “Formação do TILS para atuação na educação” conforme os critérios de inclusão adotados. Do total de 133 pesquisas, resultaram 38 trabalhos que contemplavam os critérios de inclusão e proposições do presente estudo.

A apresentação dos estudos selecionados (APÊNDICE A) está organizada com ano e descritor de ocorrência, categoria, autor, orientador, universidade de produção da pesquisa e aspectos metodológicos.

1.2 ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DO TILS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A partir dos 38 estudos selecionados, com o objetivo de apresentar um panorama do que vem sendo investigado, segue-se uma síntese dos trabalhos que refletem a temática “Formação do TILS/atuação na Educação”, dos quais realizou-se uma leitura na íntegra, em sua maioria, atenta aos aspectos inerentes ao escopo do presente estudo.

Os trabalhos contemplam aspectos relativos à formação do TILS para atuação na Educação Básica e na Educação Superior, todavia, considerando-se o objetivo geral desta pesquisa, interessada na investigação das necessidades formativas de TILS atuantes em IFES, embora o conjunto de trabalhos seja de nosso interesse e tenha-se buscado identificar questões e apontamentos relativos à formação profissional do TILS para atuação no contexto educacional, procurou-se dar mais ênfase aos aspectos relativos ao ensino superior.

Apresentam-se então, inicialmente, aspectos comuns aos dois níveis de ensino para, posteriormente, ter um olhar mais atento aos aspectos da educação superior.

1.2.1 A formação do TILS para atuação na Educação

Concebe-se que a revisão de literatura, a qual levanta a partir dos estudos da área aspectos relativos à formação para atuação dos profissionais TILS no contexto educacional tanto na educação básica quanto na educação superior, permite uma perspectiva panorâmica de temas que vêm sendo investigados.

Especificamente no tocante à formação profissional, as discussões feitas nos estudos, até mesmo nos que não tinham como objetivo investigar essa temática, mas refletiram sobre ela, apresentam aspectos a partir dos quais se torna possível inferir elementos importantes relativos à formação, os quais podem subsidiar novas investigações, reflexões e mesmo constituírem ações e propostas de formação profissional.

No conjunto dos estudos, fica evidente a escassez da oferta de formação para o TILS, além de comumente as poucas ações se voltarem mais para uma formação genérica. Na produção científica da área, é possível visualizar que se concentram questões comuns relativas à importância e necessidade da formação profissional para atuação na educação.

Apresentam-se comuns aos níveis de ensino o potencial da formação no tocante às novas formas de se compreender a atividade, a atuação profissional e a prática em processos de superação dos limites e dificuldades que lhes são inerentes. No Quadro 1- Aspectos relativos à formação para atuação na Educação são apresentados os principais elementos que emergiram na revisão e que permitem a reflexão de que há uma consonância em relação à formação profissional para atuação na educação básica e superior.

Quadro 1 - Aspectos relativos à formação para atuação na Educação

Educação Básica	Educação Superior
1. Previsão legal relativa à formação e atuação profissional no contexto educacional.	1. Aportes legais das políticas públicas educacionais da educação especial e inclusiva no que tange à formação e atuação.

2. Formação inicial e continuada que não se restrinja a propostas genéricas, generalistas.	2. Formação inicial e continuada não apenas generalistas ou propostas no campo das Ciências Humanas, mas de outras áreas, como Exatas e Ciências Naturais.
3. Formação como subsídio à prática, compreensão de papel e funções dos profissionais.	3. Formação habilita para o exercício profissional.
4. Deve ser pensada considerando áreas de conhecimento, especialidade e aspectos da educação de surdos.	4. Cabe ser plural e interdisciplinar para contemplar diferentes níveis e áreas.
5. Necessária pela participação do TILS nas relações de ensino.	5. Relevante pela necessidade de resposta do TILS junto ao professor nas relações de ensino.
6. Contemplar aspectos linguísticos, culturais e políticos.	6. Favorecer conhecimentos de línguas e conhecimentos teóricos.
7. Ocorrência em diferentes níveis.	7. Ocorrência em diferentes níveis (graduação, pós-graduação e extensão).
8. Favorece os projetos educacionais, tomada de consciência e identidade profissional.	8. Pela relação com a atuação, favorece o desempenho do estudante surdo e também condições de posicionamento do profissional.
9. Importante que seja ofertada considerando os profissionais que atuam na educação de surdos.	9. Relevante que profissionais TILS sejam participativos e engajados em ações de formação.

Fonte: autoria própria

Como é possível observar no Quadro 1, embora esse quadro comparativo não esgote a emergência do que converge em relação aos níveis de ensino, existem elementos inerentes à formação para atuação no contexto educacional bastante semelhantes tanto para a educação básica quanto para o ensino superior, sem descaracterizar, todavia, as especificidades e características próprias de cada segmento e nível educacional.

A previsão legal traz novos contornos para a área, intensificando-se, a partir das políticas públicas, as discussões acerca da necessidade e importância da formação para atuação tanto na educação básica quanto na educação superior (FILIETAZ, 2006; SANTOS; 2018 VALIANTE, 2009; TUXI, 2009; ESMÉRIO, 2019).

Entretanto, existe uma escassez na oferta de formação profissional, sendo as oportunidades insuficientes para a qualificação de profissionais em atenção ao êxito na inclusão de alunos surdos nos diferentes níveis. Torna-se relevante, diante disso, formação contínua de todos os profissionais envolvidos na educação para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem inclusivos (FILIETAZ, 2006; COSTA, 2014; SILVA, 2015).

Conforme se visualiza em Melo (2013), Domingos (2016), Nascimento (2016) e Santos (2018), a partir do Decreto 5.626/05, são previstas, além da formação inicial em nível superior, as formações em nível médio e continuada. A modalidade superior foi precedida por propostas de cursos sequenciais desenvolvidas a partir do Decreto 5.626 em ações formativas nesse nível de ensino. E, atualmente, cursos de extensão universitária e pós-graduação *lato-sensu*, como Especialização em Tradução e Interpretação, podem se configurar como primeiras experiências formativas específicas a profissionais que atuam e têm formação em outras áreas do saber.

No país há uma contradição legal em relação aos requisitos para atuação, o que pode acarretar prejuízos na oferta de formação inicial específica em nível de graduação. No tocante ao conteúdo, principalmente no que tange aos cursos de formação superior específica, visualiza-se um foco no conhecimento da Libras como essencial, sem focar, no entanto, em conhecimentos como língua portuguesa nos contextos discursivos, etapas e modalidades de ensino, sendo necessário também que se abordem questões do campo educacional, inclusivo bilíngue e políticas públicas (MELO, 2013; DOMINGOS, 2016; NASCIMENTO, 2016; SANTOS, 2018).

À formação cabe contemplar aspectos da tradução e da área da educação, sem deixar de mencionar que tanto a busca pela qualificação e formação profissional quanto a inserção no mundo da surdez e interação com a comunidade são também fundamentais para a realização do trabalho desenvolvido por esse profissional, (FERREIRA, 2015; SILVA, 2015; CARVALHO, 2015; YATIM, 2016; RIEGER, 2016; LINDEN, 2017; SOARES, 2018; ESMERIO, 2019).

O intérprete no contexto da educação atua em áreas específicas, o que pressupõe cursos diferenciados de formação profissional. As propostas de formação precisam atentar-se aos níveis educacionais e áreas de conhecimento, pelos termos técnicos e científicos, sendo necessário e relevante profissionais que atuem em diferentes áreas (TUXI, 2009; SOUZA, 2013; YATIM, 2016; SANTOS, 2018).

Ao TILS é importante aproximar-se cada vez mais dos conteúdos e dos professores, principalmente por sua atuação de coautoria junto ao professor em diferentes áreas do conhecimento e pela posição de interlocutor que assume. Há uma relação entre atuação, escolarização dos alunos surdos e influência da formação na atuação (ARAÚJO, 2011; FERREIRA, 2015; SANTOS, 2014; SOUZA, 2013; SOUZA, 2018; TUXI, 2009; MARTINS, 2013).

O processo de inclusão ocorre, entre uma multiplicidade de fatores, pelas relações que nele se estabelecem entre os profissionais envolvidos, professores e intérpretes na condução do trabalho desenvolvido, assim, precisam de formação contínua para o embasamento das práticas e compreensão da inclusão educacional. Qualificar seu trabalho torna-se possível quando individual e coletivamente participa de processos de formação contínua para conscientizar-se acerca de seu papel, estratégias e metodologias para o ensino de alunos surdos (MELO, 2013; MENEZES, 2014; SOUZA, 2016; SUZANA, 2014; VIEIRA, 2017).

Os profissionais TILS, comumente com uma formação distinta da área de atuação, sem familiaridade com o conteúdo, podem ter prejuízo na compreensão dos mesmos, o que, associado aos fatores já apontados, pode acarretar confusão de conceitos pelo surdo, uma vez que a falta de conhecimento específico pode afetar, por exemplo, escolhas lexicais. Visualiza-se também a existência de uma distância entre os conhecimentos da formação inicial e continuada do TILS e a prática nas áreas, como Ciências Exatas e Naturais, sendo necessário oferta de formação para atuação em áreas específicas do conhecimento, nas quais ainda pode ter a inexistência de sinais específicos para termos técnicos. (SCHUBERT, 2012; RIEGER, 2016).

A formação habilita o profissional e subsidia a prática favorecendo qualidade no ensino, posto que aspectos necessários à formação do TILS podem ser construídos em processos de reflexão teórica na própria formação profissional. Além disso, a formação permite ao profissional ampliar sua performance até pelo outro olhar que passa a ter de si e da atividade que desenvolve (FILIETAZ, 2006; NASCIMENTO, 2016; YATIM, 2016).

Pela formação também é possível aprimorar o uso da Libras, de seus recursos e das relações que se tem com essa língua e a partir dela, e também da língua portuguesa, sob novas formas de se compreender esse contexto que ainda pode ser

marcado pelo assistencialismo e paternalismo em relação aos alunos surdos (VALIANTE, 2009; SILVA, 2009; PASSOS, 2010; MARTINS, 2013; SANTOS, 2014).

Há interesse em formação profissional da parte dos TILS, até mesmo daqueles que têm experiência no uso da língua na condição de Codas, e os processos de formação e profissionalização precisam ser constantes (MENEZES, 2014; SILVA, 2016; ESMÉRIO, 2019), sendo válida, inclusive, ocorrer de forma conjunta com outros atores desse processo, como o professor, dado que diferentes são os profissionais que podem atuar na educação de surdos e a implantação de projetos educacionais pode sofrer prejuízos em relação à formação e perfil dos mesmos (VALIANTE, 2009; SOUZA, 2018).

A formação é necessária e fundamental para todos que, com diferentes níveis e perfis de formação, se inserem nesse campo, inclusive para aqueles que têm experiências e relação com a língua de sinais e a cultura surda desde a infância, como os Codas, que também buscam se profissionalizar. Os desafios e demandas para a atuação são muitos, e esse profissional, com o subsídio da formação, pode sim favorecer os processos de inclusão educacional, até mesmo em contextos com outras especificidades (LIMA, 2013; NASCIMENTO, 2016; ARAUJO, 2018; ESMERIO, 2019).

Como visto, a atividade e a forma como é desenvolvida podem ser ampliadas a partir de experiências formativas, das mais plurais. Até mesmo a representação de si passa a ter outras referências, fator que interfere no posicionamento profissional. Isso se atrela também à constituição profissional que ocorre nesse contexto de relações entre os participantes para a inclusão educacional, principalmente se considerado que o saber que os surdos constroem tem uma relação direta com o papel desempenhado pelo TILS em parceria com professores em práticas que favoreçam seus processos visuais de aprendizagem (NANTES, 2012; SCHUBERT, 2012; SILVA, 2013; NASCIMENTO, 2016).

Sem esgotar as reflexões, porque muitas são as discussões referentes à formação do TILS para atuação no contexto educacional nos estudos levantados, o paralelo entre os aspectos relativos à formação para atuação na educação básica e superior permite refletir sobre os argumentos que convergem e os elementos que se apresentam semelhantes nos estudos. Entretanto, a revisão de literatura também permite destacar aspectos distintos e que se apresentaram no conjunto das pesquisas

relativas à educação superior, aos quais buscou-se dar ênfase em atenção aos objetivos do estudo, levantar as necessidades formativas de TILS atuantes em IFES.

Considera-se, no entanto, que nesse âmbito, para além da atuação na educação superior, no caso de institutos federais de educação, o profissional pode atuar tanto na educação básica de nível médio quanto no ensino técnico e tecnológico (JUSTI, 2019; ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021), o que será trazido em discussão ao longo das análises deste estudo.

1.2.2 A formação profissional do TILS para atuação na Educação Superior: apontamentos

Diferentes questões consideradas relevantes são problematizadas e discutidas nos estudos levantados, e para as proposições desta pesquisa, embora não tenha sido de fácil seleção, buscou-se atentar às questões mais inerentes ao escopo de investigação, necessidades formativas para atuação na educação no âmbito de IFES. Entende-se que não seja de fácil seleção, pela compreensão de que diferentes aspectos, de um modo ou de outro, podem se relacionar à atuação do TILS e se configurarem como pertinentes à formação para o exercício da profissão no contexto investigado.

O exercício desse profissional foi regulamentado pela Lei nº 12.319 de 2010. Esse mesmo documento versa sobre sua formação, a que tem sido de modo similar prevista também no Decreto nº 5.626 de 2005, o qual prevê curso em formação superior, extensão e formação profissional.

Fazendo-se um resgate sobre esses instrumentos legais que preveem a formação do TILS, com destaque também à Lei Brasileira de Inclusão, LBI, Lei nº 13.146 de 2015, visualiza-se uma incoerência ou, como indica Nascimento (2016), uma contradição na legislação, pelo nível de formação exigido para atuação na educação.

Nos últimos anos, verifica-se a normatização da formação do TILS a partir de políticas públicas, e preceitos legais passam a regulamentar a formação desse profissional (FILIETAZ, 2006), todavia, além da ausência de espaços formativos (NASCIMENTO, 2016), a legislação não responde a inquietações relativas à formação para atuação na educação, a que se pressupõe contextualizar-se na política educacional (SANTOS, 2018).

Ainda que a institucionalização dos direitos das pessoas surdas favoreça a institucionalização de ações de formação do TILS para atuação na educação, a legislação não contempla questões de formação em atenção a diferentes áreas de conhecimento, níveis e modalidades educacionais (SILVA, 2016; SANTOS, 2018). Além de que, “as vertentes para a formação de TILS em nível superior no Brasil, nas IES públicas e privadas, limitam-se à pouca oferta de cursos frente à necessidade de TILS em todas as áreas” (SOUZA, 2018, p. 103).

Nos estudos, visualiza-se, no percurso da profissão no país, a transição de sujeitos que conhecem a língua de sinais, atuam em contextos comunitários e passam a atuar no espaço educacional em diferentes níveis, inclusive, no superior, contexto que, conforme Schubert (2012), apresenta complexidade e dinâmicas que lhes são próprias.

E, como reflete Constâncio (2010), “ainda que muitas vezes começassem a aprender essa língua no contato com os surdos, estão procurando se capacitar para exercer essa profissão, de acordo com as recomendações da legislação” (CONSTÂNCIO, 2010, p. 45). Aliás, pode ser em atenção à legislação que sua inserção seja garantida, a despeito da situação linguística do surdo (SILVA, 2013).

No entanto, isso pode se aplicar de modo mais direito ao cumprimento legal, pois embora as normativas possam nortear a prática, apresentando atribuições do profissional, como é possível observar na lei que regulamentou a profissão em 2010, isso se mostra de modo mais genérico, sem diretrizes para formação para atuação profissional.

Diante disso, se faz necessário, como reflete Santos (2018) e Silva (2013), que as instituições, além de conhecerem função, papel e atribuições dos profissionais, estabeleçam suas diretrizes de acordo com as demandas e realidades de atuação, além da criação de um núcleo que, entre outros, a essa atividade dê atenção.

Para se garantir acessibilidade, como previsto em lei, torna-se relevante criação e ações de um núcleo em vias de melhorar acesso, inclusão educacional e social, e, no tocante à surdez, os profissionais, nesse espaço, podem esclarecer questões, pensar nas formas de se favorecer o processo de inclusão em diálogo com pares e outros agentes que participam desse processo (SILVA, 2013).

No ensino superior, contexto no qual não cabe uma postura neutra na atividade desenvolvida por esse profissional, sua atuação compreende interações em que se

envolve em relações interpessoais e profissionais plurais, cabendo compromisso nos processos de ensino e de aprendizagem dos surdos, o que pressupõe complexidade ao papel profissional (SANTOS, 2018).

Nesse contexto, no qual pode atuar além da modalidade presencial na educação a distância (SCHUBERT, 2012), segundo Silva (2016), esse profissional atua no processo de inclusão do surdo, com a formação do conhecimento em diferentes áreas, com termos específicos, textos complexos e metodologias distintas adotadas pelos professores.

Logo, sua atuação em meio às relações interpessoais precisa ocorrer com interdependência entre os envolvidos, o que pressupõe atitudes com responsabilidade e responsivas, em processos de tradução e interpretação onde toma posição enunciativa, atribui e produz sentido para favorecer sentidos e conhecimentos pelos surdos, favorecendo ainda que estes estejam em relação dialógica no contexto acadêmico (SILVA, 2016).

Para tanto, também segundo Silva (2016), se faz necessário um papel responsivo na educação, a saber, não como instrumento de acesso, mas como educador em situações de interação, assumindo uma função em que, em parceria com o professor, é responsável pela construção de conhecimento, auxilia na aprendizagem e, junto aos surdos, realiza a mediação nas relações acadêmicas.

Segundo Constâncio (2010), essas relações não se restringem ao encontro TILS e surdos, mas envolvem, além dos docentes, alunos ouvintes e a própria gestão educacional, podendo ser bastante positivas, mas também apresentar muitos desafios. No que se refere ao surdo, por exemplo, não há apenas uma troca linguística com o aluno, mas de cultura, conhecimento e de identidade, afetando a subjetividade.

No tocante à relação com professor, na qual se faz necessário o intérprete orientá-lo nos modos de realizar o trabalho direcionado ao surdo e suas especificidades, é importante que se tenha parceria no processo de ensino e de aprendizagem, e isso precisa ser construído, dado que existem compreensões equivocadas acerca do intérprete, seu papel e até mesmo acerca do surdo (CONSTÂNCIO, 2010).

A inclusão educacional desse público diz respeito assim a um trabalho conjunto que envolve toda a instituição, desde a gestão até o próprio surdo, e o profissional TILS, que pressupõe conhecer características da surdez, do surdo, da língua de

sinais, pode participar das discussões acerca dos modos de ensino que, no nível superior se atrela, por exemplo, a uma densidade de conteúdo (SCHUBERT, 2012).

Junto à gestão se faz necessário mais aproximação e esclarecimento acerca da atuação do profissional, a qual é percebida também pelos alunos ouvintes, que podem se mostrar interessados na língua de sinais, na interação com os surdos e serem parceiros também nesses processos (CONSTÂNCIO, 2010). Trata-se de um contexto que envolve o saber relacionado às questões educacionais e de suas relações.

Para melhor desenvolvimento dos surdos no espaço acadêmico, o ideal seria que o IE tivesse formação específica na área da educação, minimizando conflitos decorrentes do modo como compreendem o fenômeno educativo, envolto em didáticas, saberes, fazeres, modos de interação, entre outros; visto que o IE é também o especialista que apoia o professor e indica modos de trabalho e adaptação material (SCHUBERT, 2012, p. 115).

O ideal não necessariamente se torna real e, como visto nas pesquisas, ao longo dos últimos anos, inclusive desde a regulamentação da Libras e da previsão de cursos de formação profissional, nos diferentes níveis, a formação ainda se apresenta restrita no que tange a ofertas, e também, como reflete Schubert (2012), os cursos apresentam uma formação básica e insuficiente com conteúdo e práticas repetitivos.

Num dos estudos que faz uma análise da constituição do intérprete no ensino superior na perspectiva dos surdos, o de Nantes (2012), verifica-se que a formação precária do intérprete pode ser uma barreira para a inclusão, entre outros, pela inadequação das práticas pedagógicas, falta de metodologia para o ensino de português como L2, o que se configuram como fatores que podem trazer prejuízos ao desenvolvimento educacional desses alunos.

Para Martins (2009), a formação influencia as condições de trabalho, estando alguns fatores relacionados à trajetória de formação profissional, sendo eles o engajamento dos intérpretes em movimentos sociais da comunidade surda, escolarização e formação acadêmica na interface com conhecimento de questões da educação, do trabalho pedagógico, de línguas e pelo envolvimento em atividades de pesquisa.

E há interesse da parte dos TILS pela formação, todavia, encontrar a oferta é um desafio, buscando assim, esses profissionais, participação em eventos, contato com surdos, inclusive instrutor para apropriação da língua (CONSTÂNCIO, 2010). E, especificamente em relação às línguas, como reflete Santos (2018), se faz necessário

compreendê-las em seu funcionamento, contemplando aspectos sociais, linguísticos, éticos e culturais.

Para atuar no contexto de ensino superior, existem muitos desafios, como se visualiza nos estudos apresentados e nas análises de Santos (2018). Além da disparidade entre a oferta e a demanda por profissionais, é possível elencar a relação de poder entre os profissionais, a invisibilidade do TILS, questões relacionadas à gestão da atividade no que tange a protocolos para normatizar a atuação, além da necessidade de se conhecer o mundo acadêmico, sua linguagem, vocabulário técnico no ensino superior e estratégias de tradução.

Trata-se de uma realidade em que, como reflete Domingos (2016), há complexidade dos gêneros discursivos, a qual se evidencia mediante as limitações no tocante ao uso da linguagem específica e mesmo ausência de determinados gêneros em Libras, o que pode ser favorecido pela interação e espaço que a Libras toma nesse âmbito, favorecendo o surgimento e estabilidade desses gêneros na língua.

O entendimento dos conteúdos para interpretar para os surdos também pode ser um desafio, e um tempo de troca com o professor pode favorecer a interpretação e a compreensão dos conteúdos em alguma medida, o que se faz relevante também, visto que a formação inicial do intérprete pode não contemplar aspectos didático-metodológicos (SILVA, 2013; PORTO, 2019).

Ao passo que é possível uma construção de conhecimento interdisciplinar pela interação com professores, e mesmo de uso da Libras, pela parceria com surdos para se pensar em formas de dizer, outros desafios além da compreensão de conteúdos dizem respeito a falta de sinais, escolhas de palavras e sinais apropriados, compreensão e produção de sentidos e modos de favorecer com que o aluno compreenda (CONSTÂNCIO, 2010; SILVA, 2013).

E isso é de tamanha complexidade num contexto em que o TILS pode atuar com discentes e docente surdos em diferentes níveis, além de graduação e pós-graduação. No ensino superior, segundo Santos (2018), pode atuar em atividades didático-pedagógicas, atividades de pesquisa, de extensão, de ensino, conclusão de curso, eventos e reuniões, contextos que se apresentam dinâmicos e complexos pela pluralidade de tarefas que podem ser desempenhadas.

A atuação no contexto acadêmico se mostra bastante plural, como refletem Santos (2018) e Porto (2019), atuando nas disciplinas de alunos surdos e de

professores surdos, além de atividades de outra natureza, sendo mediador não do aluno surdo e de suas produções na Libras e na língua portuguesa, mas mediador dos processos em que o aluno se insere e tem relações com outras pessoas.

É o mediador da inclusão numa realidade plural de uma instituição de ensino superior onde ainda a questão de acessibilidade e a inserção do surdo são recentes, demandando o tradutor e intérprete de Libras, o qual precisa, numa postura profissional e atitude ética, envolver-se e comprometer-se com a profissão e com a atividade, logo com o contexto onde a desenvolve (NANTES, 2012).

Para Nantes (2012), o ensino superior se trata de um espaço no qual surdo e intérprete se constituem, sendo que este, como agente que promove acessibilidade na comunicação e informação do surdo, conhece melhor as questões desse aluno em relação ao professor e pode favorecer a interação com professores e colegas.

Segundo Schubert (2012), esses profissionais atuam em relação com o surdo e também com a instituição, desenvolvendo uma atividade que envolve ato cognitivo, linguístico e de interação para o qual cabe fazer escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas para a produção de sentidos, considerando a necessidade de continuidade formativa para atuação com esse público.

A formação contínua desses profissionais se faz necessária para os processos inclusivos de ensino e de aprendizagem no tocante às relações estabelecidas, para a melhoria das condições de ensino e atendimento aos alunos surdos, bem como reflexão sobre a prática pedagógica do docente e intérprete de Libras (COSTA, 2014).

A reflexão acerca da formação para a atuação e papel do TILS no contexto de IFES pode ser favorecida pela concepção que o surdo tem acerca desse profissional. Segundo Schubert (2012), diferentes significados podem ser atribuídos ao TILS, tanto pelos surdos, como pelos intérpretes, sendo que estes podem não ser compreendidos pelos surdos como acreditam ser, visto que os mesmos podem ter uma visão equivocada de seus serviços. Na perspectiva de surdos, o profissional pode não ter formação e condições de uso da Libras que contemplem as exigências e a complexidade do trabalho.

No estudo de Nantes (2012), a partir da perspectiva de alunos surdos, visualiza-se que a falta de domínio e proficiência na Libras associada à falta de terminologia na área, troca de profissionais ao longo do curso apresentando níveis diversos na língua de sinais e mesmo a falta de interação com o intérprete são fatores que não favorecem

o processo educacional. Além disso, como reflete, o desempenho acadêmico do surdo tem uma relação com a qualidade da formação do intérprete e sua proficiência linguística, assim como a produção do aluno tem relação com o serviço de interpretação.

Mesmo diante de tantas questões que merecem atenção, em Nantes (2012), visualiza-se a importância da interação entre o profissional e o surdo, posto que a intervenção feita pelos surdos foi bem vista para o desenvolvimento profissional do intérprete, e que se trata de um contexto de troca, sendo que até mesmo o uso do português pelo surdo pode ser favorecido a partir dessa interação com o profissional.

Todavia, nesse espaço se faz necessário revisão de concepções e práticas de ensino, orientação acerca do aluno e do profissional aos professores, além de adoção de estratégias metodológicas, adequação de dinâmica de aula, atenção ao desenvolvimento da leitura e escrita da língua portuguesa pelos surdos e mesmo outros serviços que têm direito, mas desconhecem (NANTES, 2012).

Como se visualiza em Silva (2013), a interação no âmbito de uma instituição de ensino superior é plural, sendo com aluno surdo, docentes, alunos ouvintes e até mesmo com pares profissionais. As relações profissionais e até mesmo o processo educacional podem sofrer efeitos do desconhecimento dos envolvidos acerca da realidade da pessoa surda e até da atuação do TILS, o que torna a revisão das concepções e práticas necessária.

A atuação desse profissional se dá em relação direta e interdependente com o professor, o qual comumente desconhece a função e atribuições do TILS e condições de um trabalho direcionado ao aluno surdo, que inclui interação, parceria e diálogo para a realização da educação do surdo por um trabalho de colaboração e confiança sem a transferência de responsabilidades (PORTO, 2019).

A inclusão demanda um trabalho em equipe, que envolve a instituição, surdo, alunos ouvintes, professores, intérpretes, tendo todos um papel importante nesse processo que precisa por eles ser pesquisado e estudado (PORTO, 2019). Se faz necessário compreender a diferença linguística do surdo e as questões culturais de sua convivência na sociedade (SILVA, 2013) e um espaço onde se possa interagir, refletir e estudar, desse modo, as ações de um núcleo pode favorecer esses processos, tendo em vista as necessidades do surdo e o atendimento pedagógico que lhe é de direito.

Ao TILS cabe comprometer-se linguística, cultural e pedagogicamente, sendo um agente pedagógico que pode inclusive ser um motivador do aluno surdo. Por conhecê-lo melhor, tem informações relevantes sobre o processo educativo e a compreensão do mesmo, assim, em sua atuação de parceria, pode opinar nas atividades e adaptações necessárias, participar do planejamento para estratégias e materiais que atendam as características dos alunos, que são plurais diante do histórico individual de cada um e de suas estratégias de comunicação, uso e compreensão da Libras (SILVA; 2013; PORTO, 2019).

Em Silva (2013), verificam-se outras questões relacionadas à inclusão do surdo na educação, como avaliação, uso da linguagem escrita e também leitura na língua portuguesa, bem como questões mais relativas ao profissional e seu papel no contexto educacional, fazendo-se necessários, entre outros, conhecimentos de procedimentos e estratégias para a tradução e interpretação, conduta profissional e postura no contexto acadêmico, além de serem necessários modos de se pensar o processo de ensino, as práticas, recursos a serem adotados, num espaço em que cabe ocupar uma posição participativa no contexto educacional.

Como se vê, no âmbito de instituições de ensino superior, existem muitos desafios e, tanto para surdos (NANTES, 2012) quanto para TILS (PORTO, 2019), existe uma expectativa que a atuação ocorresse relativamente à área de formação do profissional, todavia, essa não é uma realidade, mas é na realidade da prática, pelas relações, que vão se configurando estratégias para as resoluções de questões que dela emergem, inclusive na atuação com pares, a qual é muito relevante diante das condições de trabalho, podendo ocorrer interação e apoio.

Diante do exposto, o que se faria necessário saber para atuar perante tamanha complexidade pode ser um questionamento relevante para se pensar em ações de formação profissional. A partir da revisão de literatura e da própria legislação, verifica-se que não existem muitas especificações para a formação, podendo, segundo Silva (2016) e Nascimento (2016), as propostas serem plurais, sem um parâmetro norteador ou mesmo diretrizes, o que pode trazer prejuízos ao currículo no tocante a conteúdos relevantes para a atuação e que podem ser negligenciados nas propostas formativas.

Considerando-se as características da atuação relativas à formação para a mesma, já apresentadas, outros conteúdos também podem ser refletidos em propostas de formação para o profissional TILS, que, segundo Nascimento (2016),

desenvolve uma atividade que é do campo da linguagem e que, além de complexa, envolve imprevisibilidade, imediatismo, discursividade e normas de interpretação interlíngua.

Conforme Schubert (2012), para quem a formação pode ocorrer também em serviço, cabe à formação contemplar como fundamento o conhecimento amplo das línguas e, além do conhecimento linguístico, o conhecimento teórico para a correlação de sentidos. A formação específica pode tender a contemplar aspectos gramaticais, linguísticos e culturais das línguas, mas também aspectos sociais, éticos e culturais relacionados se fazem necessários (SANTOS, 2018).

A compreensão acerca do surdo, suas características linguísticas e culturais é uma questão relevante de reflexão na formação, inclusive pelo contexto de atuação. Conhecer características desse público é importante, pois para Passos (2010), a atitude de profissionais frente à língua de sinais e aos surdos pode decorrer do conhecimento linguístico e da formação profissional.

Filietaz (2006) fala da questão do domínio da estrutura da língua de sinais, mas também de valores culturais e outros que favoreçam a constituição de sentidos e aspecto discursivo na Libras, na qual o profissional pode atuar em direções inversas, o que demanda atualização constante e sólida formação profissional.

Porque, conforme reflete Nascimento (2016), não diz respeito somente a saber a língua, mas saber interpretar a língua, “os intérpretes precisam, além de saber as línguas envolvidas no processo de interpretação, possuir domínios específicos de uso, saber enunciá-las e, para além disso, possuir vivência cultural e discursiva nas comunidades usuárias” (NASCIMENTO, 2016, p. 23).

No que tange à direção inversa, Libras-Português, essa é uma questão que diz respeito à atividade que precisa ser desenvolvida, porque comumente a interpretação ocorre do português para a Libras e, no tocante à direcionalidade inversa “existem diferenças significativas em relação à produção, circulação e recepção, fazendo com que elas possuam diferentes especificidades” (NASCIMENTO, 2016, p.34).

Os profissionais têm interesse em formação e, como reflete Costa (2014), percorrem processos contínuos de (auto) formação em vias de se buscar formas de superação de angústias relacionadas à prática. A partir das reflexões aqui tecidas, compreende-se que muitas podem ser as necessidades formativas desses

profissionais e que as propostas de formação precisam se construir em atenção às demandas que, como visto, se apresentam plurais.

Os aspectos necessários à formação do intérprete podem ser construídos, como discute Yatim (2016), em processos de reflexão teórica na formação profissional, como o conhecimento de questões e conteúdos relativos ao espaço educacional, da educação inclusiva, da educação bilíngue, metodológicas e da faixa etária do público com o qual se atua, sendo a formação profissional necessariamente contínua para atualização acerca dos aspectos acima citados e mesmo da Libras.

As propostas de formação cabem ser interdisciplinares e plurais, dado que, como reflete Rieger (2016), há mais oferta de formação no contexto das Ciências Humanas e Sociais em detrimento das Ciências Exatas e Naturais. Assim, considera-se a importância de se ampliar as temáticas e mesmo áreas de proposições para formação, de modo que se possa contemplar demandas em atenção aos processos de inclusão de surdos que se inserem no ensino superior em diferentes áreas.

Nascimento (2016) destaca a busca por formação pelos profissionais atuantes, por aqueles que têm interesse na área, sem com ela ter estabelecido um contato, pelos profissionais que possuem formação em outra área, havendo interesse também por formação em serviço. O autor reflete que além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e bacharelado, a extensão universitária para formação continuada é possibilidade prevista inclusive na legislação.

Todavia, como reflete Schubert (2012), há escassez de cursos nos diferentes níveis, na educação superior, na formação continuada e, diante disso, a formação e a capacitação podem ocorrer em serviço pela falta de formação específica, o que se faz necessário diante da transição de atuação em contextos sociais para a esfera do ensino.

Diante dessas demandas, considera-se relevante que os próprios profissionais estejam engajados e participem de ações de formação profissional, até porque, como visto em Silva (2016) em suas reflexões sobre a atuação e formação para atuação na universidade, é importante o profissional pensar na função que exerce de maneira crítica e ampla.

Logo, a oferta de um espaço em que esses profissionais se empoderem no tocante ao trabalho realizado é também importante e, nesse contexto, “na lógica do empoderamento, é preciso pensar em autonomia para que tenham uma participação

acadêmica mais efetiva e sejam protagonistas junto com os surdos de sua história de acessibilidade” (SILVA, 2016, p. 61).

Evidentemente que muitas ações vêm sendo desenvolvidas e muitos avanços já foram alcançados para a formação desse profissional que tem sua atividade recentemente reconhecida, mas sendo a educação um processo e fenômeno social em movimento, sempre existirão necessidades formativas que podem ser supridas nas propostas de formação continuada e em serviço.

Essas questões e apontamentos relativos à formação profissional para atuação no contexto educacional superior sugerem o que foi refletido em um dos estudos, que “um dos possíveis desafios às pesquisas futuras seria encontrar meios de favorecer a este profissional a oportunidade de aprimorar sua metodologia de trabalho diante da complexidade e variedade de áreas inseridas na educação superior” (MARTINS, 2009, p. 114).

Como se vê, a formação do TILS para atuação no âmbito de IFES está atrelada aos processos de inclusão escolar, no qual participa enquanto recurso humano necessário à inclusão social e educacional do surdo. Por participar do processo pedagógico junto aos docentes, necessário se faz conhecer questões relativas à educação e à educação de surdos, de modo a bem desempenhar-se e contribuir com o acesso e a permanência desses alunos.

1.3 CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCAÇÃO

Numa análise preliminar realizada a partir da revisão de literatura, considerando-se os aspectos que emergem relativos à tríade formação e atuação atrelada à educação de surdos, o que constituiria uma tríade relativa à inserção profissional e à prática, quatro seriam os conhecimentos relativos à formação para atuação na educação, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento específico, o conhecimento educacional e o conhecimento profissional, abaixo descritos corroborados e em diálogo com Lacerda (2010).

As necessidades formativas de profissionais atuantes nesse contexto estariam atreladas a aspectos inerentes aos conhecimentos possivelmente necessários. O conhecimento linguístico, no viés contemplativo que essa revisão de literatura permitiu

inferir, diria respeito aos conhecimentos e saberes relativos à formação teórica e prática sobre as línguas e aos seus aspectos linguísticos, sociais e culturais.

O conhecimento específico constituiria-se por saberes e conhecimentos relativos aos processos de tradução e interpretação; apreensão e produção de sentidos na interface com o processo tradutório, na compreensão de que esse processo não é mecânico, mas compreende a atividade de traduzir e interpretar numa prática de autoria e adequação, contempladas as especificidades da situação de atuação e o público com quem se atua.

Além dos conhecimentos linguístico e específico, conforme foi possível analisar, a atuação no âmbito educacional pressupõe o conhecimento educacional, relativo a saberes relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, a um conhecimento pedagógico, aos princípios da educação inclusiva e bilíngue, bem como relativos aos níveis e áreas de atuação.

Por fim, o conhecimento profissional seria outro saber relativo à formação para atuação na educação, um saber que estaria relacionado à consciência e identidade profissional, ao papel e atribuições do fazer profissional no contexto educacional e às relações que nesse contexto são estabelecidas, a saber: pessoal, profissional e pedagógica.

A Figura 6 apresenta uma correlação entre esses conhecimentos, os quais, correlacionados e em construção diante da dinâmica educacional, não esgotam a pluralidade de conhecimentos relativos à atuação, os quais advêm e se constroem na formação, a qual, como já visto, permite um novo modo de percepção, prática e relação profissional consigo e com os demais envolvidos na educação de surdos.

Figura 6 – Inter-relação de conhecimentos relativos à formação para atuação na educação



Fonte: autoria própria

Compreende-se que o conhecimento linguístico diz respeito a um saber sobre as línguas, necessário de ser contemplado na formação profissional para atuação nos diferentes níveis, bem como o conhecimento específico da tradução e interpretação. Todavia, além dos conhecimentos linguístico e específico, a atuação no âmbito educacional pressupõe conhecimentos relacionados aos processos de ensino.

Na compreensão deste estudo, nesta análise preliminar, esse conhecimento diz respeito ao conhecimento educacional, que envolve o conhecimento relativo aos aspectos didáticos e metodológicos específicos do processo de ensino e de aprendizagem e da prática pedagógica. O conhecimento profissional, também relativo à formação profissional para a atuação no contexto educacional, envolve questões relativas à identidade profissional, às relações estabelecidas e outros aspectos relativos à profissão e à categoria

A partir dessa revisão, e em diálogo com Lacerda (2010), compreende-se o potencial e a necessidade constante de formação profissional do TILS diante das questões e demandas da atuação, principalmente porque existem inquietações que precisam de constante revisão e, a despeito da legislação vigente, não há uma previsão de formação profissional em que se contemplem conhecimentos distintos para atuação nos diferentes níveis de ensino. Além disso,

Nesse contexto, a entrada dos TILS na educação deu-se sem um cuidado com sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação no nível superior atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam. Ao mesmo tempo, o aluno surdo que chega ao ensino superior, muitas vezes, tem domínio restrito da Libras e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico na qual está estudando. Nem tudo que o intérprete traduz em Libras é acessível a ele, gerando problemas no espaço acadêmico (LACERDA, 2010, p. 140).

Diferentes aspectos podem estar relacionados à formação para atuação no contexto de IFES, existindo uma inter-relação entre as experiências de formação e atuação. Fatores do fazer profissional como a percepção de si acerca da atividade a ser desenvolvida, a reflexão sobre a profissão, sobre a prática e a compreensão do papel ativo do profissional na educação de surdos podem ser aprimorados e favorecidos num processo formativo contínuo.

A relevância do desenvolvimento profissional do TILS merece atenção, porque associada ao fazer do professor, sua atuação interfere e está relacionada diretamente à educação e desenvolvimento dos alunos surdos. A formação inicial, continuada e em serviço, específica, generalista ou especializada, por serem sistematizadas, podem permitir aos profissionais refletirem sobre o trabalho que desenvolvem, atualizando e aprofundando conhecimentos e conhecimentos relacionados à prática. Além disso,

O atual contexto em que estamos inseridos demanda formação permanente e revisão contínua dos saberes profissionais em todas as áreas produtivas, considerando a dinâmica complexa do mundo do trabalho e acelerado ritmo de produção de conhecimento, de mudança tecnológica e de transformação da informação (RINALDI; REALI, 2012, p. 80-81).

Diante do exposto, é válida a reflexão sobre o delineamento de propostas e ações de formação a serem desenvolvidas em vias de subsidiar demandas da formação profissional para atuação nos diferentes níveis de ensino, compreendendo-se tanto o fazer quanto o desenvolvimento profissional do TILS como processos em movimento e contínuos.

Assim, para sua atuação, sempre emergirão necessidades formativas, as quais, podendo ser levantadas individual, mas principalmente, coletivamente, quando sistematizadas pela reflexão, podem se configurar como objeto de estudo pelos próprios TILS em parceria com profissionais e pesquisadores de áreas distintas, com destaque aos envolvidos no campo da surdez, contribuindo assim com o corpo profissional.

Na revisão de literatura acerca da formação do TILS, foi possível visualizar que a pesquisa produzida na área tem trazido muitas contribuições, mas ainda são emergentes as lacunas no tocante à oferta e às ações de formação profissional. Considerou-se que esse quadro e debate teórico apresentaram um panorama sobre os temas que são abordados e a continuidade nos estudos pode aprofundar questões relativas às necessidades formativas desses profissionais para atuação na educação.

2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO ENQUANTO ÁREA DE ATUAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O termo educação pode ser compreendido de modo amplo e também genérico, ao qual, a partir de pressupostos teóricos distintos, podem ser atribuídos e associados diferentes sentidos e conceituações. Nesse capítulo se buscará trazer uma conotação de educação enquanto meio para desenvolvimento humano e social e como um processo mediado, principalmente, pelo diálogo e pela troca.

Na compreensão desse estudo, esse fenômeno é possível de se construir e se estabelecer em diferentes contextos e pode favorecer a reflexão e a formação do ser, sendo que a educação pode transformá-lo, e ele, o sujeito, numa busca contínua em conhecer, prossegue ampliando conhecimentos na medida em que busca sua transformação.

Na presente pesquisa, que tem como objetivo geral investigar necessidades formativas para atuação do TILS no contexto educacional, é compreendido que existe uma aproximação significativa da formação desse profissional com a formação de professores. A partir de Nascimento (2016), essa aproximação pode ser estabelecida por aspectos relacionados à legislação acerca da formação de profissionais da educação.

A atuação do TILS nesse campo, segundo o autor, se efetiva diante da imprevisibilidade que lhe é inerente pelas questões atreladas aos processos de tradução e interpretação. No campo da docência, também se visualiza a característica da imprevisibilidade, mas, conforme refletem Mizukami *et al* (2010), pelas questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem, nos quais o TILS atua.

Essa aproximação se daria ainda, segundo Giamloureço (2018), pela convergência de alguns aspectos da profissionalização das atividades, docência e tradução e interpretação, bem como pela aproximação teórica e conceitual possível de ser estabelecida entre os campos, principalmente, diante do objetivo comum às referidas áreas quando dos processos de inclusão de surdos no contexto educacional.

Diferente da tradução e interpretação no campo da surdez, no qual a produção de pesquisas não se apresenta ainda tão extensa, apesar de produtivo,

A formação de professores tem estado no centro das atenções nos debates educacionais, principalmente nas duas últimas décadas, por um lado, pelas relações estabelecidas entre esse aspecto e os resultados obtidos pelos alunos em diversas

avaliações e melhorias da qualidade do ensino. Por outro, esta centralidade se deve às contribuições trazidas por inúmeras pesquisas na área [...] (DAL-FORNO; REALI, 2012, p. 220).

Assim, nesse capítulo propõe-se, a partir de autores que mobilizam conceitos e reflexões sobre educação, contexto de atuação de TILS refletido nesse estudo, apresentar de que modo educação, pedagogia e formação profissional podem dialogar com a tradução e interpretação no campo da surdez na interface com questões educacionais.

Considera-se esse diálogo válido diante das questões de atuação e formação do TILS que atua num contexto em que participa, junto ao professor, da função do ensino (BRASIL, 1996; BRASIL 2008; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015), sendo assim, nesse espaço, até pela previsão legal, um dos profissionais que atua em atenção ao direito dos surdos e garantia de acesso à educação.

2.1. EDUCAÇÃO: ABORDANDO ALGUNS CONCEITOS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO

A educação, um processo de desenvolvimento que gera transformação contínua, é, segundo Libâneo, “um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 2013, p. 14, 15).

Para Oliveira (2009), a educação é também “uma prática social necessária para a existência e funcionamento das sociedades humanas, tendo em vista que tudo que a humanidade construiu historicamente não pode ser transmitido por meio da herança genética” (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

A educação envolve, segundo Oliveira (2009), o compartilhamento de uma herança cultural que se amplia e se transforma nos encontros das gerações com os conhecimentos que nesses encontros são compartilhados, os quais ocasionam mudanças nas formas de ver e conceber a realidade tanto pelo individual como pela coletividade.

Segundo as reflexões de Libâneo (2013), a educação pode ocorrer em diferentes sentidos: amplo, estrito, intencional e não intencional, formal e não formal. A educação em sentido amplo ocorre em contextos mais gerais no meio social pela inserção e participação em diferentes instituições e atividades, sendo informal e não

intencional. Assim, a educação não intencional e/ou informal tem o contexto social e meio ambiente operando as influências no processo de formação humana.

A educação em sentido estrito, por sua vez, ocorre em práticas institucionais ou sociais específicas, deliberadas para ensino e instrução. A educação não formal é estruturada em outros contextos fora do sistema de ensino, mas, assim como a formação formal, que ocorre no ambiente escolar e/ou em agências de instrução, diz respeito a uma ação organizada, sendo assim estruturada.

Na educação intencional, há uma intencionalidade consciente com ação de ensino organizada e com objetivos para a qual “há método, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos” (LIBANEO, 2013, p. 15), destacando-se sua ocorrência de natureza escolar como educação institucional sistematizada.

Para Gatti, André, Barreto e Almeida (2019), que discutem questões da educação escolar, a educação forma para a vida, sendo, portanto, relevante a centralidade do papel e ação dos profissionais trabalhadores dessa área para que ela se concretize, uma vez que são eles que empreendem os processos de formação dos sujeitos para a vida.

Na obra “Professores do Brasil: Novos cenários de formação”, publicada pela UNESCO em 2019, as autoras, refletindo a formação docente numa perspectiva histórica, chegando até os dias atuais, apresentam a educação como um bem público e de direito humano fundamental. Em suas palavras,

A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de revisão do já constituído e de assentamento de bases para transformações culturais, científicas e sociais, considerando que conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente e importantes para fundamentar valores e uma ética social. (GATTI, ANDRE, BARRETO, ALMEIDA, 2019, p. 11).

Pensar em educação, assim, como potencial para formação e transformação humana, remete diretamente a aprender e ensinar, processos que, de uma forma ou de outra, sob diferentes perspectivas e vieses, se concretizam na interface com teorias pedagógicas, sendo a pedagogia “uma ciência que agrega contribuições de outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia” (OLIVEIRA, 2009, p. 13), para a concretização de suas práticas.

Enquanto teoria da educação e “ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global” (LIBÂNEO, 2013, p. 13), a pedagogia “busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e a aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p.401). Mais do que isso,

A Pedagogia, ao tratar da teoria e da prática da Educação, parte de uma situação concreta de ensino e de aprendizagem e procura referências nos conhecimentos de outras áreas como auxiliares na compreensão dos fenômenos. Além disso, volta-se para si, pois seu interesse e sua ação são os processos educativos (OLIVEIRA, 2009, p. 18)

Cada vez mais, inclusive pela premissa da educação como direito de todos, é possível visualizar a inserção legalmente garantida de diferentes profissionais para atuarem nos processos educativos nos diferentes níveis de ensino, empreendendo a formação e educação de um público plural. No contexto da surdez, o TILS, o instrutor de Libras e o professor bilíngue são exemplos de profissionais que atuam para viabilizar a educação de surdos.

O TILS atuante no contexto educacional exerce sua prática em sala de aula em processos de formação humana e profissional, logo, questões como a concepção que tem sobre o processo educativo, sobre a realidade na qual está inserido e sobre as relações que se estabelecem nesse espaço são relativas à atuação nesse âmbito e relevantes para a compreensão das práticas que perpassam seu exercício profissional.

A atuação do TILS nesse contexto se realiza na interface com o ensino, fenômeno que, segundo Mizukami et al (2010), citando Pérez Gomez (1992), é complexo por diversos fatores,

Em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios (p. 100). Em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica, única e objetiva que permita identificação unívoca dos meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e esclarecidas as metas (p. 100) (MIZUKAMI, et al, 2010, p. 15).

Diante dessa imprevisibilidade, um subsídio teórico e conceitual pode sustentar e mesmo favorecer que o profissional TILS ressignifique sua prática, ampliando-a em experiências que podem ser compreendidas como formativas. Essas experiências

podem favorecer não apenas seu desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento do público surdo com o qual atua, junto ao professor, mais diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esses processos, ensinar e aprender, e os fatores a eles relativos cabem ser pensados pelos profissionais que atuam na educação. Para o entendimento das questões desse contexto, o TILS pode lançar mão de saberes e conhecimentos oriundos da pedagogia, a qual, segundo Oliveira (2009), busca compreendê-lo, estudando, para tanto, a teoria e a prática da educação de modo sistematizado e com rigor teórico, metodológico e conceitual (OLIVEIRA, 2009).

Para a compreensão desses processos, ainda como reflete Oliveira (2009), relacionam-se as ciências da educação, como a filosofia da educação e a psicologia da educação, com as quais, bem como com outras áreas, a pedagogia estabelece diálogos, haja vista seu caráter teórico-prático, levando-a a buscar referências para o pensamento educacional. Diante disso, inclusive, "é importante evidenciar que a Pedagogia sofre influências de tais teorias durante um longo período da história, e essas ideias permanecem presentes até hoje nas teorias pedagógicas" [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Compreende-se que essa inter-relação de áreas para a compreensão do fenômeno educativo é relevante pela pluralidade de aspectos que subjazem os processos no contexto educacional, como a atuação de profissionais, a formação para atuação, a formação dos alunos e as características e especificidades inerentes ao seu público que se apresenta cada vez mais plural.

A educação envolve ainda a ação docente, a sala de aula e outros fatores que vêm sendo refletidos e analisados por teóricos de diferentes áreas, resultando em diferentes abordagens do processo de ensino e de aprendizagem¹³ em atenção ao fenômeno educativo, que nas palavras de Mizukami (1986), "é um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural" (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

O TILS atuante no contexto educacional, compreendido como principal mediador linguístico entre surdos e ouvintes, principalmente pelo papel central da linguagem e da língua de sinais na constituição de surdos, tem sua atuação

¹³ Para mais informações acerca das diferentes abordagens do processo de ensino, ver Mizukami (1986).

envolvendo certamente o processo de versão de uma língua para outra (LACERDA, GRÀCIA e JARQUE, 2020).

No entanto, pelo caráter educacional, sua atuação nesse contexto se estabelece numa interface dinâmica e complexa. Logo, seu fazer profissional pressupõe uma atuação, sim, linguística, mas também metodologicamente organizada e comprometida com a educação de surdos, logo, conhecer questões desse campo se faz necessário.

Diferentes visões e/ou posições epistemológicas sobre educação, conhecimento e aprendizagem objetivam analisar os fenômenos educativos e os atores envolvidos. Ao longo da história da humanidade, filósofos, teóricos e estudiosos vêm desenvolvendo estudos, e a partir deles, buscam trazer suas contribuições para as teorias da aprendizagem e para a compreensão da educação e dos processos de ensino que apresentam demandas plurais e mudanças em suas concepções e práticas (UNIVESP, 2021b).

As abordagens pedagógicas podem orientar a ação docente, sendo válido considerar que “a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. Algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática ou na imitação de modelos” [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 4). Por isso que processos formativos são relevantes para o entendimento e produção de novos sentidos acerca da prática profissional.

A educação e seus processos, que como já visto, são investigados pela pedagogia, são pensados por diferentes áreas e pensadores, sendo sustentados por subsídios teóricos que buscam orientar as práticas educacionais desenvolvidas e compartilhadas historicamente. Envolvendo uma série de elementos, a educação é objeto de investigação em diferentes campos do saber, inclusive pelo diálogo que entre eles é possível estabelecer.

A filosofia e a psicologia da educação são exemplos dessa possibilidade de diálogo, sendo a psicologia uma área do conhecimento que tem o processo de ensino e de aprendizagem, entre outros, aplicado à formação de profissionais da educação como objeto de investigação (UNIVESP, 2021). Especificamente em relação a essas duas áreas,

Devemos ter claro que Filosofia e Pedagogia não se confundem, entretanto, a perspectiva filosófica contribui para o entendimento dos fenômenos educativos nas suas diversas vertentes (OLIVEIRA, 2009, p. 16). [...] Os

estudos psicológicos trazem, desde seu surgimento, grandes contribuições e implicações na Pedagogia, com pesquisas que partem de diferentes referenciais e que buscam uma maior compreensão do comportamento humano, do funcionamento psíquico, dos processos de aprendizagem e das relações entre o sujeito, o conhecimento e o mundo social (OLIVEIRA, 2009, p. 17)

Uma das visões que é abordada tanto pela filosofia quanto pela psicologia diz respeito ao interacionismo, a partir do qual é possível compreender o processo de ensino e de aprendizagem se consolidando pela interação entre sujeito e objeto e o conhecimento se construindo a partir das interações.

Conforme reflete Mizukami (1986), na perspectiva interacionista, o conhecimento se constrói nas relações entre os sujeitos e destes com os objetos de conhecimento, em processos em que o professor media essa construção numa relação horizontal com o aluno, buscando entendê-lo e valorizá-lo para conduzir o processo de ensino, no qual elaboram e criam conhecimento.

Na perspectiva interacionista, visualizam-se novas formas de se compreender o papel do professor e aluno no processo de ensino e de aprendizagem e, embora não exista uma convergência nos estudos teóricos dos estudiosos do interacionismo, é compreendida como uma perspectiva teórica que passa a valorizar as relações sujeito-objeto na construção do conhecimento, bem como valorizar as situações que suscitam problemas e reflexões relacionadas ao cotidiano dos alunos (UNIVESP, 2021b).

Alguns autores são expoentes dessa abordagem, como Lev Vygotsky no campo da psicologia, que em sua teoria contribui para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, processos esses estritamente atrelados aos objetivos da educação sob o enfoque interacionista.

A abordagem de Vygotsky, bastante presente no âmbito da psicologia, não é um método de ensino, mas oferece princípios gerais para a educação, valorizando o interesse dos sujeitos como ponto de partida para a motivação da aprendizagem (UNIVESP, 2021c).

Compreende-se a existência de uma pluralidade conceitual a ser refletida a partir das contribuições de autores da abordagem interacionista e uma delas diz respeito à categoria mediação. De acordo com Costa (2013), diversas esferas milenarmente fazem uso do termo mediação, como, por exemplo, na filosofia, no

diálogo do ser consigo, com o outro e com as ideias, no contexto jurídico, em questões de prevenção e solução de questões e no religioso, para a relação com o divino.

Segundo a autora, com base na abordagem vygotskyana, comunicação, cooperação, construção do pensamento, da consciência, da identidade, entre outros fatores da atividade humana e social são possíveis pelo diálogo na e pela mediação, a qual tendo também caráter pedagógico e educativo, passa a ser refletida pelas ciências humanas e sociais. No entanto,

Apesar dessas propostas teórico-metodológicas e conceituais indicarem elementos que permitem situar a mediação no contexto atual da educação brasileira e anunciar debates e iniciativas que enriquecem e contribuem para o repertório de referências disponíveis sobre o assunto, a mediação ainda se constitui um assunto a ser devidamente explorado e teórico-metodologicamente compreendido na educação (COSTA, 2013, p. 15).

Visualiza-se que, para Vygotsky (1991, 2001), mediação está estritamente relacionada com desenvolvimento, aprendizagem, linguagem e pensamento, logo, com as funções psicológicas superiores. Segundo as reflexões de Zuin e Reyes (2009), com base em Vygotsky, diferentes mediadores influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo que a troca entre sujeitos nas interações sociais mediadas de formas plurais desempenha um importante papel na constituição dos mesmos.

A interação com o meio e com os sujeitos é mediada (VYGOTSKY, 2001) e por mediação, segundo Zuin e Reyes (2009), compreendem-se as atividades que possibilitam ao homem apropriação conceitual e de categorias históricas a partir dos signos e dos instrumentos, que são atividades mediadoras presentes nas relações humanas que, conforme indicam, são fundamentalmente mediadas.

Existe, segundo Vygotsky (1991), uma unidade entre instrumento e signo, todavia, embora ligados, são separados, tendo cada uma dessas atividades mediadoras características específicas. O instrumento está mais ligado à ação do sujeito sobre o meio, sobre a atividade, e o signo, enquanto mediador psíquico, afeta o seu comportamento. Em suma, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VYGOTSKY, 1991, p. 38).

Conforme destaca o teórico, ambos orientam o comportamento humano, o primeiro numa orientação externa, na atividade, e o segundo, o signo, numa orientação interna, no psicológico, sendo que “a analogia básica entre signo e

instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria” (VYGOTSKY, 1991, p. 39).

Assim, a interação com o meio e com os sujeitos é mediada, e mediação, segundo Vygotsky, é a base para os processos psicológicos superiores decorrentes dos processos de internalização, ou seja, das transformações no nível intrapessoal dos sujeitos ao longo de seu desenvolvimento a partir de diferentes eventos, experiências e relações interpessoais e mediadas (VYGOTSKY, 1991).

Esses processos, segundo apresenta Vygotsky, ocorrem ao longo do desenvolvimento do sujeito, estando seu processo de desenvolvimento inter-relacionado ao seu processo de aprendizado, o qual tem um importante papel sobre aquele e é prévio a muitas experiências sistematizadas e organizadas para a introdução de novos elementos, como o “aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (VYGOTSKY, 1991, p. 56).

Para o aprendizado nesse contexto, o escolar, Vygotsky (1991) descreve dois níveis de desenvolvimento, apresentando assim a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (ou iminente PRESTES, 2021). O nível real diz respeito àquilo estabelecido no sujeito em caráter retrospectivo e que realiza de forma independente em relação às funções já desenvolvidas. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, diz respeito àquilo que está em processo, em caráter prospectivo e realizado em processos interativos, em colaboração e orientação.

A conversão de um nível para outro é possível por essa característica que bem se aplica às proposições do presente estudo, a colaboração e/ou orientação entre pares, com a qual dialogamos também a partir das contribuições de outros autores para a compreensão da educação e de seus processos.

Em todo esse papel potencial do aprendizado sobre o desenvolvimento, as interações e a cooperação favorecem o pensamento reflexivo. Mizukami et al (2010) apontam que não há consenso sobre a natureza da reflexão na literatura e que diferentes autores e estudiosos como Schön e Dewey trazem grande contribuição acerca do processo reflexivo, refletindo o conceito aplicado a situações de ensino.

No entanto, a despeito de ênfases diferentes nessas concepções de prática reflexiva, há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas (MIZUKAMI, 2010, p. 51).

Pela reflexão se favorece o desenvolvimento intelectual e, muito mais do que ser compreendida e empreendida em caráter apenas instrumental e de acúmulo de conhecimento, a educação, segundo as reflexões de Jacques Dellors (1996), precisa comprometer-se e contemplar aspectos cognitivos e práticos, pessoais e sociais. Ela é potencial para a formação do sujeito, a quem se faz “necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (DELLORS, 1996, p. 89).

No documento ‘Os Quatro Pilares da Educação’, Dellors (1996), em “Educação: Um tesouro a descobrir”, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentou quatro aprendizagens fundamentais como pilares do conhecimento, as que se constituem como quatro vias do saber, as quais integradas, principalmente no que se refere às três primeiras: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, sustentam o quarto pilar e/ou aprendizagem fundamental em potencial, aprender a ser. Em suas palavras,

Os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELLORS, 1996, p. 90)

Com base no autor, aprender a conhecer diz respeito à aquisição e domínio de instrumentos do conhecimento que permitem e favorecem a compreensão do mundo, sendo meio e finalidade da vida para que seja vivida com dignidade, comunicação e favorecida pela formação cultural e desenvolvimento profissional em processos contínuos de conhecimento, descoberta e compreensão. Para tanto, concebe-se a questão da pesquisa, metodologias científicas, instrumentos, conceitos e referências estarem previstos e garantidos desde a infância para essa formação global.

Aprender a conhecer ou, como também apresenta o autor, aprender a aprender, associa-se a aprender a fazer, ou seja, aprende-se para a possibilidade de ação. Compreende-se, a partir do que se visualiza em suas reflexões, que da formação profissional decorrem-se efeitos na prática e que a educação e formação podem dialogar com o trabalho diante de sua imprevisibilidade.

Aprender a fazer está atrelado a práticas e realização de atividades que são compartilhadas, ocorrendo cada vez mais em equipe e em coletividade. Entretanto, são criadas também de modo individual sob aprendizagens que evoluem para a realização de atividades que demandam, do ponto de vista pessoal, iniciativa de um profissional criativo, 'agente de mudança' em compromisso pessoal e interpessoal, em contextos em que "qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos tornam-se cada vez mais importantes" (DELLORS, 1996, p. 94).

Aprender a viver juntos diz respeito à terceira aprendizagem descrita por Dellors (1996). Sobre esse terceiro pilar, à educação cabe favorecer a participação e cooperação de seus participantes nas atividades humanas em projetos comuns. Considera-se que as pessoas sejam diferentes, mas com semelhanças e interdependentes, se descobrindo e cooperando entre si com empatia e práticas solidárias em esforço coletivo para alcançar um projeto comum de cooperação.

Por último, Dellors (1996) apresenta o quarto pilar: aprender a ser, aprendizagem na qual se tem a integração das três primeiras aprendizagens, aprender a conhecer/aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos, pela interface e correlação que estabelecem entre si. A educação, como reflete, precisa favorecer autonomia, criticidade e criatividade, para que aquele que aprende possa, em processo dialético, desenvolver talentos, decidir e agir com responsabilidade e justiça, tendo compreensão e discernimento de mundo a partir de diferentes referenciais.

Como se visualiza em Dellors (1996), a natureza múltipla e evolutiva do conhecimento impossibilita que se conheça tudo, todavia, em atualização contínua, além de uma formação cultural que viabilize abertura para os diferentes campos, torna-se possível e relevante estabelecer comunicação e cooperação em e a partir de diferentes linguagens e conhecimentos.

Tanto na coletividade, como membros de uma comunidade maior, e mesmo individualmente, se faz necessária a compreensão do mundo, da realidade e o desenvolvimento de capacidades num processo em que se desperte a curiosidade, se ampliem saberes e se estimule o senso crítico para a aquisição da autonomia de forma contínua (DELLORS, 1996).

Partindo do exposto até aqui, educação pode ser compreendida como um fenômeno plural, social e necessário, que ocorre em processos e situações distintas que envolvem interação e colaboração para a construção de conhecimentos para balizar as práticas e ação do ser humano. Esses conhecimentos e práticas transformando-se em novos conhecimentos geram novas práticas, os quais sistematizados e refletidos, individual e coletivamente, geram novamente, num movimento cíclico e contínuo que se efetiva pelo compartilhar entre os envolvidos, novos saberes e conhecimentos.

Trataremos agora da importância da formação para atuação na educação, partindo do diálogo entre autores que, na compreensão deste estudo, podem subsidiar a compreensão acerca de processos formativos construídos sob uma perspectiva de troca, colaboração e reflexão acerca do exercício profissional.

2.2. A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PAUTADA NO DIÁLOGO, NA REFLEXÃO E NA PARTILHA

A educação, segundo reflete Libâneo (2013), está associada a aspectos sociais, políticos, econômicos e psicológicos, portanto, a formação profissional de quem atua nesse contexto precisa favorecer condições de compreensão da responsabilidade social e do exercício da profissão para a realização de uma prática educativa que possa prover aos alunos sua participação social e ativa.

Os processos de formação inicial e continuada para atuação no contexto educacional podem ocorrer sob distintas concepções teórico-metodológicas, referenciais teóricos e tendências que podem contribuir e fundamentar a prática dos profissionais que atuam na educação.

Questões atinentes à formação inicial e continuada para atuação no âmbito da educação são relevantes a todos os envolvidos nas práticas educativas, inclusive aos TILS atuantes nesse contexto, pressupondo-se, inclusive do ponto de vista de lei, mas principalmente humano e da responsabilidade social de sua atuação, estar inserido em processos de formação humana.

Pelos aspectos já refletidos na introdução deste capítulo, que mesmo distintos se inter-relacionam, no tocante às atividades, docência e tradução e interpretação, considerando que esta última tem um tempo menor de discussão, com destaque à atuação no contexto investigado, as reflexões de autores no campo da formação de

professores, profissionais que cabem protagonizar práticas de ensino direcionadas aos surdos junto aos TILS, podem subsidiar a reflexão acerca de sua formação.

Além disso, como já visto a partir das reflexões de Dal-Forno e Reali (2012), tem se dado bastante atenção à formação de professores nos debates educacionais. Todavia, compreende-se que cada vez mais essa centralidade não estará apenas na formação de professores, mas dos profissionais da educação, principalmente devido à necessidade de compreensão dos aspectos, características, processos e conhecimentos relativos à inclusão nesse contexto.

A concepção que se tem acerca da formação para atuação no contexto educacional subsidia e orienta os processos formativos propostos. Conforme Mizukami et al (2010), que refletem sobre a formação para a docência, visualiza-se variação de concepção de formação, seja inicial ou continuada, associada ao modelo que se adota, podendo ocorrer pelo modelo da racionalidade técnica ou pelo modelo da racionalidade prática, tendo, ambos, efeitos nos processos educativos e na formação dos sujeitos.

O modelo da racionalidade técnica, segundo Mizukami et al (2010), pressupõe aplicação de regras à prática, acúmulo de saberes e apropriação de conhecimento para aplicação futura numa atuação idealizada que difere, de fato, das situações imprevisíveis que podem ocorrer na realidade complexa do fenômeno educativo.

Para Antônio Nóvoa (2009), por outro lado, a formação de professores não pode estar afastada da realidade que lhe é inerente, mas ser construída dentro da profissão em processos que favoreçam a instituição da prática profissional como lugar de reflexão e formação em vias de transformação da prática em conhecimento, principalmente porque “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática” (FREIRE, 1996, p. 11), e na e pela prática se confirmam, se modificam e se ampliam saberes.

A racionalidade prática, a qual preconiza a formação em processo contínuo, como refletem Mizukami *et al* (2010), incorpora os conhecimentos da racionalidade técnica, mas os supera, uma vez que valoriza a reflexão de experiências e aspectos relativos ao cotidiano sob um enfoque mais interacionista, o “qual faz o ser humano responsável pela construção do conhecimento, em interação com o ambiente” (MIZUKAMI, *et al*, 2010, p. 11).

Segundo as autoras, a formação, que se configura num *continuum*, sob o viés da racionalidade prática, da reflexão e valorização do conhecimento que advém da experiência e que reflete a realidade social da educação, tem grande importância na formação profissional, dado seu papel na construção do conhecimento pedagógico especializado.

Para Libâneo (2013), a formação profissional é um processo em que teoria e prática são indissociáveis e apresenta diferentes dimensões que envolvem questões teórica, científica, prática, técnica e política que, em suma, compreendem respectivamente uma formação específica e pedagógica, uma formação que prepara para o exercício profissional e uma formação para consciência da realidade social.

Assim, com base no autor, na formação teórica e prática, necessárias ao profissional que atua na educação, as quais se pressupõem atreladas à capacidade de reflexão, é preciso que se compreenda que há uma estreita relação entre a prática, o conhecimento profissional e a estrutura social, constituindo-se todos de relações sociais.

Considerando o continuum da formação de professores sobre formação continuada, Mizukami *et al* (2010) refletem pontos relevantes que podem favorecer as discussões nesse estudo. Cursos de formação continuada, mesmo em oferta em universidade em diferentes níveis, sob uma visão clássica e dicotômica entre teoria e prática e em vias de atualização, podem trazer mudanças apenas no nível do discurso, posto que

A formação continuada tem sido realizada por meio de cursos de curta duração, meramente instrumentais e em serviço e desconectada da formação inicial. Esses cursos, que estão a serviço de determinadas políticas públicas ou de reformas educacionais, são vistos como reciclagem, direcionados para atualizar os docentes sobre os conteúdos das matérias com que eles devem trabalhar (MIZUKAMI *et al*, 2010, p. 36).

O saber docente, a compreensão dos diferentes níveis de desenvolvimento profissional e experiência dos professores, a realidade da escola, sua cultura e universo cultural de seus participantes são, conforme refletem, fatores a serem contemplados numa formação continuada sob o viés da racionalidade prática.

Esse modelo de formação busca “tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente” (MIZUKAMI, *et al*, 2010.p. 28). Para Antonio Nóvoa (2009), é a reflexão sobre a prática, pelas referências internas do

trabalho, que torna possível transformá-la em conhecimento, favorecendo, além da construção de um conhecimento, cultura e identidade profissional.

Nessa perspectiva que se amplia, como refletem Nóvoa (2009) e Mizukami et al (2010), é relevante a participação de profissionais com diferentes experiências em propostas de capacitação docente, dado que estão em processos de aprendizagem contínuos em contextos além da escola e podem contribuir com a formação de seus pares.

Desse modo, a pluralidade do repertório dos profissionais da educação, sob investimento teórico e metodológico da prática, como reflete Nóvoa (2009), pode favorecer processos formativos que considerem o potencial da participação dos mesmos para a construção de propostas de formação continuada pautadas na troca de experiências e na reflexão coletiva para a sistematização de saberes.

Pelas mudanças na sociedade, a construção de conhecimento relativa à profissão para atuação no campo da educação preconiza, cada vez mais, o diálogo e a relação entre os profissionais e, como já visto, a valorização do que os alunos sabem acerca da realidade que os cerca para favorecer a motivação para a aprendizagem. Até a própria concepção de saber escolar se amplia para “uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (MIZUKAMI, 2010, p. 12).

Os profissionais que atuam na educação exercem a prática educativa, a que está atrelada ao ensino, o qual conduz o saber escolar e consiste em “dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 14). O ensino, segundo reflete o autor, tem grande importância e relação com a formação humana, estando estritamente relacionado com a vida em sociedade, ou seja, com as práticas sociais que então requerem a prática educativa, a qual, para Freire (1996), além de crítica, reflexiva e formadora é transformadora.

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

Logo, o profissional que atua na educação tem uma responsabilidade não apenas pedagógica, mas também social e política no exercício da prática educativa que exerce. Esta, enquanto fenômeno e prática social que ocorre em instituições e

atividades humanas, estando atrelada às relações que lhe são inerentes, sejam, sociais, políticas, econômicas e culturais, solicita conhecimentos didático-pedagógicos, compreensão do aluno e suas necessidades para o reconhecimento do fenômeno educativo (LIBÂNEO, 2013).

Um dos conhecimentos pedagógicos é a didática, um ramo da pedagogia que desempenha um importante papel nos processos de formação, pois orienta a ação pedagógica e tem como objeto de estudo o processo de ensino (OLIVEIRA, 2009). A didática, associada a outras disciplinas pedagógicas, constitui um conjunto de estudos teóricos e práticos da formação para o ensino e “nesse caso, constituem-se disciplinas propriamente pedagógicas tais como a Teoria da Educação, Teoria da Escola, Organização Escolar, destacando-se a Didática como Teoria de Ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 14), sendo elas constitutivas do fazer pedagógico e necessárias ao conhecimento do fenômeno educacional.

A prática educativa, para Freire (1996), envolve não só o papel do educador, mas também do educando, o primeiro, pela condição de que ensinar exige rigorosidade metódica, sempre procura desenvolver e reforçar a curiosidade crítica do segundo, produzindo o aprendizado crítico e reflexivo.

Todavia, conforme discute Freire (1996), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 12), logo, com base nas reflexões do autor, o educando também é sujeito de construção e reconstrução do saber ao lado do educador, situando-se ambos, de forma persistente e humilde, em processos indissociáveis de ensinar, aprender e pesquisar para conhecer e produzir conhecimento.

O ato de ensinar apresenta grande complexidade diante dos fatores e elementos que lhes são inerentes, como os citados acima e na contemporaneidade, devido às transformações sociais, se faz necessário que o professor seja um pesquisador para melhor atender não somente as questões pedagógicas, mas as questões cotidianas e os alunos, potencializando seus estudos e outros elementos do contexto educacional (MIZUKAMI, 2010; UNIVESP, 2021).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16)

Esse processo de aprender e ensinar, como visto nos autores aqui apresentados, é uma prática social de relações e construção conjunta de conhecimentos, o qual, tendo historicidade, pode ser acessado, ampliado e produzido pela interação e pela intervenção dos sujeitos naquilo que se busca compreender, num fazer associado à pesquisa.

Nesse processo de ensinar a aprender e aprender e ensinar, Paulo Freire (1996) destaca que a curiosidade ingênua, a qual resulta de um saber já construído pelo educando e que precisa ser respeitada pelo educador, é superada pela curiosidade e consciência crítica, desempenhando o educador um papel muito importante nessa superação.

A compreensão da realidade, do ambiente em seus aspectos plurais se torna possível haja vista os saberes que se ampliam, e “o aumento dos saberes [...] favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (DELLORS, 1996, p. 91).

E “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 13), favorecendo assim a autonomia do educando, principalmente quando no diálogo dos saberes construídos pela experiência com os conteúdos e saberes propostos.

Diante disso, corroborando com Libâneo (2013), a formação dos profissionais que atuam na educação mostra-se fundamental para os processos sociais e pedagógicos de formação humana, visto que atuam em processo educativo não apenas para a formação profissional dos sujeitos, mas também para a vida social e para as finalidades educacionais, que, como reflete o autor, são sempre sociais.

Logo, mostra-se fundamental prover

A formação com pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente também (GATTI, ANDRE, BARRETO, ALMEIDA, 2019, p. 36).

Compreende-se assim que os profissionais da educação atuam no processo educativo e à prática educativa atrelam-se as relações do ser em sociedade, nos níveis pessoal e social, individual e coletivo, sendo que a ação educativa pode favorecer a construção de conhecimentos e a ressignificação das experiências.

Evidencia-se, a partir dessas reflexões, uma perspectiva de educação que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem e a produção de conhecimento pelo papel ativo de quem ensina e de quem aprende, pelo papel ativo dos pares participantes desses processos, sendo todos sujeitos no processo de construir e reconstruir saberes na coletividade.

Considera-se que se leve em conta o papel do outro na formação profissional, dado o potencial de uma educação pautada no diálogo para prática de reflexão para todos que se formam, inclusive para quem propõe formar-se, e isso em processo contínuo de formação profissional, principalmente considerando que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p. 9), exercendo a profissão e construindo a formação de modo reflexivo acerca de seu exercício, ou seja, da prática.

2.2.1. A formação para a profissão e a profissão para a formação em processos de interação de pares e reflexão

A atuação no contexto educacional pressupõe saberes plurais que a sustentem, mas que também dela decorrem para que possa ser ressignificada, ampliada e cada vez mais comprometida com o que lhe cabe diretamente, a formação do humano.

Refletindo sobre a formação profissional e a profissão docente, Nóvoa (2009) aborda o potencial da formação de professores construída dentro da profissão. Na obra *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*, o autor aponta cinco disposições essenciais para a definição de professores, a saber: *O conhecimento; A cultura profissional; O tacto pedagógico; O trabalho em equipe e o Compromisso social.*

Essas disposições que caracterizam o trabalho docente são trazidas por Nóvoa a partir do conceito de disposição, pelo qual “pretende dar preferência à conexão entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 206, tradução nossa), valorizando-se a construção do percurso profissional no interior da profissão (NÓVOA, 2019).

A partir dessas disposições, Nóvoa (2009) elabora e apresenta cinco propostas para a formação de professores: Práticas; Profissão; Pessoas; Partilha e Público, destacando que essas propostas “são propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação” (NÓVOA, 2009, p. 207, tradução nossa).

Em relação às disposições essenciais: O conhecimento; A cultura profissional; O tacto pedagógico; O trabalho em equipa e o Compromisso social, no que se refere ao conhecimento, visualiza-se em Nóvoa (2009) que, pela condução à aprendizagem, para que se construam práticas que favoreçam esse processo, além de se conhecer aqueles que nele se inserem, é fundamental o conhecimento sobre o que se ensina.

Em relação à cultura profissional, em suas palavras,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se em uma profissão, aprender com os pares mais experientes. A profissão se aprende na escola e no diálogo com os outros professores. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para ao aperfeiçoamento e inovação. Estas são rotinas que fazem avançar a la profesión (NÓVOA, 2009, p. 207, tradução nossa)

Tudo isso se atrela ao ato de educar, o qual se constitui pela capacidade de relação e comunicação, as quais se referem ao tacto pedagógico em processos e exercício profissional que ocorrem não apenas nas dimensões profissionais, mas também nas dimensões pessoais, as dimensões coletivas e colaborativas, inclusive no tocante à intervenção conjunta nos projetos educativos no espaço público da educação, aspectos esses relativos ao trabalho em equipe e ao compromisso social (NÓVOA, 2009).

Segundo Nóvoa (2019), em todos os momentos do desenvolvimento profissional, que ocorre num ciclo, desde a formação inicial até a formação continuada, se fazem necessárias propostas que relacionem o conhecimento profissional docente, o que se compreende específico, com o conhecimento e cultura profissional dos docentes, e isso em dimensões coletivas do trabalho e da integração na profissão.

A formação continuada é fundamental nesse processo da coletividade, dado que na atualidade “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada.” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Para o autor, principalmente diante das mudanças que a escola sofre na atualidade, é na coletividade que o trabalho é refletido e emergem novas práticas pedagógicas frente aos desafios, questões que a formação continuada, em parceria com universidade e grupos de pesquisa, devem atentar-se, dado o lugar da realidade educacional no favorecimento do desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2019).

Quanto às propostas apresentadas por Nóvoa (2009): *Práticas; Profissão; Pessoas; Partilha e Público*, a serem contempladas para a formação docente e, que por serem genéricas, podem ser adotadas em outros programas e práticas de formação. No que concerne a *práticas*, visualiza-se, em suas reflexões, a relevância da transformação da prática em conhecimento a partir de investimento teórico e metodológico, valorizando-se o estudo de casos reais para os quais conhecimentos são mobilizados na coletividade para a resolução de questões da prática, fator relevante a ser contemplado na formação de profissionais.

A prática, segundo o autor, diz respeito a uma referência interna ao trabalho a ser instituída como lugar de reflexão e formação. A partir de situações práticas concretas, desvela-se uma referência sistemática que, pela análise, busca soluções mobilizando, construindo e reelaborando conhecimentos profissional e teórico.

Nóvoa (2009) destaca que o conhecimento precisa não apenas ser dominado, mas ser compreendido em suas dimensões que não se restringem ao caráter teórico e prático, mas também histórico em sua constituição. O trabalho do professor se realiza na interface com a *transformação deliberativa*, conceito que ele apresenta ao dizer que esse trabalho “pressupõe uma transformação dos saberes, demandando uma deliberação, qual seja, uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”, sendo, relevante contemplar também a formação profissional num “contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudança nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação” (NÓVOA, 2009, p. 210, tradução nossa).

Sobre a *profissão*, segunda proposta a ser contemplada para a formação, afirma que a formação de professores: “cabe ser realizada a partir da profissão, ou seja, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, em que os professores mais experientes têm um papel central na formação” (NÓVOA, 2009, p. 210, tradução nossa).

Sobre essa proposta, a partir das reflexões do autor, visualiza-se que, embora o rigor teórico, metodológico e científico institucionalmente organizado e assumido por profissionais especialistas contribuam e sejam essenciais na formação, é também extremamente relevante o conhecimento prático dos professores na formação, estando nesta a própria profissão. Compreende-se, com base no autor, que pela complexidade que cabe à profissão, a qual é obtida pela integração na cultura profissional, têm os professores mais experientes um papel e uma responsabilidade a ser desempenhada e assumida na formação do outro professor, em processos de formação, que contemplem investigação e análise da prática, em que profissionais têm participação nas decisões.

No tocante à terceira proposta, *pessoa*, uma vez que não há como dicotomizar as dimensões pessoais e profissionais do professor, as dimensões pessoais da profissão docente não podem ser negligenciadas pela formação. Torna-se relevante que as propostas de formação oportunizem ao professor a construção de narrativas pessoais e profissionais, configurando-se como práticas de autoformação, autorreflexão e autoanálise para que se elabore um autoconhecimento.

Esse autoconhecimento é pessoal e se constrói no próprio conhecimento profissional, dado que são inerentes à profissão a dimensão humana, relacional, a comunicação e o encontro com os alunos em suas diferentes realidades. Em relação aos sentidos relativos à profissão e sua identidade, na elaboração do autoconhecimento têm-se instrumentos como o registro.

O registro escrito, tanto das vivências pessoais, como da prática profissional é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e de sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se reduz em matrizes científicas e/ou pedagógicas, mas se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 213, tradução nossa)

Mas, como já visto, além da dimensão pessoal e da relevância da personalidade na profissão, a experiência coletiva também é fundamental à formação e à construção do conhecimento profissional, e isso está relacionado à quarta proposta apresentada por Nóvoa (2009), a partilha. O trabalho cooperativo e em equipe é uma “das principais realidades do início do século XXI” (NÓVOA, 2009, p. 213, tradução nossa) e se fazem necessários frente à complexidade do trabalho na escola que demanda “um corpo profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de

modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” (NÓVOA, 2009, p, 214, tradução nossa).

Esse coletivo nessa perspectiva permite construir projetos educativos, construir uma ética profissional dialogada e identidade profissional, o que é “essencial para que os professores se apropriem de processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009, p. 214, tradução nossa).

E por último, a quinta proposta, público, atrela-se a responsabilidade social inerente à formação do profissional, o que diz respeito a uma comunicação acerca do trabalho educativo para além do contexto escolar. Segundo o autor, “a formação de professores cabe estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p. 215, tradução nossa).

Todo esse potencial da educação ocorrendo em situações de interação e encontros entre pares profissionais e entre profissionais e alunos favorece formação para todos os envolvidos. Na perspectiva da troca em processo de interação e colaboração na educação, a partilha é fundamental não somente para quem aprende, mas também para quem conduz as experiências de aprendizagem, dado que um processo envolve o outro, quando assim assumidos pelos atores envolvidos.

Nesses processos de e para condução do ensino e da aprendizagem, a mediação pedagógica e a reflexão perpassam processos que não se restringem ao encontro face a face, presencial, mas também os mediatizados pelas tecnologias, como bem reflete Costa (2013). Em suas palavras,

A mediação pedagógica é uma ação pedagógica desenvolvida nos diversos âmbitos educacionais que se concretiza através de atividades mediadoras, do uso de TDICs na educação e na relação dialética e interativa de ensino e aprendizagem (COSTA, 2013, p. 18)

Refletir sobre a educação também em processos viabilizados pelos recursos da tecnologia se faz necessário, principalmente porque cada vez mais se tem a adoção do espaço virtual para a formação de profissionais da educação, inclusive, haja vista a previsão da formação pela modalidade EaD prevista pela LDB nº9394/96.

2.3. A FORMAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Desde o início do século XXI, conforme apontam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), com destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, há uma expansão da educação e direitos educativos no tocante a ações e políticas públicas para garantir acesso de um público plural aos diferentes níveis educacionais. Há, segundo as autoras, uma expansão na formação docente e certificação superior para atuação no campo da docência, ampliação de matrículas, aumento da média da população com educação superior e políticas públicas para todas as etapas da educação básica. Sendo que outro fator associado à expansão da educação diz respeito à ampliação da oferta do ensino a partir da modalidade EaD.

Atualmente, de modo mais veemente, é possível visualizar e estabelecer diferentes relações sociais, como de trabalho, profissionais e também educacionais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, TDICs. Essas tecnologias, gradualmente ao longo das últimas décadas, mas com bastante avanço e inesperadamente nos últimos dias, subsidiam as experiências sociais e humanas.

Em decorrência da Covid-19 e da crise sanitária causada pelo Coronavírus principalmente a partir de 2020, os diferentes setores da sociedade e agências sociais, inclusive a educacional, passaram a ressignificar as relações e ações estabelecidas e mediadas pelas tecnologias, buscando abertura e transformações das práticas, maiormente ou exclusivamente produzidas nos moldes de encontros sociais presenciais, para o formato digital em vias de continuidade de atividades e mesmo concepção de novos modos de relações que advêm do impacto causado pelo vírus.

Em virtude de diferentes fatores, ampliam-se as práticas construídas e constituídas pelos recursos tecnológicos. A sociedade como um todo, contemplando-se diferentes públicos, condições e faixas etárias, assume uma presencialidade na e pela virtualidade devido às demandas que emergem e também são melhor atendidas pelos avanços da tecnologia, a despeito das restrições e limites desses avanços frente aos desafios que a ciência ainda busca solucionar.

Assim, visualiza-se cada vez mais um processo de tecnologização das relações de trabalho e comunicação com efeitos inclusive na educação, sendo a internet um importante meio para adquirir, divulgar e ampliar conhecimento em processos de Educação a Distância, EaD (RINALDI, 2012). A EaD se efetiva pela incorporação de

tecnologias que permitem a interação entre pessoas em relações pedagógicas síncronas ou assíncronas, bem como a interação das pessoas com as informações e com as tecnologias em processos que ampliam e favorecem a construção de conhecimentos.

Considerando-se as proposições do presente estudo, que como objetivo geral buscou, a partir da oferta de um curso de formação continuada pela modalidade EaD, investigar as necessidades formativas de TILS atuantes em IFES, tendo como objetivos específicos a construção de um espaço formativo virtual e analisar a proposta em seu processo, buscou-se conhecer aspectos relativos a essa modalidade para formação continuada de profissionais da educação.

Na busca por se conhecer o que vem sendo investigado sobre EaD no tocante à formação de profissionais da educação, optou-se por uma busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd. A opção pela ANPEd foi feita dadas suas ações de produção, difusão e representatividade em relação a pesquisas em educação e temas relacionados no âmbito da pós-graduação no país, e “pelo fato de os artigos apresentados na ANPEd serem criteriosamente selecionados por consultores de reconhecido saber e de essa associação ter legitimidade reconhecida pelos pesquisadores da área” (ROSA; SERRÃO, 2011, p. 197).

Compreendendo ser possível levantar trabalhos que investigam o que se produz sobre a EaD no Brasil, sem esgotar a busca, evidentemente, mas procurando conhecer questões e possibilidades relativas ao escopo desse trabalho para contextualizar a temática EaD no presente estudo, optou-se, no portal da ANPEd, pelos itens Biblioteca e Grupo de Trabalho - GT 16, Educação e Comunicação¹⁴.

Como percurso nessa busca no portal da ANPEd, optou-se pelos itens da biblioteca, sendo feita uma busca específica pelo tema “educação a distância”, tendo como tipo de documento “trabalhos” na série “grupos de trabalho” no “GT 16”. Resultaram 25 itens¹⁵, dos quais foram selecionados treze que mais se relacionam com os objetivos do presente estudo, e que são contextualizados no próximo item.

¹⁴ O GT 16 investiga, analisa e divulga temas como tecnologias de informação e comunicação, educação on-line, formação inicial e continuada, além de apresentar “enfoques teóricos e metodológicos, no trato das pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo da Educação e Comunicação” (ANPEd, 2020).

¹⁵ Busca realizada no Website da ANPEd em 07 de agosto de 2020.

2.3.1. Educação a distância: perspectivas e características da modalidade na contemporaneidade

A educação a distância, EaD, é uma modalidade que cresce e que vem sendo mais valorizada ao longo das últimas décadas no Brasil, principalmente no tocante à formação de professores. Visualiza-se, cada vez mais, ações direcionadas à formação inicial e continuada de profissionais também de outras áreas nos mais distintos campos do saber pela EaD, a qual constitui-se como um objeto de investigação que merece atenção, tanto pela projeção que tem e o alcance que lhe é inerente, dadas as tecnologias que se desenvolvem, quanto pelo caráter formativo que lhe cabe (DUARTE; MAKNAMARA, 2015).

Duran (2015), em “A educação a distância nas reuniões anuais da ANPed: 2003-2013”, buscou levantar o que os trabalhos revelam sobre EaD. Além de diferentes tendências, destaca que refletir sobre seus limites e (im)possibilidades remete aos desafios e complexidade da modalidade, uma vez que há uma diversidade nas argumentações “a favor ou contra a EaD, de modo que a articulação entre as dimensões macro (políticas públicas), meso (institucional) e micro (metodologias) não é tarefa das mais fáceis, dadas as controvérsias existentes nos contornos da área” (DURAN, 2015, p. 3).

A EaD, assim como a educação continuada, a qual também se pode propor e ofertar por essa modalidade, contribuem para a ruptura do paradigma tradicional de ensino, o que é refletido por Vilarinho (2001). A autora reflete a existência de uma grande mudança em relação à centralidade do processo educacional ao longo do contexto histórico, o qual passa a estabelecer uma relação mais próxima com a sociedade, em “bases para uma compreensão mais ampla da educação, nas suas múltiplas relações: com a cultura, com a sociedade, com a política, com o poder instituído, com a burocracia, com as classes sociais, entre outras” (VILARINHO, 2001, p.4).

Conforme reflete, a educação continuada e a educação a distância protagonizam grandes mudanças no tocante às novas concepções relativas aos processos de ensino e de aprendizagem. A educação continuada, que se define pelas exigências sociais, se “apresenta como uma dimensão filosófico-educacional inserida

nos processos educacionais que buscam compreender e incorporar demandas do mundo contemporâneo” (VILARINHO, 2001, p. 6).

Inicialmente defendida como educação permanente, a autora destaca que a educação continuada passou por diferentes concepções e conceituações atreladas à experiência e prática humana, pessoal, social e profissional na interface homem, cultura e tecnologia, tanto que “hoje, propor Educação Continuada implica buscar uma epistemologia que dê conta da construção do conhecimento de forma crítica, criativa, integrada ao cotidiano da vida, capaz de ser transferido e reciclado” (VILARINHO, 2001, p. 7).

No Brasil, a educação continuada pode ter suas práticas e ações também pela educação a distância. Sob limites relativos a concepções iniciais que a estigmatizavam como categoria educacional inferior para um público excluído, a EaD percorre um caminho traçado por avanços tecnológicos e pelo uso de diferentes recursos de informação e comunicação (VILARINHO, 2001).

Essas experiências pioneiras tinham a finalidade compensatória em relação à defasagem educativa, oferecendo cursos livres, profissionalizantes ou supletivos, que atendiam, sobretudo, as classes populares, imputando à EaD a ideia de cursos rápidos e de qualidade duvidosa, destinados a atender grandes contingentes de pessoas (ALMEIDA, 2015, p. 2).

A EaD, segundo Rinaldi (2012), “era questionada em termos qualitativos, por voltar-se a segmentos sociais menos favorecidos e, somente com a incorporação do meio digital, essa modalidade passou a abarcar iniciativas e programas não periféricos de formação” (RINALDI, 2012, p. 1). Até para a formação de professores da educação básica, segundo Segenreich (2006), a modalidade EaD era alvo de crítica, tanto pela não interação entre professor-aluno, como ocorre na modalidade presencial, como por questões de mercantilização e privatização do ensino superior.

Todavia, Versuti (2004), problematizando possibilidades e dificuldades da EaD, reflete que o foco das discussões acerca da modalidade, a priori, não contemplava suas características, ressaltando que essa modalidade não pressupõe ser compreendida a partir de ou em comparação com a modalidade presencial. Trata-se, por outro lado, de uma modalidade complexa, que apresenta diferentes teorias e reflexões e para a qual se fazem necessárias novas pesquisas e reflexões para a compreensão de suas (im)possibilidades (DURAN, 2015).

Mudanças conceituais, práticas e tecnológicas desde as primeiras iniciativas com práticas de autoestudo e maior distanciamento vão dando espaço a novos

modelos e formas de se conceber a EaD a partir do uso das tecnologias digitais e do uso do AVA (ambiente virtual de aprendizagem). O AVA tem um grande potencial e dispõe de ferramentas para a integração de diferentes mídias e recursos digitais, o que, associado aos objetivos educacionais, viabilizam as ações em EaD para a educação a partir da mídiatização da tecnologia (ALMEIDA, 2015).

Tendo a interação como elemento fundamental, a EaD, segundo reflete Versuti (2004), pode sustentar processos de construção do conhecimento a partir de estratégias que favoreçam ações de qualidade em cursos nessa modalidade, se previstas “duas de suas principais particularidades que são: a necessidade de definir adequadamente a orientação pedagógica somando-a a uma coerente modelagem instrucional (ferramentas que irão garantir a interatividade e a interação)” (VERSUTI, 2004, p.2).

Considera-se ainda, de acordo com Rinaldi (2012), que “os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas nessa modalidade de ensino” (RINALDI, 2012, p. 2), o que também é refletido por Almeida (2015), que diz que

São os objetivos educacionais os indicadores da seleção das tecnologias e dos materiais didáticos a serem utilizados na EaD, podendo articular distintos meios, metodologias e recursos, digitais ou analógicos. Isto significa que a tecnologia em si mesma influencia, mas não determina a abordagem pedagógica, assim como a tecnologia não é condição suficiente para garantir a qualidade da EaD, embora os modos de produção por meio da tecnologia sejam estruturantes dos processos de produção do conhecimento, desenvolvimento da investigação científica, das relações sociais e educativas (ALMEIDA, 2015, p. 5).

As tecnologias de informação e comunicação, TICs, na EaD, assumem-se como meios de comunicação e de práticas didáticas no compartilhamento entre os profissionais e participantes da modalidade, principalmente por produções escritas em propostas educacionais que não ocorrem mais estritamente num viés de massificação, mas, cada vez mais, em atenção aos avanços da tecnologia e aos efeitos que ela passa a desempenhar nas relações (MALLMANN, 2008; RINALDI, 2012).

A modalidade está inscrita nas políticas públicas no país desde o artigo nº 80 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), enquanto modalidade da educação formal para todos os níveis de ensino e mais recentemente, pelo Decreto nº 5.622, “como modalidade educacional na qual a mediação didático-

pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005).

A EaD está sendo cada vez mais “adotada como política de expansão e inclusão social, uma vez que atualmente se tem ampliado ações para todos os estados do Brasil, com cursos de graduação, pós-graduação e educação profissional técnica[...]” (MALLMANN, 2008, p.3), estando inclusive, como estratégia no Plano Nacional de Educação, PNE, para a matrícula de jovens e adultos, nível técnico, médio e educação superior (BRASIL, 2014, DURAN, 2015), dispondo ainda de orientações no documento Referenciais de Qualidade para EaD (BRASIL, 2007).

O Estado, segundo reflete Pesce (2007), passa a fomentar a implementação da EaD pela compreensão da modalidade como uma estratégia para concretizar a reforma educacional, o que viabiliza amplitude nas vagas nos diferentes níveis de ensino e sua democratização, o que, de acordo com Almeida (2015), já está mais consolidado em outros países.

Mas, para além da regulamentação da atividade, segundo Branco e Oliveira (2008), se faz necessária formação para quem atua na EaD, condições de trabalho para todos os participantes e qualidade de material didático-pedagógico, o que tem se ampliado, assim como o desenvolvimento da internet, que no seu avanço viabiliza a EaD que pode e precisa ser pensada “de acordo com o contexto em que ocorre, com a população que atende e com os recursos materiais e humanos que os envolvidos possuem” (BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Assim,

A EaD, como possibilidade que estende o acesso e compartilhamento da formação pelas mediações e metodologias que ultrapassam os limites espaço-temporais da sala de aula convencional, assume um lugar estratégico no cenário educacional atual. Dois movimentos se complementam: por um lado, uma grande demanda de pessoas que procuram cursos e programas de formação, capacitação, atualização e, por outro lado, um considerável número de instituições que propõem respostas a prazos longos, médios ou curtos (MALLMANN, 2008, p.5).

A partir do avanço da internet e em atenção às demandas educacionais, surgem novas formas de se conceber e produzir a EaD, estabelecendo-se cada vez mais, segundo reflete Vilarinho (2001), integração de diferentes linguagens e relação entre cultura e tecnologia, o que favorece o processo educacional e viabiliza responder a três grandes demandas:

A saber: (a) enriquecimento do ensino presencial; neste sentido constitui um complemento; (b) suprimento de carências; visa sobretudo cobrir deficiências sejam

elas materiais (como, por exemplo, valer-se de um software com a simulação de uma experiência) ou humanas (ser utilizada na ausência ou falta de professores); e (c) substituição da escola; o que pode ocorrer por razões distintas: dificuldade de acesso à escola e necessidade de atender grandes massas (VILARINHO, 2001, p. 11 e 12).

Para Mallmann (2008), que apresenta a área da formação de professores como uma das áreas de maior demanda nos cursos EaD, essa modalidade tanto avançou que passou, pela integração entre sistemas federal, estadual e municipal pela Universidade Aberta do Brasil, UAB, a contar com financiamentos governamentais para cursos de graduação e especialização como ação para democratizar a educação superior no país.

Os cursos EaD, segundo Almeida (2015), cujos sistemas da modalidade se aperfeiçoam tanto para atendimento quantitativo quanto qualitativo, aumentam cada vez mais tanto para licenciatura, bacharelado e tecnológico, sendo relevante a produção de pesquisa e conhecimento na área para acompanhar avanços, principalmente no que se refere à formação de professores “com vistas a produzir referências para um posicionamento fundamentando na área da educação” (ALMEIDA, 2015, p. 3). Assim,

É imperiosa a relevância dos recursos da EAD à formação de educadores, em um país com dimensões continentais como o Brasil, com tão grande contingente de professores, com múltiplas premências e carências no repertório conceitual de muitos deles. Não cabe refutar as tecnologias, mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem exorcizá-lo e, tampouco, entronizá-lo como panacéia de todos os males (PESCE, 2007, p. 13).

A EaD, a despeito de ter sido marginalizada, avança e se expande, logo a importância de se refletir sobre estratégias relativas à modalidade (SEGENREICH, 2006), principalmente por ser também uma forma de “minimizar a falta de qualificação docente, promotora do estudo autônomo, da aprendizagem colaborativa, do saber da experiência e de controle pelo cursista do tempo, do horário e do espaço de estudo devido à sua flexibilidade”. (BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p.13).

Diferentes são os aspectos que podem estar associados, favorecer ou mesmo inviabilizar a organização e oferta de cursos na modalidade EaD, modalidade com caráter complexo, a qual, além de amplitude, no sentido de abrangência geográfica social e cultural, dispõe desse caráter flexível no tocante ao tempo e espaço para realização de cursos, os quais precisam ser organizados pelos seus participantes (VILARINHO, 2001; BRANCO; OLIVEIRA, 2008; DURAN, 2015).

Para Borges (2007), que investiga as concepções de estudantes em EaD, ainda pode haver um desconhecimento por parte deles em relação à modalidade, bem como um sentimento de solidão, sendo que aos mesmos, com autonomia, cabe organizar seus mecanismos de estudos, tendo atenção ao ritmo de aprendizagem e a compreensão da responsabilidade que se deve assumir para o próprio desenvolvimento. O ritmo de aprendizagem, segundo reflete, para a qual o estudante assume um importante papel no processo, decorre também das atividades e do papel de facilitador do professor para a reflexão, sendo que “a qualidade de comunicação e de interatividade com os sujeitos envolvidos em um curso a distância dependerão do interesse dos estudantes e também dos critérios que serão delimitados pelos organizadores e administradores do curso” (BORGES, 2007, p. 14).

A autonomia, conforme Branco e Oliveira (2008), “característica da EaD, se relaciona com a capacidade do aluno gerir o processo dentro de um prazo estabelecido” (BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p.6), sendo necessário que se desenvolvam competências e atitudes como comprometimento, dedicação e disciplina para a organização pessoal para estudo e pesquisa (BORGES, 2007). E esse aluno, como refletem Branco e Oliveira (2008), pode não ser apenas da educação básica, da formação inicial superior, mas a EaD pode ser alternativa, como já visto, para a formação profissional do docente, inclusive continuada e em serviço.

No que se refere à formação inicial docente na modalidade EaD, a título de ilustração, destaca-se o sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB, que conforme Rinaldi (2012), viabiliza não apenas a formação em licenciatura plena em Pedagogia, mas também outros cursos e programas oferecidos por instituições públicas. Essa expansão da EaD na formação inicial, conforme se visualiza em Grützmann, Del Pino (2013), torna relevante a atenção à gestão do processo de ensino e de aprendizagem, qualidade no curso e formação para atuação nessa modalidade, que é cada vez mais relevante na atualidade.

Já no tocante à formação do profissional da educação, um aspecto que pode se destacar das proposições e ações de formação, segundo Rinaldi (2012), que aborda o desenvolvimento profissional de professores em exercício e a formação prática do futuro professor, diz respeito à prática pedagógica como componente curricular, articulando questões científicas, teóricas e práticas da profissão e atuação, sob processos de formação contínuos para o desenvolvimento profissional que, desde

o estágio, precisa favorecer a reflexão sobre o contexto escolar e seu cotidiano. Também no que se refere à formação continuada de professores, Branco e Oliveira (2008) refletem que embora existam muitas possibilidades pela tecnologia para qualificação e troca de experiências, a formação EaD para a docência e em serviço precisa de muita atenção e ser pensada de modo a permitir ao professor cursista refletir sobre a prática e as mudanças necessárias na sua atuação.

Refletem ainda sobre se levar em conta o tempo disponível dos profissionais que atuam na educação para a realização de formação continuada, considerando as atividades sociais e escolares que desenvolvem, dado que “a maior dificuldade de realização do curso a distância e em serviço reside na escassez de tempo para dedicação aos estudos, ao mesmo tempo em que a formação influencia nas condições de trabalho” (BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p. 13). A falta de tempo, de acordo com Almeida (2015), é um dos fatores de evasão, podendo estar relacionados também a outros dois fatores, a adaptação à metodologia e o excesso de trabalho.

Como se vê, diferentes fatores precisam ser dimensionados para a propostas de formação em EaD que, a despeito das tecnologias e dos recursos que dispõem, demanda um desenho de curso que contemple as necessidades e realidades dos cursistas e os objetivos propostos. Além disso, para Versuti (2004), para a promoção de ações em EaD “é preciso preocupar-se com três elementos interdependentes: materiais pedagógicos, metodologia e formato do ambiente virtual. Lidar com estes como se fossem “independentes” pode comprometer a ação pedagógica desejada” (VERSUTI, 2004, p. 1).

Além da mediação pedagógica pelas tecnologias de informação e comunicação, equipes multidisciplinares de trabalho, estruturação institucional no tocante à legislação específica para EaD, estrutura logística e tecnológica são também alguns dos aspectos e elementos relativos à EaD, esses apresentados por Mallmann (2008) para a promoção e implementação de cursos em diferentes níveis.

Em EaD a organização da mediação pedagógica passa a se realizar em equipes multidisciplinares compostas por profissionais da pedagogia, comunicação, linguagem, tecnologia, design, gestão, além dos professores das áreas específicas. As inovações na atividade docente são marcadas por essa multidisciplinarização ao longo da elaboração de materiais didáticos em virtude das informações, interferências, orientações, definições, motivações, interesses e entusiasmos próprios do trabalho em equipe no contexto da EaD (MALLMANN, 2008, p.6).

Os materiais didáticos, ainda segundo Mallmann (2008), são elemento de mediação pedagógica e “promovem o encontro de professores, estudantes e

conhecimentos no âmbito das interações síncronas e assíncronas” (p. 13), exercendo um papel fundamental, cujo processo, tanto de elaboração quanto de reelaboração, “requer amplitude dos saberes de referência, atendimento às orientações curriculares oficiais, conhecimento científico-tecnológico e conhecimento pedagógico para atingir a coerência das escolhas teórico-metodológicas” (MALLMANN, 2008, p. 7).

No tocante à metodologia, visualiza-se em Lapa (2007), que apresenta a EaD como nova prática educativa do mundo contemporâneo com base nos pressupostos de Freire e sua ação dialógica para a prática educativa, a relevância de uma abordagem EaD que propicie uma formação crítica do sujeito. Essa formação, pela modalidade, ocorre no espaço possível de ser construído numa rede de comunicação e comunidade de aprendizagem, que permite esse espaço de interação pela troca, haja visto “as bases tecnológicas usadas para a EaD oferecem hoje as condições necessárias para uma comunicação dialógica, muito embora não seja esse o objetivo pedagógico assumido na grande maioria dos casos” (LAPA, 2007, p.3).

Distintas abordagens educacionais e metodologias se viabilizam tanto no ensino presencial como na EaD, quer usem tecnologias e meios convencionais ou as TDIC, que oscilam entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia fundada na interação e na construção do conhecimento, que pode ser potencializada com a exploração das funcionalidades das TDIC para diminuir a distância transacional na EaD, quando são utilizadas para propiciar o diálogo multidirecional, a busca e a inter-relação entre informações oriundas de distintas fontes, a colaboração, a investigação e o desenvolvimento de produções individuais e em co-autoria com o uso de linguagens verbais, icônicas, sonoras e visuais (ALMEIDA, 2015, p. 6).

Pesce (2007), sob vieses de teorias interacionistas, apresenta aspectos sobre o desenho didático elaborado sob enfoque dialógico, o qual valoriza as demandas e o mundo dos educadores para os conteúdos de formação a qual não se estrutura de maneira planejada e aligeirada, mas que aproxima os educadores para, em caráter relacional e conjunto, propiciar leitura crítica das questões relativas ao trabalho e seus desafios.

Refletindo sobre a contribuição de desenhos didáticos dialógicos na EaD para a formação de educadores, destaca que “pensar a formação de educadores na vertente dialógica implica pensar a profissionalização docente ancorada em ideais de uma educação emancipadora, reflexiva e solidária” (PESCE, 2007, p. 10).

A formação crítica em EaD, para Lapa (2007), atrela-se a um processo coletivo de trocas dialógicas de ideias e experiências de forma horizontal, em reflexão crítica e interação social para ressignificar informações e validar conhecimento numa

educação contextualizada em que, na prática e currículo, mostre-se atenta ao contexto e cotidiano dos alunos. Além disso, nesse espaço social de troca, se cria uma comunidade de aprendizagem pela interação dialógica entre os participantes que se envolvem no processo de ensino e de aprendizagem, e nessa comunidade, “a aprendizagem acontece nesse novo ambiente. Quando o contexto pessoal atravessa o discurso que busca uma significação coletiva para o conteúdo trabalhado, aí está presente uma comunidade de aprendizagem” (LAPA, 2007, p. 9).

Entendemos que as comunidades virtuais, no momento em que transcendem um simples agrupamento de indivíduos movidos por interesses particulares e criam redes de laços interpessoais que levam à sociabilidade, suporte, senso de pertencimento e identidade social, podem ser consideradas como espaços privilegiados de interação humana que se abrem para a novidade e a surpresa. Nessa situação, essas comunidades podem tornar-se o espaço privilegiado da possibilidade porque são um lugar de encontro, ou seja, produzem um espaço que é novo e também vivo; que é ordenado, mas não completamente controlado; que é gerenciado, mas acolhe a espontaneidade; que é fechado, mas cheio de canais de comunicação (LAPA, 2007, p. 7).

As práticas comunicativas em uma comunidade virtual se estabelecem, como se vê, para compartilhar questões como de identidade, características e interesses comuns, trocas e práticas sociais em mediação tecnológica sob o viés de uma educação dialógica e não mais restrita à transmissão de informação, o que precisa ser compreendido por todos os participantes que nesse contexto assumem um papel ativo.

Como é possível visualizar, a EaD vai ampliando suas bases do ponto de vista estrutural, conceitual e metodológico na interface com a tecnologia e seus recursos que favorecem a interação e a construção de conhecimento com autonomia, o que é possível visualizar também em Vilarinho (2001), que apresenta princípios atrelados à educação continuada, também relativos à EaD e que valem a pena serem refletidos no tocante à prática e às ações, sendo: o princípio da interatividade, interação e comunicação; o princípio transitoriedade do conhecimento, sua provisoriidade; o princípio da interdisciplinaridade/integração do conhecimento e os princípios da autonomia e extensão organizadora do conhecimento.

A partir desses princípios, destaca-se a relevância de que todos estejam envolvidos na centralidade do processo educacional, em interação entre si e desses com a tecnologia, reconhecendo que o conhecimento evolui, se transforma e, mesmo quando específico, dialoga com outras áreas do saber, cabendo ao professor “estudar as teorias que tratam da interação, compreendendo os fundamentos da interatividade,

para se tornar um provocador do diálogo, da participação livre e plural” (Vilarinho, 2001, p. 8).

Consoante com esses princípios, a Educação Continuada não poderá dispensar a dimensão da pesquisa tanto para o professor como para o aluno. A prática da pesquisa como atitude diária desses atores, sem hora marcada, lugar ou instrumental específico, constitui um dos desafios da educação, definindo-se como princípio educativo (VILARINHO, 2001, p. 8 e 9).

A pesquisa está atrelada à condição de autonomia, nesse viés educacional que se constrói pela relação dialógica entre os envolvidos no processo educacional e que não se restringe mais à presença física, mas passa a ocorrer também a distância, em processos nos quais “as necessidades de colaboração e cooperação fazem-se sentir tanto na produção de conteúdo como no consumo deste, ou seja, os padrões interacionais tornam-se fundamentais” (VERSUTI, 2004, p.4).

Os dias atuais, segundo Borges (2007), solicitam processos educativos que acompanhem a tecnologia e interação pela EaD, não se restringindo ao acesso da internet e ferramentas digitais, mas ao estabelecimento de vínculos em atividades coletivas e em práticas de aprendizagem colaborativa e co-autoria, sendo a interação e a comunicação essenciais para o sucesso na modalidade.

Visualizam-se, nos estudos aqui contextualizados, possibilidades e desafios da educação a distância, o que se constitui uma temática necessária de investigação nas pesquisas atuais. Conforme Duran (2015), esta modalidade configura-se uma via de mão dupla, tanto em atenção aos interesses capitais, como meio para emancipar e favorecer a formação educacional. Todavia, é válido lembrar que podem existir limitações, como refletidos por Versuti (2004),

A falta de critérios de avaliação dos programas, inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas, descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras, inexistência de estruturas institucionalizadas com adequado suporte pedagógico para a gerência dos projetos, restando primordialmente este papel aos interesses mercadológicos (VERSUTI, 2004, p. 4).

Mesmo assim, ainda segundo destaca Duran (2015), é possível visualizar uma produção de pesquisas abordando diferentes temas e focos, como expansão do ensino superior, políticas públicas, massificação e aligeiramento da formação, concepções e ações dos cursistas, dialogia e aprendizagem, polidocência e mediação e inovação pedagógica.

Considera-se que a produção de pesquisas pode favorecer as bases e proposições de formação profissional e práticas desenvolvidas no âmbito da EaD, principalmente considerando que ela permite adoção de modelos plurais de ensino e aprendizagem, como é possível visualizar em Branco e Peixoto (2015), os quais, analisando modelos de oferta de licenciatura a distância em universidades federais na UAB, apresentam que a formação geralmente se estabelece a partir das características e singularidades da instituição de oferta, mas em atenção à legislação vigente.

Visualizam-se, ainda em Branco e Peixoto (2015), diferenças entre modelos do ponto de vista de organização e estrutura dos cursos que podem apresentar propostas metodológicas e estrutura distintas, ter ou não encontros presenciais e outras formas de interação. A avaliação também pode ocorrer de formas distintas, podendo ser presencial e mesmo a partir da participação em atividades realizadas no AVA, como fóruns e seminários.

O corpo profissional pode ser constituído, ainda, de formas distintas por diferentes atores como, por exemplo, tutor presencial, que faz um acompanhamento e atendimento relativo a questões acadêmicas e de conteúdo no polo de apoio; o tutor a distância, que a depender da estrutura da oferta, pode auxiliar o professor e tutor presencial ou mesmo junto a um professor formador, ser responsável pelo acompanhamento dos alunos. Destaca-se ainda o professor conteudista, profissional que organiza o curso e elabora os conteúdos sem necessariamente atuar com os alunos (BRANCO; PEIXOTO, 2015).

Visualiza-se que as pesquisas contextualizadas apresentam o potencial da modalidade EaD para a educação, tanto para a formação regular de alunos em diferentes níveis, quanto para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, democratizando acesso e oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Outras experiências também têm se mostrado significativas no âmbito da EaD, as quais permitem ampliar as reflexões acerca de ações nessa modalidade.

Um exemplo é o Portal de Professores da UFSCar¹⁶, um programa institucional que favorece a troca entre profissionais da área educacional e o estabelecimento de uma rede num espaço virtual que se volta a buscar atender necessidades formativas

¹⁶ www.portaldosprofessores.ufscar.br

de professores atuantes em diferentes níveis e modalidades, sendo [...] “desenvolvido por meio de um conjunto de projetos de pesquisa e intervenção e de atividades sob responsabilidade de professores da UFSCar, envolvendo alunos de cursos de licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação, além de professores das diferentes redes de ensino” (RINALDI; REALI, 2012, p. 78).

Um dos programas desenvolvidos no Portal de Professores da UFSCar é o Programa Formação de Formadores que, pautado num modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção, promove e investiga processos de aprendizagem e desenvolvimento desses profissionais que protagonizam a formação pedagógica de seus pares. Nesse programa, desenvolvido a distância, em trabalho conjunto e de parceria, além da especificidade de aprendizagem do adulto e contexto profissional, o conhecimento dos docentes e os modos como aprendem a ensinar são valorizados, favorecendo-se a formação em serviço/exercício (DAL-FORNO; REALI, 2012).

Para Mill e Silva (2012), que refletem sobre a formação de professores em serviço/exercício, essa formação tem como características por eles consideradas indispensáveis, questões de tempo, espaço, flexibilidade e integração entre teoria e prática, pode ser inicial e continuada. A formação nessa modalidade permite, além do letramento digital, qualificação sem que seja necessário deixar as atividades profissionais, sendo compreendida como modalidade “adequada para executar propostas de formação de professores em exercício por possibilitar melhores condições de articulação teoria-prática e de flexibilidade pedagógica e espaço-temporal para atendimento aos diversos interesses dos sujeitos envolvidos” (MILL; SILVA, 2012, p. 191), que segundo os autores podem ter interesses e formação prévia plurais.

Dado o potencial da EaD para a formação de profissionais, são válidas ações de formação relativas a diferentes áreas de atuação. No que tange à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (BRASIL, 1996), no Título VI, em seu Artigo nº 67, destaca que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, entre outros, pelo aperfeiçoamento profissional continuado. A formação de profissionais que atuam na educação, como já visto no presente capítulo, justifica-se, entre outros, pelo exercício da prática educativa, a qual atrelada ao ensino relaciona-se estritamente com a formação humana, e à pedagogia,

enquanto ciência que estuda os processos relativos à educação, logo à formação humana, desdobrando questões e aspectos que se aplicam à educação presencial e à modalidade EaD.

A formação de profissionais que atuam na educação também cabe ser contínua, pela centralidade que lhes cabe nos processos educacionais no tocante ao favorecimento do desenvolvimento da autonomia e mesmo do desenvolvimento profissional dos participantes desse contexto. Assim, precisa ser assumida em caráter permanente pelos profissionais, que segundo Nóvoa (2009), cada vez mais precisam transformar suas práticas, adquirir cultura profissional, elaborar um autoconhecimento em experiências coletivas e cooperativas de construção de conhecimento para uma atuação com responsabilidade pedagógica e social.

Embora a ênfase legal em princípio possa ser dada ao profissional do magistério, diante das ações e previsões legais da inclusão educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2005; BRASIL, 2008; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015), compreende-se a atuação e o desempenho de outros profissionais junto ao docente no desempenho de atividades educativas, como é o caso do TILS, que atua na educação de surdos, envolvido em processos de aprender e de ensinar.

Assim, o TILS é entendido enquanto agente educacional, participando e tendo um papel relevante nos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, para sua atuação mais pedagógica no contexto educacional, seu aspecto formativo precisa contemplar questões do campo da educação, das especificidades de seu papel, dos níveis de ensino e outros relacionados a esse contexto de atuação, o que mostra uma aproximação de aspectos de formação para a docência e para a tradução e interpretação.

Neste estudo, a proposição da formação continuada na modalidade EaD para TILS atuantes em IFES, com o objetivo de conhecer suas necessidades formativas, teve a organização do espaço formativo em plataforma virtual a partir do apoio e hospedagem na SEaD-UFSCar, cujos procedimentos e desdobramentos serão abordados nos próximos capítulos.

3 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização do estudo, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética e pesquisa, CEP, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, sob o CAAE 14917219.1.0000.5504. Considerando-se a questão de pesquisa que norteia essa investigação, que diz respeito a levantar a possibilidade de se fazer formação de TILS pela modalidade EaD num formato de interlocução e troca, retoma-se o objetivo geral do estudo que, a partir da oferta de um curso de formação continuada pela modalidade EaD, buscou investigar as necessidades formativas de TILS atuantes em IFES.

Dos objetivos específicos, i) Organizar um espaço formativo para TILS em plataforma virtual, o que será respondido neste capítulo; ii) Promover a formação de TILS sob uma perspectiva que viabilize uma relação de ensino e de aprendizagem que leve em conta o papel do outro na formação, em discussão nas análises e iii) Analisar a proposta em seu processo, o que será tratado nas análises e considerações.

Para o desenvolvimento deste estudo, compreendeu-se a produção de pesquisa-intervenção do tipo qualitativa, pela implementação do curso que se propôs e a participação da equipe docente com os TILS, sujeitos participantes da pesquisa, na formação continuada em questão, na possibilidade de troca e interação com esses profissionais que têm experiência acerca do objeto de investigação.

Como refletem Rinaldi e Reali (2012), na pesquisa-intervenção, além de diálogo permanente e conhecimento da realidade da atuação dos sujeitos do estudo, pressupõe-se conhecer e buscar conhecer o que pensam sobre ela, o que e por que fazem sobre ela para, num processo de colaboração, se favorecer a reflexão e a construção de alternativas. Ainda segundo as autoras, nesse tipo de pesquisa, a decisão das ações formativas e investigativas é processual, sendo as determinações e ações construídas a partir da realidade, experiências e repertório dos sujeitos.

Desta forma, esse tipo de pesquisa não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada *a priori*, mas se constrói ao longo de sua realização, tendo como eixo o problema sob investigação. As estratégias, ao mesmo tempo de ação e de investigação, concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo, objetivam oferecer respostas ao problema da pesquisa, assim como informações imprescindíveis para a tomada de decisões sobre os próximos passos a serem tomados “na” e “para a” continuidade do projeto (RINALDI; REALI, 2012, p. 87).

Na EaD, considerando-se as proposições desta pesquisa, as interações podem ocorrer a partir de atividades e ferramentas coletivas, como o fórum de discussão, e também mais individual, como em mensagem particulares, “tendo em vista a necessidade de se conhecer as concepções, crenças e dilemas vivenciados por cada um, bem como mais detalhes sobre seus contextos de atuação e assim realizarem-se as adaptações necessárias no decorrer do programa” (DAL-FORNO; REALI, 2012, p. 220).

Diante disso, nesse capítulo, inicialmente serão apresentadas as características e o modelo pedagógico da SEaD-UFSCar, como foi organizado o curso de formação continuada pela modalidade EaD visando a formação de TILS, questões de divulgação, características dos participantes, para então se apresentar acerca da coleta e análise dos dados.

Como referencial teórico-metodológico para análise da investigação proposta, adotou-se as referências relativas à EaD abordadas neste estudo, as quais inclusive subsidiam o processo de implementação da formação continuada, que serão neste capítulo apresentadas. Serão adotadas ainda as contribuições teóricas acerca de reflexão, construção coletiva do conhecimento e mediação nos seus diferentes sentidos discutidas no capítulo 2 a respeito do papel da troca nos processos de educação e formação na EaD, além do diálogo com outros autores que permitam fazer essa discussão.

3.1 A SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, SEAD-UFSCAR

As características e configurações da educação a distância podem ser compreendidas de formas distintas. A concepção de EaD da SEaD-UFSCar enquanto modalidade de educação corresponde, segundo Mill (2011), a “uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento” (MILL, 2011, p. 16).

Conforme o autor, educação a distância, EaD, ensino a distância e aprendizagem a distância são processos distintos e as diferenças entre eles estão no foco e processos de ensino-aprendizagem. Quando o foco está no professor e na transmissão do conhecimento, trata-se do ensino a distância, e educação a distância se difere por ser um processo que leva em consideração a interação dialógica e a

construção do conhecimento de forma compartilhada num processo em via de mão dupla, o que difere também da aprendizagem a distância (*e-learning*), em que não há mediação no processo (MILL, 2011).

Em relação à EaD na SEaD-UFSCar, conforme Portaria GR nº 1502/12¹⁷, que dispõe sobre a política de EaD da UFSCar,

Art. 1º. Para os fins desta Portaria, a Educação a Distância (EaD) é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, nos termos do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (SEaDUFSCar, 2020).

A SEaD-UFSCar é o órgão que responde pelos cursos da Universidade Aberta do Brasil-UAB¹⁸ da instituição, ou seja, cursos de graduação¹⁹ na modalidade EaD²⁰. Executa as políticas de EaD, apoia diferentes setores e “dá suporte para as possibilidades de ampliar o campo de atuação da UFSCar, seja em curso de graduação, extensão e de pós-graduação” (MILL, 2011, p. 26), apoiando colaborativamente na elaboração e execução dos projetos e materiais educacionais.

EaD é a concepção que fundamenta as ações da SEaD-UFSCar em três conceitos associados, os quais são: interação dialógica, interatividade e construção do conhecimento de forma compartilhada. Dentre eles destaca-se o conceito de interatividade como fundamental pelos papéis e ações que podem ser empreendidos e estabelecidos na EaD.

A prática desse conceito implica partilhar e trocar opiniões, associar, estabelecer relações, rejeitar e conflitar ideias a partir de dados, fatos ou situações. Para isso, a comunidade parte de uma gama heterogênea de fontes de informação e de linguagens que falam aos diferentes sentidos e percepções (visual, auditivo, sinestésico, intuitivo, cognitivo), contribuindo, desse modo, para que as experiências (saberes profissionais, ideário sobre a profissão, identidades, estatuto) que possui sejam utilizadas como suporte no processo de aprendizagem (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 84).

¹⁷ O documento pode ser consultado em <http://www.sead.ufscar.br/a-sead/legislacao/>

¹⁸ Mais informações sobre os cursos na modalidade EaD e sobre a SEaD-UFSCar podem ser vistas em www.sead.ufscar.br

¹⁹ Mais informações sobre o modelo pedagógico adotado nos cursos de graduação EaD estão disponíveis no Livro Saber-Repositório digital de materiais didáticos em livresaber.sead.ufscar.br que disponibiliza Otsuka, Mill, Oliveira (2013).

²⁰ A política de educação a distância da UFSCar é proposta e acompanhada pelo Conselho de Educação a Distância – CoEaD e a SEaD-UFSCar é constituída por cinco coordenadorias, a saber, COPEA – Coordenadoria de Processos de Ensino Aprendizagem; CITE – Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação; CODAP – Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional; CORI – Coordenadoria de Relações Institucionais e CAPE – Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico, as quais com finalidades específicas assumem distintas atribuições. As finalidades das coordenadorias da SEaD-UFSCar podem ser consultadas em <http://www.sead.ufscar.br/a-sead/legislacao/>

A EaD pressupõe, assim, um papel ativo de quem opta ou necessita vivenciar experiências de formação nessa modalidade educacional que é regulamentada a partir do Artigo 80 da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conforme se vê no próximo item: características da EaD na SEaD-UFSCar.

3.1.1 Características da EaD na SEaD-UFSCar

De acordo com Mill (2011), a democratização da educação e do conhecimento pode ser compreendida como o principal fundamento da EaD que se estabelece a partir de uma relação de flexibilidade espaço-temporal entre os seus participantes, que podem ser docentes, estudantes, tutores e demais profissionais. Para a mediação da comunicação, interação e processos de ensino-aprendizagem, a EaD faz uso de diferentes recursos e tecnologias digitais de informação e comunicação, TDICs, que potencializam suas ações.

As tecnologias e os recursos adotados nas propostas da SEaD-UFSCar são mediadores das relações e processos de ensino e de aprendizagem que podem ser estabelecidos virtualmente pela simultaneidade ou não simultaneidade a partir de diferentes ferramentas. Nesse contexto, ainda segundo Mill (2011), interação, colaboração e autonomia são ações e condições relativas entre si na construção do conhecimento e aprendizagem nessa modalidade, que caracterizam o papel do estudante o qual, “em geral, pela natureza de sua participação na EaD, fica mais evidente a sua atuação como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; precisa aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo” (MILL, 2011, p. 17). Logo,

A simples participação em um curso on-line ou o acesso à sala virtual não garantem a interação necessária ao aprendizado efetivo. Interagir ativamente é contribuir com algo substancial para a discussão ou atividade, é agir de forma intencional e diretiva, buscando corresponder ao que é esperado naquele momento (OLIVEIRA; LIMA, 2013, p. 64).

Oliveira e Lima (2013) destacam que é a partir da concepção que se tem sobre educação que se compreende quem é o estudante. No modelo de EaD da SEaD-UFSCar, compreende-se, a partir das autoras e de Mill (2011), que o estudante é o centro do processo de ensino e de aprendizagem, não no sentido que a ele tudo será ofertado, mas levando-se em conta o seu repertório, ele com autonomia empreenderá a aprendizagem apropriando-se, reelaborando e construindo conhecimento em processos de reflexão e autoavaliação.

Como uma qualidade, a autonomia

Consiste na capacidade de ser responsável e ativo no processo de educação, buscando o conhecimento, expandindo os conteúdos recebidos por meio da pesquisa e da interação com os professores, tutores e outros estudantes e reconhecendo-os, também, como parte importante desse processo, como fonte de conhecimento, devido às suas experiências e capacidades (OLIVEIRA; LIMA, 2013, p. 72-73).

A interação atrela-se à concepção de EaD da SEaD, que tem como foco o estudante, ao qual cabe fazer parte desse processo com autonomia, participação ativa e colaboração. O desenvolvimento da autonomia pode favorecer e ampliar as possibilidades dos envolvidos, independentemente se o processo estiver em etapa de construção ou atualização do ambiente virtual de aprendizagem, AVA, sistema computacional estabelecido por meio de uma plataforma, o qual dispõe de recursos educacionais em diferentes mídias que viabilizam o processo de ensino e de aprendizagem, comunicação e interação síncrona e assíncrona.

O AVA constitui-se enquanto um espaço em que é possível organizar, desenvolver e acompanhar cursos EaD, presenciais e híbridos em atividades individuais e coletivas (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013; ARAÚJO, 2020) num contexto em que, embora a reflexão e a produção sobre um tema ocorram de modo coletivo, o processo contribui não apenas para o grupo, mas também individualmente.

A colaboração, a cooperação e a interatividade nos ambientes virtuais de construção coletiva de conhecimento são refletidas por Lima e Oliveira (2013), que destacam a importância de processos de interação cooperativos e colaborativos para a construção e manutenção de propostas dessa natureza. Conforme refletem, há uma diferença entre cooperação e colaboração e ambas podem ser adotadas de acordo com os objetivos.

Segundo apresentam, na prática cooperativa há divisão de trabalho ao longo do processo com atividades dirigidas e, na prática colaborativa, para a qual a interatividade se coloca de forma intrínseca, há um trabalho conjunto em todas as etapas da produção coletiva, sendo que “colaboração depende do estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto dos participantes” (LIMA; OLIVEIRA, 2013 p.83).

Ainda em relação ao estudante em EaD, é fundamental levar em conta o perfil desse público, no sentido que a realidade e necessidade do mesmo, sob um viés prático, sejam objeto de interesse num processo de ensino e de aprendizagem em

que se valorize sua experiência em atenção ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (OLIVEIRA; LIMA, 2013), pressupondo-se ainda que

O adulto precisa de mais tempo para estabelecer conexão entre o novo conteúdo e as aprendizagens anteriores, em parte por estar submetido a pressões temporais ou por se deparar com a necessidade de aprender muitas coisas ao mesmo tempo. No entanto, essa aprendizagem costuma ser mais sólida e efetiva, na medida em que esse estudante a articula com experiências e vivências anteriores, concedendo significado a elas (OLIVEIRA; LIMA, 2013, p. 63).

Assim, para proposições de ações formativas nessa modalidade, considerando-se suas características, sintetizadas no Quadro 2 Características da EaD no modelo SEaD-UFSCar, torna-se relevante experiências formativas que valorizem o estudante como protagonista ativo.

Quadro 2 - Características da EaD no modelo SEaD-UFSCar

Caracterização da EaD	Papéis dos participantes (estudantes) na EaD
1. Democratização da educação e do conhecimento, o que é o fundamento da EaD.	1. Disciplina pessoal e organização de agenda (tempo) e locais (espaço) de estudo.
2. Separação física (espaço-temporal) entre os participantes.	2. Participação ativa, investigativa e crítica quanto aos conteúdos, procedimentos e atitudes.
3. Intensificação do uso de recursos e tecnologias de informação e comunicação (TIC) para mediação da comunicação e processo de ensino e de aprendizagem.	3. Ter comprometimento e ser responsável por seu desempenho.
4. Docência compartilhada.	4. Assumir postura colaborativa, de cooperação e ser crítico-reflexivo.
5. Flexibilidade do tempo e espaço.	5. Realização de trabalho em equipe para alcance de objetivos educacionais.
6. Processo de ensino-aprendizagem composto pelos participantes, alunos e docentes, tutores e pelas tecnologias.	6. Parceria e colaboração entre educadores e educandos.

Fonte: Mill (2011); Otsuka, Lima e Mill (2013); Oliveria e Lima (2013)

3.1.2. O modelo pedagógico da EaD na SEaD-UFSCar

A UFSCar, pela SEaD, desenvolve diferentes ações no âmbito da EaD e o modelo pedagógico²¹ será brevemente apresentado “em aspectos organizacionais, conteudísticos, metodológicos e tecnológicos, seguindo a arquitetura pedagógica proposta em Behar, Passerino & Bernardi (2009), para a definição de modelos pedagógicos para a EaD” (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013, p. 33).

Constituídos por quatro aspectos principais, a saber: *objetivos de aprendizagem, organização social, sistematização do tempo e espaço e infraestrutura de apoio*, os aspectos organizacionais da SEaD-UFSCar envolvem diferentes profissionais e apoio técnico-pedagógico para docentes e discentes oferecido por uma equipe multidisciplinar para a concretização das propostas.

Os *objetivos de aprendizagem* são elaborados em atenção ao perfil do egresso, em vias de se formar um profissional ético, humano e cidadão em condições de aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Atuar em equipe, empreender, estabelecer relação entre conhecimentos e habilidades também são características, destacando-se ainda que, de forma contínua, siga aprendendo, comprometendo-se com as questões de sustentabilidade, gerencie processos participativos e coordene ações num posicionamento profissional humano, de solidariedade e cidadania (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013).

No que se refere à *organização social*, os autores destacam que o modelo da SEaD-UFSCar envolve, além dos estudantes, a participação de diferentes equipes e profissionais, como coordenador e vice-coordenador, supervisor de tutoria, administrador e secretário, professores e tutores presenciais e virtuais, os quais realizam um trabalho bem articulado no que se refere ao apoio entre si e acompanhamento e comunicação com os estudantes.

Essa organização e infraestrutura de apoio sustentam processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem em contextos e tempos diversos pela flexibilidade e *sistematização do tempo e espaço*, dada a participação a partir de pontos geográficos em locais e tempos distintos para a realização das atividades virtuais que diferem das atividades presenciais realizadas em polo de apoio.

²¹ Otsuka, Lima e Mill apresentam os cursos de graduação EaD da UFSCar, os quais também são vinculados à Pró Reitoria de Graduação (Prograd) UFSCar <http://www.prograd.ufscar.br/>

Podendo ser assíncronas ou síncronas, as atividades virtuais são realizadas a distância e precisam ser realizadas sob uma organização de tempo e espaço definida pela infraestrutura de apoio, desde o planejamento do curso, e pelos estudantes, para “um bom aproveitamento das atividades propostas, dos conteúdos indicados e das interações com a turma, os tutores e os professores” (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013, p.38).

Com base em Mill (2011), é fundamental que se tenha atenção à categoria da atividade virtual, se assíncrona ou síncrona. A diferença está na flexibilidade em relação ao tempo para realização e participação, sendo que a atividade assíncrona pode ser realizada em momentos de acesso organizados pelo estudante, contemplando prazos e proposições das atividades. Para a atividade síncrona, por sua vez, se faz necessário estar presente virtualmente no momento proposto para todos os participantes.

No que se refere aos materiais educacionais, textos, vídeos, áudios, imagens e webconferências, podem se complementar em vias de se contemplar estilos de aprendizagem e serem avaliados e adequados a novas ofertas no AVA (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013).

Especificamente no que tange aos aspectos metodológicos, também segundo Otsuka, Lima e Mill (2013), o modelo SEaD-UFSCar é constituído pela i) *organização das unidades de aprendizagem*, ii) *acompanhamento e formas de interação* e iii) *avaliação da aprendizagem*. Uma disciplina é organizada em unidades de aprendizagem constituídas de tema, objetivos específicos, período e atividades, sendo essas teóricas, avaliativas e mesmo de caráter suplementar, descritas com objetivos, tempo de realização e critérios de avaliação.

As unidades de aprendizagem, além de conteúdos e atividades que contemplam a interação entre os participantes, contêm fórum de dúvidas, que é um dos canais de interação onde, a partir das próprias dúvidas e acompanhando de outros participantes, é possível construir colaborativamente. O AVA apresenta também o Guia do Curso/Disciplina com caracterização e informações como orientações acerca do cronograma, objetivos gerais, frequência e avaliação.

Em relação ao *acompanhamento e formas de interação*, a organização de uma unidade de aprendizagem se efetiva temporalmente de modo a contemplar a interação

entre os participantes. Para as atividades virtuais no AVA, há um acompanhamento feito pelos tutores virtuais e professores a partir de orientação e avaliação.

As atividades avaliativas virtuais contínuas ocorrem por meio do acompanhamento do desenvolvimento das atividades avaliativas virtuais que são propostas a cada unidade de aprendizagem, tais como o desenvolvimento de projetos individuais ou colaborativos, a participação em debates virtuais síncronos ou assíncronos, a resolução de exercícios, a apresentação de seminários via webconferência etc. Essas atividades são fundamentais para o acompanhamento, a análise e a identificação de problemas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013, p.46).

No que se refere aos aspectos tecnológicos, os autores apresentam que toda essa relação dos elementos e características da EaD ocorrem no AVA, que é “um ambiente virtual onde as relações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem acontecem, em simples palavras, uma sala de aula virtual” (ARAÚJO, 2020, p.2).

Para as atividades individuais, podem ser utilizadas as ferramentas tarefa, diário, lição, questionário e escolha, as quais compreendem produção de texto, registro pessoal, resposta a questionários e consulta de opinião. E as atividades coletivas podem ser realizadas pelo fórum de discussão, wiki, glossário e base de dados, as quais, com características específicas de edição, têm a participação do grupo, sendo possível a comunicação e produção em compartilhamento e colaboração (OLIVEIRA; LIMA, 2013; ARAÚJO, 2020).

Todas as ferramentas citadas acima são utilizadas de forma assíncrona, existindo também o chat e a webconferência, que viabilizam uma atividade síncrona, solicitando, essas últimas, a presença on-line dos estudantes, o que difere das atividades assíncronas que “favorecem participações de melhor qualidade, uma vez que os estudantes podem se organizar para a sua participação, no seu tempo, observando-se suas dificuldades” (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013, p. 49).

Para o uso dessas tecnologias, como o fórum de discussão, que viabiliza diálogo e colaboração a partir de um tema, “a escolha do recurso deve estar associada a estratégias educacionais cuidadosamente previstas pelo professor e integradas aos objetivos”, [...] de modo a “facilitar a colaboração entre os integrantes, proporcionando um espaço virtual compartilhado e de apoio ao trabalho em grupo” (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 88).

A participação de forma crítica e reflexiva e a interação com os demais participantes e materiais em atividades síncronas e assíncronas em EaD é fundamental para a aprendizagem, sendo que, como visto, a presença do estudante

se efetiva por essas ações no AVA, ambiente no qual, ainda com base em Oliveira e Lima (2013) e Lima e Oliveira (2013), os participantes precisam atentar-se a seus interlocutores e às diferentes questões que podem ser inerentes à interação, construindo-se assim uma comunidade de aprendizagem no ambiente virtual.

Visualiza-se em Lima e Oliveira (2013) uma construção conceitual que favorece a compreensão do conceito de comunidade virtual de aprendizagem, que Otsuka, Lima e Mill (2013) também destacam. Parte-se da ideia de comunidade, passando por comunidade de aprendizagem para então chegar em comunidade virtual de aprendizagem.

Como aspecto relativo entre si, há uma identidade em comum entre os participantes, entretanto, a comunidade de aprendizagem se difere, porque, além do compartilhamento de ações e ideias coletivamente, se favorece a compreensão e avaliação das mesmas e “podem, também, se dedicar a uma prática em comum com o objetivo de desenvolver uma base de conhecimentos, valores, crenças, história e experiências” (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p.78).

A comunidade virtual de aprendizagem tem como característica integrar recursos de tecnologias de informação e comunicação para mediar comunicação e socialização nas ações que podem ser coletivas. Pela atuação de um moderador da comunicação, pode ocorrer colaboração em processos em que se estabelece “como objetivo explícito a aprendizagem e cujos participantes desenvolvem estratégias, planos, atividades e papéis para alcançar tal objetivo” (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Defendemos, assim, que tanto o professor, em seu planejamento, como o tutor, nas orientações e comunicação com os alunos, têm responsabilidade na construção e manutenção de uma CVA. Porém, o grupo de estudantes não deve assumir um papel passivo, compreendendo a importância de construir os seus estudos em comunidade e procurando manter um diálogo colaborativo com seus colegas ao longo do curso. Para tanto, deve utilizar os recursos virtuais que propiciam a comunicação coletiva no AVA (como: fóruns, e-mails internos, ferramenta mensagem, chat) e na internet (e-mails pessoais, blogs, programas livres para edição colaborativa etc.) para a manutenção das comunicações com seus colegas (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 82).

Essa proposta compreende a possibilidade da construção de um espaço virtual de aprendizagem em colaboração se, como refletido por Oliveira e Lima (2013), “o desenho do ambiente e as estratégias escolhidas pelos responsáveis viabilizarem as interações entre os participantes e a coparticipação nos processos de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA; LIMA, 2013, p. 66).

3.2 TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS: PRÁTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O curso Tradutor e Intérprete de Libras: prática e formação profissional, doravante Curso -TILS, foi elaborado para abordar questões relacionadas à atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais, TILS, no contexto educacional, dando-se ênfase ao ensino superior. Buscou ser organizado num processo educativo no qual, a partir das atividades, contempla o protagonismo de profissionais na formação de seus pares em colaboração e sob uma perspectiva dialógica para a construção coletiva de conhecimento fosse favorecido.

O curso TILS foi hospedado na plataforma virtual Moodle²² pela SEaD-UFSCar, um software livre que dispõe de ferramentas que viabilizam práticas e processos de ensino e aprendizagem na EaD, no qual

Sua essência está em possibilitar a integração de recursos tecnológicos a uma proposta pedagógica que tem por princípio beneficiar o processo cognitivo, oferecendo flexibilidade para a organização dos materiais de estudos, atividades e interações, de forma a promover a construção colaborativa de conhecimentos, na qual o aluno é o sujeito de seu processo de aprendizagem, bem como contribui para a aprendizagem dos demais colegas (ARAÚJO, 2020, p. 4).

3.2.1 Da organização e planejamento do Curso TILS

Em atenção aos objetivos e como etapa da pesquisa, o Curso-TILS foi submetido à Pró Reitoria de Extensão Proex-UFSCar como projeto de extensão da atividade *Formação continuada, capacitação e desenvolvimento profissional do tradutor intérprete de Libras*, para a realização de um curso de formação continuada na modalidade EaD vinculado à SEaD-UFSCar.

Todo o planejamento e organização da sala virtual para o Curso-TILS contou com o apoio de equipe multidisciplinar da SEaD, conforme GR nº1502/12. Como etapa preliminar para o desenho pedagógico, organização e elaboração, a pesquisadora, que neste estudo será referida por P1, TILS-pesquisadora, participou, sob orientação da SEaD-UFSCar, do curso *Formação para a docência em EaD*²³.

²² Moodle é a sigla de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, que traduzido seria Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos (ARAÚJO, 2020, p. 3).

²³ Essa formação via SEaD-UFSCar, que subsidiou os processos de configuração e edição do AVA do curso em vias de se explorar a recursividade pedagógica do Moodle para a educação a distância, foi constituída por cinco módulos, sendo: Introdução ao Moodle; Planejamento de ensino e Avaliação da aprendizagem; Mídias; Acompanhamento do aluno no Moodle e Acessibilidade.

A equipe docente foi composta por P1, P2²⁴, e P3²⁵, sendo P2, professora-orientadora, pesquisadora na área há mais de duas décadas, e P3, pesquisadora da área há uma década e profissional com experiência como TILS. P2 e P3 são profissionais do campo da surdez com ampla experiência na área da tradução e interpretação do par linguístico Libras/português no tocante ao ensino (formação de profissionais da área), pesquisa, desenvolvimento de projetos e publicações.

As etapas de elaboração do Curso-TILS, edição do AVA, desenho do curso, seleção de conteúdos e materiais, elaboração de atividades e avaliação da aprendizagem foram realizadas por P1 sob orientação e supervisão de P2 com a participação e colaboração de P3. Esse trio se reuniu, discutiu e colaborou para a formatação da proposta²⁶.

A configuração da equipe estabeleceu-se também para organização e produção de videoaulas a partir da unidade 2. As videoaulas eram roteirizadas por P1 conforme orientação da equipe técnica da SEaD, fazendo-se uso de conteúdos dos materiais propostos e questões emergentes ao longo das discussões realizadas no curso. As videoaulas foram apresentadas por P1 na proposta de entrevista, nas quais P2 e P3 conduziam as respostas em reflexões em atenção às demandas conceituais e teórico-práticas relativas às temáticas.

O acompanhamento da condução do curso no AVA e interação com os TILS por meio dos canais de comunicação foram feitos por P1, estando, todavia, P2 e P3 presentes em todo o processo de elaboração e condução do curso orientando P1, tendo, inclusive, em vias de ambientação dos TILS no curso, participado de um fórum de discussão refletindo junto aos participantes acerca de aspectos relativos à trajetória e necessidades formativas.

O curso foi concebido metodologicamente para favorecer o papel do outro na formação de seus pares, valorizando-se, para tanto, o papel ativo no AVA pela interatividade. No ambiente, a interação e comunicação foram estabelecidas, além

²⁴ Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - professor Associado II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-PPGEEs.

²⁵ Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos - Professora Adjunta da UFSCar, ministrando a disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

²⁶ As etapas de desenvolvimento e atualização da proposta eram apresentadas no Grupo de Estudo Surdez e Abordagem Bilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, PPGEEs.

das atividades que viabilizaram o diálogo, por meio de canais e recursos como fóruns de dúvidas e e-mail, realizando-se, principalmente, o contato por e-mail pessoal.

Considerando-se aspectos do modelo pedagógico da SEaD-UFSCar, apresentados no item anterior, (OTSUKA, LIMA, MILL, 2013) e tendo também como embasamento o referencial sobre planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem (BIANCHI, 2019; ZANOTTO, 2019), acessados na formação para a docência supracitada, deu-se início ao planejamento pedagógico.

Os componentes didáticos do curso como objetivos e ementa foram organizados no Mapa de Atividades²⁷ (ANEXO 1), um quadro editável que, além das informações sobre o curso, apresentou planejamento pedagógico, constando duração das unidades de aprendizagem, conteúdos, objetivos das unidades, materiais, atividades, critérios de avaliação e carga horária (BIANCHI, 2019; ZANOTTO, 2019).

A ementa e os objetivos do curso foram previamente estabelecidos, contemplando sua intencionalidade e proposta, entretanto, a despeito da previsibilidade das atividades e conteúdos, os mesmos foram sendo atualizados tendo em vista a participação dos TILS nas atividades e as reflexões emergentes nos fóruns de discussão.

Quanto aos objetivos do curso, foram i) Identificar desafios da formação e da prática profissional do TILS relacionados à atuação e atribuições nos espaços educacionais com ênfase no ensino superior; ii) Analisar a constituição e formação profissional mediadas pelas experiências formativas, demandas da prática e troca de experiência, e iii) Refletir aspectos da educação inclusiva e da abordagem bilíngue na interface com a atuação do TILS no ensino superior.

Em relação ao perfil, o curso foi ofertado²⁸ para TILS atuantes em IFES, os quais para certificação e frequência, precisavam realizar 75% do total das atividades, que, principalmente coletivas, demandaram uma participação ativa e de colaboração em atenção aos critérios de avaliação que solicitavam, além da participação, argumentar e fundamentar-se a partir das leituras sugeridas.

Ainda no tocante aos aspectos organizacionais, os objetivos de aprendizagem foram estabelecidos levando-se em conta os TILS participantes atuarem em IFES,

²⁷ A elaboração de uma Mapa de Atividades pode ser vista no curso Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas em (<https://cursos.poca.ufscar.br>) Acesso em 15 de maio de 2020.

²⁸ O curso TILS foi ofertado de setembro a dezembro de 2019.

para os quais se propôs construir uma experiência formativa que oportunizasse a reflexão e novas formas de percepção do fazer profissional nesse contexto.

No que se refere ao multilinguismo e acessibilidade, essa oferta foi direcionada apenas a TILS ouvintes que não apresentaram necessidade específica, então, o curso foi ofertado apenas em língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

Em relação aos aspectos conteudísticos, os materiais de estudo para esta oferta foram compostos por videoaulas e infográficos, produzidos pela equipe docente, e textos em formato pdf que foram criteriosamente selecionados tendo em vista os objetivos e conteúdo programático. Os textos, sendo feitas as devidas citações e referências, encontravam-se disponíveis em periódicos, repositórios e sites de livre acesso, os quais, associados aos materiais audiovisuais, constituíram um corpo de referências atuais com aspectos e conhecimentos relevantes para a formação proposta.

No tocante aos aspectos metodológicos e organização curricular, o curso de natureza teórico-prática nessa oferta foi organizado em quatro unidades de aprendizagem de 15 horas, totalizando 60 horas de carga-horária totalmente em formato virtual e sem encontros presenciais, sendo suas atividades realizadas no Moodle a partir das ferramentas *Fórum*, *Wiki* e *Tarefa*. As unidades de aprendizagem e suas especificações (ANEXO 2), conforme últimas definições, podem ser comparadas com o previsto no Mapa de atividades (ANEXO 1).

Como ferramenta para a realização de atividade individual, adotou-se a *Tarefa*. Essa ferramenta permite ao participante a produção de texto em editor próprio da ferramenta ou em produção off-line em outro formato, sendo que o arquivo do documento digital é enviado para o ambiente (ARAÚJO, 2019).

O *Fórum* de discussão, além da interação em discussão coletiva a partir de diferentes temas, permite anexar arquivos como texto, áudio e vídeo. A ferramenta *Wiki* permite aos participantes criarem uma produção textual coletiva on-line. Na produção coletiva pela *Wiki*, é possível a produção da atividade de modo colaborativo no tocante à reflexão tecida, à edição e mesmo à formatação do trabalho coletivo. A edição é feita de modo individual que, ficando em registro na ferramenta *Wiki*, possibilita aos participantes acompanharem as edições individuais (ARAÚJO, 2019).

Considerando-se que o curso buscou ser organizado para favorecer o protagonismo de profissionais na formação de seus pares em colaboração e diálogo

para a construção de conhecimento, privilegiou-se a ferramenta fórum de discussão, haja vista atender às proposições. A ferramenta fórum de discussão, segundo Bianchi (2013), que, entre outros, apresenta e discute o potencial pedagógico das principais ferramentas do AVA-Moodle,

É um meio de discussão assíncrona. É um recurso de comunicação coletiva e pode ser usado para reflexões do grupo sobre um determinado tema, contribuindo na formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, onde os estudantes colaboram uns com os outros na construção de conhecimentos [...] é importante incentivar o diálogo entre os participantes de modo que iniciem a comunicação a partir do que foi exposto anteriormente pelos colegas nesse espaço, com a apresentação de novos elementos para o desenvolvimento do tema em discussão durante as interações do grupo (BIANCHI, 2013, p. 69).

O *Fórum* foi privilegiado como ferramenta para as atividades porque trata-se de um espaço no AVA onde se torna possível: 1. Construir coletivamente o conhecimento; 2. A socialização dos participantes; 3. Fortalecer a comunidade de aprendizagem. (BIANCHI, 2013). Desse modo, os fóruns de discussão foram previstos como atividades em todas as unidades (APÊNDICE 2).

3.2.2 Das questões de divulgação e participação no Curso-TILS

Conforme projeto de extensão universitária deferido pela Proex-UFSCar, o curso TILS foi organizado inicialmente para ser oferecido na modalidade EaD para um público formado por até 18 TILS atuantes em instituições federais de ensino superior, IFES²⁹.

Divulgado via mídias sociais, como Facebook e compartilhamento Whatsapp, o curso foi aberto para divulgação e inscrição, disponibilizando um formulário de inscrição via Google Forms, indicando que as vagas se limitavam para o público alvo específico formado por TILS atuantes em IFES.

Foram registradas 570 respostas com diferentes perfis entre os interessados e os dados do formulário foram convertidos em planilha Excel pelo Google.doc/drive. Em versão on-line, foi feito um filtro por região do país em cinco cores, a saber: Região Nordeste, azul; Região Centro Oeste, amarelo; Região Sudeste, vermelho; Região Norte, ocre e Região Sul, verde. Esse filtro visava convidar para a participação no

²⁹ Como efeito da primeira oferta e para ampliar o acesso a demais interessados, o curso foi reestruturado também na modalidade EaD, em formato aberto no modelo Massive Online Open Course, MOOC, oferecido pelo Portal de Cursos Abertos, PoCA, da UFSCar e está disponível em cursos.poca.ufscar.br. Os efeitos dessa proposta serão apresentados nas considerações deste estudo.

curso, dentro do público estimado, TILS atuantes em IFES de todas as regiões do Brasil.

A tabela 2 – Relação por região brasileira em células por cores aponta a relação de registros por região brasileira.

Tabela 2 - Relação por região brasileira em células por cores

Região	Total de células		Média percentual de respostas por região
	Contagem manual	Filtro Excel	
Células brancas	193 (não correspondentes a IFES)		
Região Norte (Ocre)	60	53	16%
Região Sul (Verde)	68	67	18%
Região Sudeste (Vermelho)	83	82	22%
Região Centro-Oeste (Amarelo)	37	36	10%
Região Nordeste	129	129	34%
Total	570	560	100%

Fonte: autoria própria

O arquivo com as células em cores variadas foi salvo em formato Excel/planilha para edição off-line. Foram feitos filtros por cor de células repetidas vezes para conferência do número de células correspondentes às regiões. As células também foram contabilizadas manualmente para que tivessem a menor margem de erro possível. Das 570 respostas registradas, 377 atenderam inicialmente o requisito de atuação em IFES.

Do total de 377, subtraíram-se 36 registros repetidos e 1 registro duplicado, indicando atuação em duas instituições, e 10 registros contabilizados como variação pelo filtro, totalizando 330. A partir desta etapa, foi feita a leitura e registro das siglas e/ou nomes das instituições de cada região. Pelo filtro Excel, foi feita a verificação de quantidade de inscritos por instituição, chegando-se ao seguinte número de TILS entre institutos (IF) e universidades federais (UF) apresentados na Tabela 3- Número de TILS de IFES/campus.

Tabela 3 – Inscrições de TILS por IFES

Região do Brasil	Número por IFES		Total
	IF	UF	
Norte	22	30	52
Nordeste	49	24	73
Sudeste	67	45	112
Sul	34	22	56
Centro-Oeste	18	19	37
Total	190	140	330

Fonte: autoria própria

As vagas foram distribuídas com base na distribuição percentual da população nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação (IBGE), sendo ainda garantidas mais cinco vagas, uma por região, para casos de desistência dos participantes. O projeto previa, inicialmente, 18 vagas, mas, ampliando-se para 20, e em função do resultado do percentual da distribuição por regiões brasileiras, entre parênteses, feito um arredondamento, foram ofertadas 27 vagas, conforme Tabela 4- Vagas por região brasileira.

Tabela 4 – Vagas por região brasileira

Região do Brasil e % IBGE(2010)	Número de Vagas	Distribuição percentual das regiões brasileiras (Censo 2010)
Norte	(1,66) 2 + 1=3	8,3%
Nordeste	(5,56) 6 + 1=7	27,8%
Sudeste	(8,42) 9 +1= 10	42,1%
Sul	(2,88) 3 +1= 4	14,4%
Centro-Oeste	(1,48) 2 +1= 3	7,4%
Total	27	100%

Fonte: Autoria própria

A partir dessa distribuição, a região Sudeste e Nordeste seriam as que mais teriam vagas e a região Centro-Oeste e Norte, o menor número. As vagas foram distribuídas entre as regiões para TILS atuantes em IFES considerando-se atuação no ensino superior a partir da Lei nº 12.319 de 2010 (BRASIL, 2010) e diferentes perfis de formação profissional, pelas experiências plurais.

Os TILS foram contatados por e-mail pessoal pela pesquisadora. No primeiro e-mail³⁰ enviado, os TILS receberam informações sobre a pesquisa, a pesquisadora e sua filiação acadêmica, sobre o curso, acesso ao ambiente e que o mesmo fazia parte da pesquisa 'Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)', para a qual foram convidados a participar enquanto sujeitos, conforme TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), também enviado (ANEXO 3).

Embora o convite tenha sido feito logo no início do curso, não houve a adesão esperada à participação na pesquisa. Então o convite foi reiterado durante a realização do curso para que os interessados em participar da pesquisa pudessem assinar o TCLE. Considerando que a participação na pesquisa não era requisito para participação no curso, o mesmo esteve aberto aos TILS com as inscrições deferidas, independentemente da aceitação ou não em participar do estudo.

Dos 27 participantes confirmados e contatados por P1, logo no início do curso, um TILS solicitou o cancelamento de sua inscrição e foi descadastrado do AVA. No decorrer do curso, outros 17 TILS considerados inativos foram descadastrados, sendo que destes, 6 nunca acessaram o ambiente, e os demais, além de um acesso intermitente, não realizaram atividades. Permaneceram cadastrados e participando de forma mais efetiva 9 TILS, sendo 4 TILS da região Sudeste, 2 TILS da região Centro-Oeste, 2 TILS da região Nordeste e 1 TILS da região Sul.

Dos 9 TILS ativos, embora tenham participado de algumas atividades, dois dos participantes entraram em contato com a pesquisadora indicando a necessidade de abandonar o curso em razão da não disponibilidade para dedicarem-se como gostariam, dificuldade no acompanhamento do curso e leitura dos materiais diante de demandas de trabalho e estudo para a pós-graduação.

Dos 7 TILS restantes, 3, embora não tenham se manifestado sobre desistência e tendo participado de atividades, não finalizaram o curso, restando 4 TILS ativos. Dos 7 TILS, apenas 4 aceitaram participar da pesquisa assinando o TCLE, sendo um deles não concluinte e três que participaram do curso até sua finalização.

³⁰ O primeiro e-mail foi enviado dia 02 de setembro de 2019, indicando a abertura do ambiente, e a Unidade 1 esteve aberta considerando o prazo entre 10 e 30 de setembro de 2019.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os TILS participantes da pesquisa foram nomeados como TILS-Nordeste, TILS-Sudeste, TILS-Sul e TILS-Centro-Oeste. Essa nomeação se dá por questões éticas de pesquisa para preservar a identidade dos mesmos, empregando-se, assim, a região do país em que esses profissionais atuavam profissionalmente em IFES na ocasião da participação no estudo.

TILS-Sudeste: gênero masculino, tem formação em Letras, Português-Inglês, e atuava profissionalmente como TILS desde 2011 em universidade federal, tendo experiência na Educação Básica e Superior.

TILS-Nordeste: gênero feminino, tem formação em curso técnico de intérprete de Libras, cursava pedagogia bilíngue e atuava profissionalmente num instituto federal desde 2017, tendo também experiência na Educação Básica.

TILS Centro-Oeste: gênero masculino, Coda³¹, tem formação em Pedagogia e cursava Letras-Libras, atuando em instituto federal desde 2014.

TILS-Sul: gênero feminino, tem formação em Pedagogia e mestrado em Educação. Na ocasião de sua participação na pesquisa, atuava em um instituto federal, tendo 5 anos como tempo de atuação em IFES.

P1- TILS. Formação e pós-graduação em Tradução e Interpretação Libras/Português, Pedagogia, especialização em psicopedagogia, mestrado e doutoranda em Educação Especial. Tem experiência de atuação no ensino superior em instituição privada e em IFES.

P2- Docente de pós-graduação com pesquisas no campo da Tradução e Interpretação Libras/Português há mais de duas décadas.

P3- TILS. Docente de pós-graduação com pesquisas no campo da Tradução e Interpretação Libras/Português há mais de uma década.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Compreende-se que formas distintas podem ser adotadas para organização, implementação e realização de um curso de formação pela modalidade EaD, e o mesmo pode ser feito em relação ao processo de análise de dados quando diante de

³¹ Children of Death Adults.

uma pesquisa-intervenção, posto que, no que tange ao estudo desenvolvido, com respaldo em Sadao Omote (2020), a questão da fidelidade do pesquisador precisa ater-se mais ao problema da pesquisa do que ao método.

Nesse estudo, além de se buscar analisar os dados em vias de se identificar e se refletir acerca de necessidades formativas de TILS atuantes em IFES, que corresponde ao objetivo geral deste estudo, se buscou analisar elementos relacionados aos objetivos específicos, a promoção da formação de TILS sob uma perspectiva que viabilizasse uma relação de ensino e de aprendizagem que levasse em conta o papel do outro na formação e os efeitos dessa proposta.

Num primeiro momento, em vias de se buscar uma forma de organização dos dados, foram realizados esboços de análise³², o que se considerou relevante, principalmente porque se fez necessário focar não somente o sujeito e suas necessidades formativas enquanto produto final, mas também o processo de interação do qual ele participou na formação continuada proposta, as escolhas metodológicas adotadas e demais aspectos inerentes que pudessem emergir para a discussão, dada a relação desses eventos com os objetivos do estudo.

Assim, as etapas pelas quais o processo de análise chegou até sua definição favoreceram o processo de reflexão que levasse à compreensão do que se buscou investigar considerando-se pressupostos que auxiliassem na análise dessa pesquisa-intervenção. Os processos de organização do curso, edição do AVA, seleção e organização de materiais, previsão e revisão das atividades foram aspectos relevantes não somente nos processos de mediação na formação proposta, mas também na construção da forma de conduzir a análise que se consolidou na etapa de organização dos dados. Direcionou-se para uma proposta de análise que buscou contemplar os processos de interação vivenciados na formação continuada e as

³² As primeiras leituras dos fóruns, fazendo-se uso de cores, foram feitas buscando identificar na fala dos TILS sujeitos da pesquisa elementos que pudessem se relacionar aos quatro saberes identificados na análise preliminar feita na revisão de literatura: saber linguístico-cultural, saber específico, saber educacional e saber profissional. Posteriormente, ainda para um esboço de análise, foram adotados os procedimentos apresentados por Aguiar e Ozella (2013) para a composição de Núcleos de Significação, buscando-se proceder de modo a aproximar-se das etapas: 1) Levantamento dos pré-indicadores; 2) sistematização dos indicadores e 3) sistematização dos núcleos de significação, realizando-se para tanto uma organização sequencial do instrumento de análise, os fóruns de discussão, para a composição de núcleos de significação (APÊNDICES 3 e 4). Realizou-se ainda a leitura desse mesmo material discursivo por unidade do curso, U1, U2, U3 e U4, e por TILS participante da pesquisa, buscando-se considerar as produções de cada um deles nas unidades sem, no entanto, proceder a um novo processo de composição de núcleo de significação (APÊNDICE 5).

reflexões emergentes, sem descaracterizar o devir e os elementos que nessa etapa específica pudessem emergir.

Sob concepção interacionista e na perspectiva de uma abordagem qualitativa, buscando contemplar não somente o sujeito, mas ele em suas relações, para análise dos dados, buscou-se delinear uma forma que favorecesse analisar a compreensão dos sujeitos acerca do campo, sua atuação e formação, para levantar as necessidades formativas, bem como as interações mediadas pelas atividades propostas, pelas relações e participação no AVA, práxis pedagógica, estratégias metodológicas e atitudes da equipe docente para a resolução de demandas.

Para essa análise, considerou-se que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são mediados, assumindo o caráter pedagógico e educativo da mediação, inclusive nos processos EaD mediados pela tecnologia, numa perspectiva interacionista, buscou-se valorizar o interesse do sujeito para motivação de aprendizagem (ARAÚJO, 2020; COSTA, 2013; MILL, 2011; MIZUKAMI, 1986; MIZUKAMI, et al, 2010; VYGOTSKY, 1991; 2001).

Nas experiências de mediação, de troca, o pensamento reflexivo é favorecido e este favorece a construção de conhecimento do sujeito, o qual num movimento contínuo de busca e reflexão desenvolve sua autonomia e precisa explorar as ocasiões de atualização e aprofundamento (DELLORS, 1996; FREIRE, 1996; MIZUKAMI et al, 2010).

A educação tem um importante papel nesses processos, tanto por poder viabilizar autonomia, criticidade e criatividade, tanto por ser um lócus privilegiado para se alcançar outros níveis de desenvolvimento, não apenas pessoal, mas também do coletivo de profissionais (DELLORS, 1996; FREIRE, 1996; NÓVOA, 2009; VYGOTSKY, 1991).

Nesses processos, a linguagem tem um papel fundamental de determinação e constituição do sujeito e de sua formação. Para Vygotsky, conforme refletem Aguiar e Ozella (2013), o sujeito constitui-se social, dialética e historicamente, e na atividade e pela atividade, se singulariza e expressa sua singularidade, produzindo significados sociais e sentidos subjetivos em processos mediados por sua interação com o mundo.

Nas relações que estabelece, além de poder se constituir por elas, as constitui, sendo multideterminado numa realidade histórica e social em constante movimento e

transformação, expressando “dimensões do plural ou do todo que o constitui” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Diante disso, torna-se relevante valorizar o contexto e a realidade histórica na qual a ação e relações do sujeito, pela dialética com o meio que é social, cultural e histórico, são fundamentais para seu desenvolvimento sócio e culturalmente influenciado (COSTA, 2013).

As relações, ainda, segundo Aguiar e Ozella (2013), são mediadas pela linguagem, a qual constitui o pensamento e este, em movimento e sempre emocionado, se transforma e se expressa pela palavra, a qual tem seu significado social e conceitual, mas também seus sentidos que são produzidos subjetivamente em meio a essas relações.

Para Vygotsky (2001), existe uma relação entre pensamento e palavra, ou seja, um processo, um movimento de um até o outro, e “esa relación surge, cambia, crece en el transcurso del propio desarrollo del pensamiento y la palabra”. (VYGOTSKY, 2001, p. 434). A palavra, além de seu aspecto interno, ou seja, seu significado, que tem uma função comunicativa, possui uma natureza psicológica, o que faz do significado um fenômeno verbal e intelectual, e “en el aspecto psicológico, el significado de la palabra no es más que una generalización o un concepto” (VYGOTSKY, 2001, p. 436). O significado não é fixo, dado “lo cambio de los significados de las palabras y su desarrollo” (p.437) bem como sua mudança funcional. Assim, evolui, sendo sua formação a formação de um conceito, um ato dinâmico de pensamento.

A palavra representa o objeto e reflete como a realidade está presente na consciência do sujeito, e o pensamento culmina, se realiza na palavra, se reestruturando e se modificando sempre que se transforma em linguagem (VYGOTSKY, 2001), e “el lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra” (VYGOTSKY, 2001, p. 463).

Vale destacar que “como ferramentas psicológicas, não apenas a linguagem por si só possibilita o desenvolvimento das capacidades mentais superiores, mas a utilização da linguagem de forma mediada, de modo a facilitar a construção de novos conhecimentos, novas aprendizagens” (COSTA, 2013, p. 45), novos sentidos ao que se produz.

Neste estudo, pela formação proposta, tem-se acesso à linguagem externa e escrita dos sujeitos participantes da pesquisa. Os TILS se inserem num contexto histórico em que a atividade da tradução e interpretação se faz presente e vem se transformando. Estão imersos em relações e mediações que lhes são constitutivas ao passo que as constitui, e na quais se revela social e individualmente, desenvolvendo-se profissionalmente. Compreende-se a complexidade de se tentar chegar de modo mais próximo possível à compreensão dos profissionais TILS acerca da atividade que desenvolvem, de como essa realidade está presente em suas consciências, para, a partir de suas narrativas materializadas pela linguagem escrita nos fóruns de discussão, buscar levantar suas necessidades formativas.

Costa (2013), refletindo sobre mediação, destaca que “com a necessidade de compreender o que está sendo gerado e comunicado pelos diversos grupos sociais, os quais podem estar separados no tempo e no espaço, a escrita torna-se a expressão do pensamento individual e do coletivo dos sujeitos (COSTA, 2013, p. 23).

Na linguagem escrita,

El pensamiento se expresa a través de los significados formales de las palabras, de los cuales depende mucho más que el lenguaje oral. En el lenguaje escrito el interlocutor está ausente [...] los interlocutores se hallan en situaciones diferentes, lo que excluye la posibilidad de compartir un mismo sujeto en su pensamiento. Por eso, el lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje mas desarrollada y sintacticamente más compleja (VYGOTSKY, 2001, p. 489-490).

Para Vygotsky (2001), linguagem escrita e linguagem interior são formas monológicas de linguagem. “En cambio, el lenguaje oral es casi siempre *dialogado*. El diálogo presupone siempre un conocimiento por parte del interlocutor del tema en cuestión” (VYGOTSKY, 2001, p. 491).

En efecto, a diferencia del monólogo (y, especialmente, escrito) la comunicación dialogada prevé la posibilidad de expresión inmediata y no premeditada. El diálogo es un lenguaje compuesto de réplicas, es una cadena de reacciones. El lenguaje escrito, como hemos visto, está relacionado desde el principio con la conciencia y con la intencionalidad (VYGOTSKY, 2001, p. 494).

Compreende-se que, para o teórico, na linguagem escrita, os interlocutores não compartilhem de antemão a situação. Como reflete, “está muy claro que el lenguaje escrito es el reverso del lenguaje oral. Ni los interlocutores comparten de antemano la situación, ni hay posibilidad alguna de recurrir a la entonación expresiva, a la mímica y al gesto” (VYGOTSKY, 2001, p. 494).

Nesse estudo, considerando-se o desenvolvimento da tecnologia, sob os pressupostos da EaD no uso de seus recursos e de sua potencialidade de formação de redes em caráter virtual, principalmente no tocante ao fórum de discussão, compreende-se ser possível compartilhar diferentes aspectos que podem ser refletidos no coletivo. Em suas reflexões, cada forma de linguagem, interna, externa, essa oral ou escrita, tem suas características, e na linguagem escrita, se faz necessário mais palavras para a expressão do pensamento, sendo que *“el lenguaje escrito es la forma más elaborada, más exacta y más completa del lenguaje”* (VYGOTSKY, p. 493)

Como se vê em suas investigações para o entendimento acerca dessas questões, a linguagem escrita está bastante atrelada à reflexão prévia, e o sujeito entra em contato com aquilo que ele pensa, em alguma medida com sua linguagem interna. Compreende-se que não se chegaria na linguagem interna dos participantes, até porque, por sua peculiaridade funcional, essa linguagem não é comunicativa, mas de si para si, sendo *“un plan interior propio del pensamiento verbal que media en la relacion dinámica entre el pensamiento y la palabra”* (VYGOTSKY, 2001, p. 511).

No entanto, considerando, como destaca Vygotsky, sua transição para a linguagem externa num processo de reestruturação e transformação dinâmica para uma linguagem inteligível, essa linguagem tem uma característica que, para este estudo, pode contribuir com as análises. A escrita pode ajudar a ver, perceber reflexões mais ou menos internalizadas pelos participantes.

Os discursos dos TILS participantes da pesquisa foram materializados em relatos escritos por eles nas atividades desenvolvidas no AVA-Moodle do Curso-TILS. No tocante ao instrumento de análise, fóruns de discussão do curso, embora tenha sido feito uso das ferramentas Tarefa e Wiki, adotou-se a ferramenta Fórum de Discussão como principal suporte para realização das atividades, haja vista que

O fórum de discussão é um dos ambientes coletivos mais usados por comunidades virtuais de aprendizagem, viabilizando a socialização entre os participantes e a produção dos materiais em coautoria e facilitando as trocas de experiências e questionamentos, de modo a promover a construção de conhecimentos entre os participantes (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 85)

Justifica-se a escolha do fórum de discussão pela experiência formativa mediada pela interação e reflexão compartilhada, privilegiando-se a relação numa ambiência de aprendizagem construída pela troca de experiências, diálogo e reflexão entre os TILS participantes do curso TILS.

A construção do conhecimento a partir dos fóruns de discussão ocorre de forma coletiva, e essa ferramenta que viabiliza a interação entre os participantes tem as relações como meio para a construção de saberes (MARTINS; SOMMERHALDER; ZANOTTO, 2018). Este espaço, por mais que seja previsto no desenho do curso, efetiva-se, como visto em Shlemmer (2010), se configurado pela cooperação e pela colaboração entre alunos e professores.

Os fóruns de discussão do Curso-TILS foram organizados a partir de questões norteadoras e referenciais de leitura para fundamentação da reflexão e argumentação com base em conceitos da área. Além das referências indicadas, houve a sugestão de que os TILS, na interação com seus pares, fizessem uso de outras leituras, apresentando as referências para acesso e aprofundamento de conhecimento aos interessados nas mesmas. O Quadro 3 - Distribuição das Unidades (U) e Fóruns de Discussão (F).

Quadro 3 – Distribuição das Unidades (U) e Fóruns de Discussão (F)

Unidades do curso	Fóruns de discussão propostos	Participantes
U1 Tradutor Intérprete de Libras: Formação e Prática Profissional	F1 Trajetórias e Necessidades Formativas	Equipe docente (3) 2 TILS região Centro-Oeste 1 TILS região Nordeste 3 TILS região Sudeste Total: 9 participantes
U2 O lugar do TILS e a relevância de sua atuação na Educação de surdos	F2 O que faço, como faço, para que e para quem faço?	Pesquisadora (1) 1 TILS região Sul 1 TILS região Nordeste 2 TILS região Centro-Oeste 2 TILS região Sudeste Total: 7
U3 Compreensão e Produção de sentidos: O que o outro está dizendo? O que ou como estou falando?	F3 O fazer profissional enquanto Interlocutor Ativo F4 Produção de sentido pelo Interlocutor Ativo	Pesquisadora (1) 1 TILS região Sul 1 TILS região Nordeste 2 TILS região Centro-Oeste 1 TILS região Sudeste Total: 6 participantes
U4 A atuação do TILS em IFES (Instituições Federais de Ensino Superior)	F5 Produção do Quadro Sugestivo (Sugestões práticas para atuação do TILS no âmbito educacional, com ênfase no Ensino Superior) F6 Avaliação do Curso	Pesquisadora (1) 1 TILS região Sul 1 TILS região Nordeste 1 TILS região Centro-Oeste Total: 4 participantes

Fonte: Autoria própria

Buscou-se inferir os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa acerca dos aspectos da realidade e desenvolvimento profissional, de sua constituição, em vias de se identificar necessidades formativas para atuação. Procurou-se assim identificar eventos, situações, experiências nas narrativas escritas que caracterizassem necessidades formativas para a atuação na educação, com ênfase no âmbito das IFES, no contexto social e histórico atual.

Pela natureza da pesquisa, considerando-se a formação continuada de profissionais, as interações em que os sujeitos em diferentes níveis de formação profissional participaram de atividades colaborativas permeadas pelo diálogo, favoreceu construir e negociar sentidos, o que pode ser refletido na perspectiva da troca entre pares a partir das TDICs.

Assim, numa perspectiva de diálogo, reflexão e partilha, considerando a construção coletiva de conhecimento por profissionais com experiências distintas e que desempenham um importante papel na formação de seus pares, se buscou uma aproximação dos sentidos do conceito de mediação com as premissas de colaboração e coautoria na EaD, troca entre pares e reflexão individual e coletiva em processos de formação mútua (FREIRE, 1996; MIZUKAMI, 1986; 2010; MILL, 2011; NÓVOA, 2009; VIGOTSKY, 2001). Considerando-se, com destaque, a realização de processos de ensino e de aprendizagem na interação mediatizada por TDICs, construída no AVA na proposta de formação do Curso-TILS, e que

O termo “mediação” é utilizado de forma expressiva nas produções acadêmico-científicas sobre as TDICs na educação e evidencia concepções teórico-metodológicas que se fundamentam nas TDICs para constituir e significar práticas educativas de ensino e aprendizagem dialógicas, interativas e dinamizadas (COSTA, 2013, p. 15, 16).

Tendo em vista o diálogo com o referencial teórico adotado, as proposições de Lacerda (2010) considerando a relevância da formação profissional de TILS abordar diferentes aspectos envolvidos na atuação nos contextos educacionais inclusivos, bem como as disposições que caracterizam a atuação na educação e que conectam a dimensão³³ pessoal e profissional nos processos de produção de identidade e de

³³ Este estudo adota o termo ‘Dimensão’ para nomear as categorias levantadas no processo de análise pela articulação de elementos, a saber, Dimensão Específica, Dimensão Educacional e Dimensão Profissional, descritas e contextualizadas no Capítulo 4. Em Nóvoa 2017a, uma das referências que subsidam este estudo, o termo dimensão é adotado em outras proposições, que, embora distintas do que aqui se propõe, contribuem as reflexões aqui tecidas.

formação construída dentro da profissão, apresentadas por Nóvoa (2009), como procedimento para a análise adotou-se o que neste estudo se denomina processo de articulação de elementos.

Para o processo de articulação de elementos realizado nas análises, procederam-se as seguintes etapas: 1) Leitura sucessiva do material; 2) Elaboração de esquema textual; 3) Identificação de elementos (singulares, responsivos, complementares e plurais); 4) Articulação de elementos plurais e síntese.

As mensagens dos fóruns, relatos escritos dos sujeitos, junto às comandas das atividades, foram organizadas sequencialmente em arquivo doc. Word, como dispostos no AVA, para se proceder à realização da leitura do material considerando-se as orientações das atividades, as questões norteadoras e os materiais de referência.

Tendo em vista os pressupostos de mediação adotados neste estudo, a partir da leitura sucessiva do material, ou seja, feita repetidas vezes, quantas se julgou necessárias para a compreensão do conteúdo lido, buscou-se atentar aos elementos singulares, responsivos e complementares apresentados e refletidos pelos participantes em suas postagens, bem como aos elementos que foram considerados plurais, emergentes na etapa de articulação e síntese.

Embora se reconheça que o fórum de discussão tenha questões norteadoras e é um lugar de interação, compreendeu-se como elementos singulares as expressões feitas pelos participantes que lhes são mais pessoais e estão mais diretamente relacionadas às suas experiências individuais. Como elementos responsivos, consideraram-se as expressões que estritamente foram postadas em resposta direta a argumentos e outras expressões feitas pelos colegas, ou seja, as respostas.

Foram considerados elementos complementares, aqueles que, em resposta ou não às orientações das atividades e às expressões dos colegas, emergiram nas discussões, inclusive a partir de indicação de leituras e outras referências adotadas além do material proposto, compreendendo-se como complementares no sentido de poderem responder, completar, complementar ou mesmo reiterar uma ideia e/ou temática discutida.

Realizou-se a leitura sucessiva do material e atenta à participação dos sujeitos em relação às interações estabelecidas no fórum, considerando que para sua

produção, o foco não está apenas no resultado, mas no processo de troca dos participantes para uma construção coletiva de conhecimentos.

Ao longo da leitura sucessiva, foi elaborado um esquema textual como estratégia para auxiliar na recordação e compreensão das ideias apresentadas e discutidas pelos TILS. Considerou-se a estratégia relevante dado que “a representação visual do texto auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo” (OLIVEIRA, 2021).

O esquema textual foi produzido fazendo-se uso de um diagrama de texto, sendo as informações dispostas em listas e articuladas e relacionadas a partir de diferentes elementos constitutivos de uma representação gráfica, como reflete Matos (s/d), de setas, vetores, subordinação, chaves e balões, considerando-se que “um esquema tem como objetivo mostrar um texto em linhas gerais, ou seja, permite uma visão global de um texto, desde que seja respeitada a hierarquia das ideias emanadas do texto” (MATOS, S/D).

Feita essa primeira organização dos dados buscando-se atentar aos elementos singulares, responsivos e complementares, a partir da relação entre os mesmos, buscou-se atentar para os elementos que nessa análise puderam ser considerados comuns para um ou mais participante, os elementos plurais.

Em todas as etapas, a leitura e organização dos elementos foram feitas buscando-se identificar e nomear possíveis necessidades formativas a partir dos aspectos que se sobressaíram da expressão dos participantes e dos sentidos inferidos. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a partir da organização dos dados, deu-se início a síntese.

Os TILS, em geral, referiram-se a questões como responsabilidades atinentes à profissão, atribuições relativas à função que assumem no contexto das IFES, atribuições inerentes ao papel que têm frente à realidade educacional, desafios e limites da prática, apresentando também sugestões para o desenvolvimento e formação profissional.

Para os efeitos de discussão na análise, considerou-se que o levantamento das necessidades formativas para atuação no contexto investigado corrobora aspectos relativos à formação para a atuação no contexto educacional que emergiram da revisão de literatura, ou seja, dos conhecimentos relativos à formação para atuação

na educação, favorecendo a disposição de três categorias, a saber, a dimensão específica, a dimensão educacional e a dimensão profissional.

A partir desse processo analítico, ajustou-se os conhecimentos profissional, específico, linguístico e educacional como constitutivos das categorias propostas. Apresenta-se, assim, no próximo capítulo, a síntese dessas dimensões.

Feitas as reflexões sobre as dimensões específica, educacional e profissional, analisam-se os elementos que se relacionam ao segundo objetivo específico ii) Promover a formação de TILS sob uma perspectiva que viabilize uma relação de ensino e de aprendizagem que levasse em conta o papel do outro na formação.

Neste sentido, se buscará apresentar a dinâmica do Curso-TILS considerando-se a relação de mediação, os processos de partilha, questões acerca da relação pedagógica e da mediação do processo de ensino e de aprendizagem. Possibilidades e desafios inerentes à experiência formativa também serão refletidos em vias de situar o leitor acerca da formação proposta com maior proximidade possível do AVA e das dinâmicas nele e a partir dele estabelecidas.

4 NECESSIDADES FORMATIVAS DE TRADUTORES-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS PARA ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao se refletir sobre a formação do TILS para atuação no âmbito de IFES, compreendeu-se que seu fazer profissional é plural, bem como os aspectos a ele relativos. Em vias de organização do material analisado, as dimensões das necessidades formativas para atuação na educação e os conhecimentos que as constituem são apresentados por categorias. Todavia, não se percebe uma dicotomia, mas uma inter-relação e interdependência entre as mesmas.

A dimensão específica constitui-se do conhecimento linguístico-cultural, do conhecimento discursivo e do conhecimento técnico. A dimensão educacional constitui-se do conhecimento institucional, do conhecimento político-educacional e do conhecimento didático-pedagógico, e a dimensão profissional constitui-se do conhecimento característico, do conhecimento metodológico e do conhecimento social.

A conexão entre as dimensões é compreendida pela relação existente entre as questões profissionais e pessoais que se estreitam ao fazer profissional do TILS, o que remete às disposições refletidas por Nóvoa (2009), 1) Conhecimento, 2) Cultura Profissional, 3) O Tacto Pedagógico, 4) O trabalho em equipe e 5) O compromisso social, as quais caracterizam o trabalho no contexto educacional e conectam a dimensão pessoal à profissional.

O processo tradutório no contexto educacional pode ocorrer a partir de diferentes modalidades, envolvendo, além das línguas, outras questões que lhes são inerentes. Compreende-se que as disposições e propostas apresentadas por Nóvoa (2009), os aspectos e conhecimentos refletidos por Lacerda (2010) envolvendo as questões teóricas, práticas e de produção de sentidos das línguas envolvidas, questões do campo educacional e especificidades do papel do TILS nesse contexto, bem como os referenciais adotados neste estudo e a revisão de literatura, são referências que subsidiaram a construção dos conhecimentos e dimensões de necessidades formativas apresentadas nessa análise.

4.1 DIMENSÃO ESPECÍFICA

Versar entre línguas atrela-se à mediação linguística, logo a pensar em modos de falar que efetivem a comunicação, mediando o que está proposto a se comunicar, o que passa pela compreensão do TILS, de como ele interpreta, significa e constrói o sentido do que está sendo dito para então (re)construí-lo em outras línguas.

A dimensão específica constitui-se a partir de conhecimentos relativos à versão entre línguas para a mediação linguística, pressupondo-se um i) conhecimento linguístico-cultural³⁴, um ii) conhecimento discursivo e um iii) conhecimento técnico, que inter-relacionados produzem efeitos uns sobre os outros, além de se imbricarem aos conhecimentos constitutivos das dimensões educacional e profissional.

4.1.1 Conhecimento linguístico-cultural

As línguas humanas, orais e de sinais, conforme se visualiza nas reflexões de Viotti (2013), cujas formas de uso em situações reais os estudos buscam cada vez mais investigar, possuem princípios e características sistemáticas e se estruturam sob rigor lógico e formal característico da linguística.

O profissional TILS e tantos outros de diferentes áreas, até mesmo os profissionais da educação, atuam no campo da linguagem e/ou em diálogo com ele, sendo a linguística um campo do saber já consolidado, a partir do qual é possível a reflexão e estudos das questões estruturais das línguas naturais, mas não somente isso.

Mussalim e Bentes (2012) abordam o fenômeno linguístico como um fenômeno sociocultural, e a linguística estabelece interfaces com diferentes áreas, destacando objetos de reflexão, investigação e análise desse campo. A relação entre linguagem e sociedade, variação linguística e relações de poder; processos relacionados à escrita e interpretação textual; significados e processos de significação; aquisição, organização e (re)elaboração do conhecimento, conforme refletem, são investigados pela linguística.

³⁴ Neste estudo, corroborando com Bastos (2015), na interface com a questão linguística, a questão cultural é compreendida tendo em vista a centralização (termo utilizado pela autora) da língua de sinais para as pessoas surdas que optam pelo seu uso, e isso na perspectiva de experiências culturais que são construídas socialmente e contextualizadas nas e pelas relações.

Os participantes deste estudo refletem que esse conhecimento é necessário. TILS Centro-Oeste, que compreende que a função do profissional é mediar, sendo canal de comunicação entre o surdo e a comunidade escolar, atuando nos processos de inclusão, entende que

O ato de traduzir e interpretar envolve certa complexidade tendo em vista que o profissional deve ser fluente em ambas as línguas e a maioria destas mediações é feita de forma simultânea sem acesso prévio ao conteúdo que será abordado [...] Para um desempenho profissional de qualidade, é necessário, para além de ser fluente nas línguas envolvidas no processo tradutório, ter um conhecimento aprofundado de referenciais teóricos, técnicas, discussões e vivência com a comunidade nativa da língua. A formação é contínua e continuada, logo o profissional deve estar o tempo todo pesquisando, estudando e aprendendo (TILS-CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, UNIDADE 1, 2019).

A atividade envolve línguas distintas, demandando conhecimento teórico e técnico, além do contato com as questões culturais pela vivência com seus falantes. Por conduzir a mediação linguística, tendo em vista seu papel na mediação educacional, o conhecimento dessas características pode subsidiar as escolhas lexicais e estruturais para a produção da versão que se materializa em uma ou outra língua, considerando-se a importância de essas escolhas serem direcionadas para o público com quem se atua em contextos específicos.

Nos contextos em que as interações e produções se apresentam mais complexas, podem ser demandados conhecimentos mais densos. Como se vê,

A experiência de interpretar no contexto do ensino superior [...] ampliou a minha formação, visto que há uma mudança na forma como as disciplinas são ministradas, as discussões em grupos de estudos e eventos acadêmicos que requerem um nível linguístico mais profundo, uma maior necessidade de interpretação de Libras para o português, a interação com Surdos que estão em um nível educacional muito mais elevado que aqueles jovens surdos no ensino médio, conduzindo a necessidade constante de novas aprendizagens, capacitações, competências interpessoais e formações profissionais (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, UNIDADE 1, 2019).

A atuação pode demandar conhecimentos, mas também reposicionar a condição da percepção formativa do profissional. Ao TILS cabe estar integrado em sua realidade de atuação, valorizando as demandas de conhecimentos em atenção às questões da prática e das relações. A fluência e o aprofundamento linguístico do TILS são importantes haja vista o nível, densidade conceitual e o léxico específico dos contextos, a complexidade das atividades e outros fatores que podem emergir e mesmo serem próprios da realidade da atuação profissional.

Neste estudo não são investigados fatores relativos à descrição da Libras, tampouco da língua portuguesa, mas se busca trazer à reflexão a importância de se

buscar conhecer as línguas com as quais se atua para a realização do processo tradutório, pelos elementos subjacentes a ele além da fluência, dadas as formas plurais de construção linguística.

Desde os anos 1960, inicialmente a partir da *American Sign Language*, ASL, estudos vêm sendo desenvolvidos para também descrever e caracterizar os aspectos linguísticos e gramaticais das línguas de sinais que, no que tange à diferença que marca a materialidade dessa língua, conforme reflete Viotti (2013), apresenta uma dimensionalidade diferente, haja vista sua modalidade.

As modalidades das línguas, segundo Nascimento e Daroque (2019)³⁵, resumem-se em oral-auditiva, gesto-visual, cinestésico-corporal e gráfico-visual, sendo que “modalidade linguística é um conceito utilizado para expressar os diferentes tipos de materialidade da linguagem humana e está relacionado diretamente com as vias de produção e recepção das línguas” (p. 46).

O TILS, principalmente no contexto educacional, pode atuar com surdos e demais alunos em diferentes condições, inclusive com deficiências associadas, como a surdocegueira, o que demandará a atuação de outro profissional. Neste estudo, considerando a atuação do TILS com surdos que fazem uso da língua de sinais, o foco está nas modalidades oral-auditiva e gesto-visual, que, mesmo distintas, apresentam aspectos que lhes são comuns.

Nas palavras de Viotti (2013),

Línguas sinalizadas compartilham uma série de características com as línguas orais, a investigação dessas línguas vem se valendo, substancialmente, do mesmo arcabouço teórico e da mesma metodologia desenvolvidos para a descrição e explicação das línguas orais (VIOTTI, 2013, p. 13).

Mesmo assim, é válido destacar, como reflete Cardoso (2020), que mais recentemente, no que se refere à Libras, existe uma proposta de descrição gramatical

³⁵ Produção pelo aparelho fonador e recepção pela audição diz respeito à língua de modalidade oral-auditiva, que difere da modalidade gesto-visual. Esta tem sua produção pelo uso das mãos e corpo, sendo sua recepção pela visão, produzida no corpo, em frente ao corpo ou onde os braços e as mãos possam alcançar, associando-se uso de expressões corporais, faciais e o contato visual. Na modalidade cinestésico-corporal, o enunciado é produzido e recebido a partir do toque físico, nas mãos e pelas mãos, quando da língua de sinais tátil utilizada maiormente por pessoas surdocegas que fazem uso também da comunicação háptica, sistema complementar para tornar acessível elementos a partir do uso de outras partes do corpo, como ombros, braços e costas. Já na modalidade gráfico-visual, a produção pode ser manual, por outras partes do corpo, como boca e pé, e gráfica a partir de diferentes suportes, sendo a recepção pela visão (NASCIMENTO; DAROQUE, 2019).

dessa língua tendo em vista não os universais linguísticos comuns às línguas orais e de sinais, mas a partir dela mesma, no que se

Evidencia casos de fenômenos característicos de alguns dos componentes linguísticos que formam a *Gramática de Libras*, a saber, construção dos sinais, variações do léxico, neologismos, entre outros no campo fonológico e morfológico; e ordem e reordenação sintática, contextos de coordenação (parataxe) e de subordinação (hipotaxe) etc. no campo sintático (CARDOSO, 2020, p. 2).

A relação da linguística com a Libras se dá desde as unidades mínimas e distintivas identificadas pela fonologia; com o estudo da estrutura, formação e classificação dos sinais pela morfologia; quanto aos significados dos sinais e palavras nos diferentes níveis linguísticos pela semântica; pela relação que os mesmos estabelecem na estrutura das sentenças, objeto de estudo da sintaxe, e pelo uso da linguagem em contextos e situações de comunicação diversos (CAMPOS; ALMEIDA, 2019).

No caso da gramática da língua portuguesa, um exemplo seria que existem dimensões da palavra e sentenças identificadas pela gramática normativa e pela gramática descritiva. A gramática normativa aborda normas padrão e a descritiva descreve e se concentra nos fatos linguísticos e nas circunstâncias de uso da língua. Embora distintas, essas gramáticas complementam-se e se relacionam, dado que há relação entre norma e uso (UNIVESP, 2021, Gramática LP1 ver ref).

Apesar das modalidades serem autônomas, línguas orais e de sinais estão em contato, podendo influenciar-se, ocorrendo, por exemplo, na Libras, a interferência e empréstimos linguísticos da língua portuguesa e de outras línguas de sinais. As línguas de sinais, que têm capacidade de representação conceitual em níveis de abstração, apresentam, além da linearidade, a simultaneidade na sua organização, pela modalidade que lhe é inerente (NASCIMENTO; DAROQUE, 2019).

Segundo Viotti (2013), as línguas de sinais e as línguas orais utilizam elementos semióticos e, no caso das línguas de sinais, pela sua modalidade, a “gestualidade é crucial para a criação do léxico, para o estabelecimento das relações gramaticais, da significação e da coesão e coerência discursivas dessas línguas” (VIOTTI, 2013, p. 13). Ainda em suas palavras,

Quem observa situações reais de discurso sinalizado não pode deixar de notar a ampla exploração que os surdos fazem dessa quadridimensionalidade característica de suas línguas. Pantomimas e todos os tipos de gestualidade permeiam ou ocorrem simultaneamente a sequências de sinais e contribuem substancialmente para a construção da significação (VIOTTI, 2013, p. 13).

Na Libras, segundo Nascimento e Segala (2019), considerando-se seu 'locus enunciativo' para produção linguística, o espaço, existem elementos estruturantes de caráter linguístico sistêmico e verbal em funcionamento nos âmbitos linguístico, enunciativo e discursivo que desempenham funções e relações gramaticais, como é o caso das expressões faciais e corporais. Como refletem, o modo semiótico verbal, comum partilhado, e o modo semântico, relativo aos sentidos e significados, são combinados na língua numa relação onde há mobilização dos sujeitos em contextos sociais e culturais.

Ao se ponderar sobre aspectos relativos ao funcionamento linguístico-discursivo, um dos que chamam bastante atenção diz respeito à expressão e construção de conceitos em suas dimensões semiótica e semântica, para a qual se faz necessário o uso de elementos estruturais (NASCIMENTO; SEGALA, 2019).

Em suma, desenvolver a complexa atividade de mediação linguística, na interface com essa área, pressupõe uma aprendizagem contínua para a construção de um conhecimento que subsidie construção linguística, conceitual e de sentidos tendo em vista nível, densidade conceitual e léxico com a inter-relação de questões culturais e linguísticas do público com quem se atua.

Considerando-se a atuação no âmbito da educação, a interface direta com o campo da linguagem e construção do conhecimento, é válido abranger tanto as questões linguísticas e culturais atinentes às línguas, no tocante às modalidades e formas de construção em atenção à materialidade das mesmas, quanto a pluralidade do público com quem se atua, no tocante a questões culturais e uso das línguas, o que envolve também um conhecimento discursivo.

4.1.2 Conhecimento discursivo

A atuação do TILS no âmbito de IFES e nos diferentes níveis de ensino é de grande responsabilidade pelos processos imbricados a que, neste estudo, se chamará processo tradutório educacional, que, pela legislação atual, precisa dispor de recursos humanos que favoreçam a formação dos alunos surdos.

O conhecimento discursivo está atrelado à posição discursiva do TILS no jogo das relações e também à produção discursiva, ao que se mobiliza e se constrói para uma produção linguística de sentidos e comprometida com a construção de conceitos pelos surdos em seus processos educativo e formativo.

A atuação e a posição que o TILS assume interferem nos processos de construção conceitual, reiterando-se sua responsabilidade, haja vista “o papel da linguagem – não meramente como instrumento de comunicação, mas, para usar um qualitativo atual, como “constitutiva” do sujeito” (GESUELI, 2000, p. 97).

Segundo Lacerda (2010), o TILS é um interlocutor ativo que, tendo em vista questões linguísticas, sociais e culturais, para compreender e produzir enunciados e usos da linguagem, precisa estar atento aos sentidos que se determinam nos contextos discursivos e à significação produzida em meio às interações sociais e verbais em processos de compreensão ativa e responsiva. Esses fatores aumentam sua responsabilidade, como reflete TILS-Nordeste:

Ser um interlocutor ativo, com informações privilegiadas sobre o sujeito, como disse a professora P2 no vídeo 1 da unidade 3, aumenta a responsabilidade do intérprete, pois as escolhas que ele faz podem comprometer positiva ou negativamente a atuação e o resultado. Até o momento, tive boas experiências em relação a isso, porém o desafio de buscar compreender coisas que naquela formação antiga poderia pensar que “não era minha responsabilidade” por não ser professora, mas precisar entender para interpretar para o professor e dele para os outros servidores, inclusive as chefias dele. Como disse a P1 neste mesmo vídeo citado, é importante que o TILS conheça as características do contexto onde atua, isto é, no ensino superior (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U3, 2019).³⁶

Sua posição enquanto interlocutor ativo não o limita a verter línguas, mas pressupõe protagonizar processos de mediação linguística integrando-se aos processos de mediação educacional e suas relações sociais, nas quais enuncia e media as enunciações em contextos específicos de atuação que demandam um posicionar-se distinto em atenção a situações singulares da prática.

Há, corroborando-se com Gesueli (2000), uma complexidade relativa ao uso de duas línguas. Na compreensão deste estudo, esse aspecto não diz respeito somente ao surdo, mas também ao TILS. Trata-se, segundo a autora, de dois sistemas de línguas por entrelaçamento de capacidades linguísticas, e saber fazer uso é ser interlocutor em processos interdiscursivos (GESUELI, 2000), nos quais o TILS se posiciona mediando relações em que se compreende que “a linguagem tem natureza ideológica justamente porque reflete os valores sociais daqueles que a põem em funcionamento” (LACERDA, 2010, p. 146).

³⁶ Um trecho desse excerto é utilizado também no item 4.4 quando das reflexões e análise acerca dos elementos e processos de mediação na formação de TILS na EaD.

A atuação em contextos mais formais sinaliza a necessidade de se ampliar saberes e conhecimentos concernentes ao processo tradutório, à realidade e ao público com quem se atua. Não se compreende, em absoluto, que em contextos informais o repertório possa ser inferior, e que esses não sejam complexos, até porque atrelam-se ao desenvolvimento de língua e linguagem das pessoas surdas, direito à comunicação, acesso à informação e cidadania.

Todavia, contextos específicos sinalizam a demanda por conhecimentos que atendam a natureza da atividade e é importante ao TILS reconhecer não somente a condição linguística e discursiva do surdo, mas também a sua.

Levaram muitos anos para que eu conseguisse passar do que se chama de “sinalizante” para intérprete por falta de contato sistemático com surdos fluentes e pelo exercício de interpretação se restringir, em sua maioria, à esfera religiosa[...]; falta de oportunidades de intercâmbio com surdos fluentes e de situações que desafiassem os problemas tradutórios que surgem no exercício da profissão em diversos espaços de atuação. (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, 2019, U1).

O contato com surdos com diferentes experiências linguísticas afeta a posição discursiva e a produção discursiva, e o reconhecimento da condição linguística de si e dos sujeitos com quem se interage é um conhecimento compreendido como relevante e que cabe ser valorizado nos processos tradutórios com públicos plurais no tocante às formas de uso da(s) língua(s) de trabalho e das ações que podem ser, a partir disso, empreendidas.

Pensando nas questões linguístico-discursivas, as produções podem ser favorecidas, em grande medida, por meio dessas relações. A troca com surdos é relevante para o conhecimento linguístico-cultural em atenção às produções e posições no discurso. O processo tradutório, atrelado ao processo educativo, pode se construir com mais subsídio para compreensão, expressão e construção conceitual a partir da colaboração do surdo. Como se vê,

Acho que a falta de vocabulário específico, principalmente em outras áreas (exatas e biológicas). Por exemplo, atuei numa graduação de matemática e a falta de formas de falar em Libras sobre os assuntos abordados nas aulas, necessitava uma construção na forma de dizer que quando você não tem a parceria do surdo construindo isso conjuntamente, se torna uma tarefa muito insatisfatória (TILS-SUDESTE, CURSO-TILS, UNIDADE 1, 2019).

A língua e as formas de dizer vão se construindo nas relações sociais, e isso ocorre também no processo tradutório. Quando o TILS e também o surdo consideram isso, há um reconhecimento de um posicionamento de interlocução. Para o TILS, esse

é um conhecimento – da língua se constituindo e se moldando nas relações - que é fundamental para uma produção de sentidos satisfatória.

Pensando na complexidade da atividade do TILS, como se visualiza em Lacerda (2010), no processo tradutório, além do conteúdo das mensagens, se faz necessário “compreender as sutilezas dos significados e sentidos, os valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem e os modos mais adequados de fazer estes mesmos sentidos serem passados para a língua-alvo” (LACERDA, 2010, p.146).

Segundo a autora, na prática do processo tradutório, cabe eleger sentidos e fazer escolhas, o que perpassa as impressões e conhecimento do profissional, inclusive de mundo, para compreender e produzir. Os enunciados mobilizam conhecimentos e a atividade, não mecânica, não se restringe à literalidade, posto que “com a percepção dos sentidos, as formas verbais de origem são ofuscadas, cabendo ao intérprete escolhas, procurando expressar o sentido sem prender-se às formas da língua de partida” (LACERDA, 2010, p. 148).

No contexto educacional, o surdo está em contato com falantes de outra(s) língua(s), com a leitura de textos produzidos em outras línguas e mesmo com a escrita em outra(s) língua(s) e, como todos os participantes, se insere e precisa ter garantido seu direito de comunic(ação), entenda-se comunicar e posicionar-se discursivamente, em processos de (re)elaboração e construção de conhecimento.

Assim, a mediação linguística atribuída ao TILS pressupõe mediação de outras naturezas que se efetivam e advêm da comunicação a partir do uso de uma língua que não é utilizada pela maioria presente no contexto social. Além de linguística e social, no âmbito de IFES, a mediação também é compreendida como educacional pelos processos de formação humana e de constituição do sujeito que a língua de sinais interpõe.

A participação de surdos nos diferentes níveis de ensino demanda um olhar atento às suas necessidades, inclusive do ponto de vista da complexidade linguística e discursiva. Essa é uma reflexão que TILS-Sul, pedagoga, que fez transição para a área da tradução e interpretação no campo da surdez no IF em que atua, onde inclusive investigou questões relativas à inclusão na instituição, nos permite fazer ao considerar que,

Quanto à forma de realizar a interpretação, penso que o TILS precisa observar a singularidade da pessoa surda para a qual vai interpretar, conhecer sua história de

vida e principalmente a sua fluência na língua de sinais, pois acredito que o TILS pode contribuir sim para que o aluno “cresça” no contexto da língua de sinais, especialmente no ensino superior, onde a pessoa surda vai profissionalizar-se e passar a conhecer e até mesmo a criar novos sinais (TILS-SUL, CURSO-TILS, UNIDADE 4, 2019).

Não se discute neste estudo os processos de criação de novos sinais, mas se reconhece a possibilidade de diferentes formas de dizer, e as escolhas que o TILS faz podem passar tanto pelo reconhecimento do uso da Libras que o surdo faz, quanto por uma análise da língua que usam nas interlocuções (ele e o surdo), podendo assim buscar ajustes nas formas de enunciação, o que pode tornar a tradução mais acessível ao surdo.

Cabe destacar, todavia, que não se supõe generalizar ou se ter uma percepção homogênea em relação aos níveis de uso das línguas pelos seus falantes, podendo haver, inclusive, “domínio restrito da Libras e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico na qual está estudando. Nem tudo que o intérprete traduz em Libras é acessível a ele, gerando problemas no espaço acadêmico” (LACERDA, 2010, p. 140).

Conforme reflete Gesueli (2000), a constituição de língua ocorre na interação pela língua com sua característica polissêmica, e o sentido é construído pelo contexto, o que, para o surdo, a língua de sinais além de constitutiva, segundo reflete, funda os processos de construção de conhecimento e também é mediadora entre os interlocutores.

Existe, assim, uma adequação a ser feita no processo tradutório em atenção às condições de uso de língua pelos surdos, o que pode demandar ainda mais do profissional, do ponto de vista linguístico, discursivo e também pedagógico, a adotar uma postura em atenção ao aluno sob outro olhar, inclusive sobre o que se favorecer, tendo em vista a garantia de direito social e humano desse aluno aprender.

Em suma, a mediação linguística em meio às interações e relações produzem significações e sentidos, e nesse processo que envolve conhecimentos plurais, o TILS protagoniza assumindo um posicionamento de interlocução nas situações discursivas, buscando modos, até mesmo pelas relações que o permitam construir o processo tradutório acessível, o que vai demandar um conhecimento linguístico-cultural, um conhecimento discursivo, mas também um conhecimento técnico em atenção às especificidades da situação de sua ocorrência.

4.1.3 Conhecimento técnico

Os contextos mais formais de interlocução, como no âmbito de IFES, com a pluralidade de gêneros do discurso e de línguas que podem estar presentes, envolvem formas de dizer mais específicas que vão indicar ao TILS a importância de saber transitar e construir nas línguas de formas também mais plurais.

O conhecimento técnico, assim como o conhecimento linguístico-cultural e o conhecimento discursivo, pode e precisa ser acionado para a produção discursiva, contemplando-se as especificidades situacionais do processo tradutório. Não se compreende a existência de um saber fixo no tocante a esse conhecimento, mas que se constrói pela característica da atividade, ante as situações emergentes da prática, considerando-se as finalidades da atividade e público com quem se atua.

Fatores como a modalidade, por exemplo, se simultânea ou consecutiva, é um conhecimento relevante, pela gestão e organização da atuação. Outra necessidade diz respeito às questões relativas à direção do processo tradutório, se de língua oral para língua de sinais, e vice-versa, ou mesmo se será demandada a prática a partir de outros recursos semióticos.

Em relação à direção Libras-Português, por exemplo, no contexto de IFES, TILS-Nordeste compreende ser conteúdo relevante de formação, por ser um grande desafio haja vista o nível de registro elevado. Como reflete,

Relativo a participar em cursos/eventos e outros aspectos da tradução e interpretação na interface com as demandas da atuação profissional, retomo a questão da interpretação inversa (libras para o português). Já presenciei algumas discussões em relação ao fato **intrigante** de que a maioria dos intérpretes preferem interpretar do português para libras e não se sentir tão confortável para fazer o contrário. Entende-se que deveria ser mais fácil, visto que, sendo sua língua materna, encontraria mais variedade e versatilidade para traduzir diversos assuntos com mais naturalidade. Entretanto, a realidade não é essa para grande número de intérpretes e compreendo que esse deveria ser um fator de reflexão, discussão e treinamento. Acredito que haja, além de questões de fluência linguística, também **fatores psicológicos e emocionais**³⁷ (TISL-NORDESTE, CURSO-TILS, U4, 2019).

A tradução e interpretação no campo da surdez diz respeito a uma atividade que, além de interlíngua, se configura intermodal³⁸, pelas línguas distintas envolvidas em modalidades também distintas e a partir de suportes plurais. A compreensão

³⁷ Os termos em negrito foram utilizados pela TILS no fórum e mantidos no excerto citado.

³⁸ Para mais informações sobre tradução interlinguística, intermodal e intersemiótica, sugere-se Quadros e Segala (2015); Nascimento, Martins e Segala (2017) e Giamlourença e Santos (2019).

discursiva permite a produção discursiva nas línguas em uso e isso, por ser desafiador, envolve saberes específicos. Como reflete P2,

A cada dia, é uma forma de dizer, um jeito de chegar usando estratégias diferentes dependendo do público e da situação. Essa incerteza me encanta! A complexidade de trabalhar versando de uma língua para outra, fazer escolhas, encontrar o melhor modo de dizer... É tudo muito complexo, transitar entre línguas é desafiador e sofisticado [...] (P2, CURSO-TILS, 2019, U1).

Transitar entre línguas e construir formas de dizer pressupõem conhecimentos plurais relativos ao uso das línguas e às atividades a serem desenvolvidas, o que se faz relevante tendo em vista a complexidade da profissão e da atuação. Adotar e acionar técnicas e estratégias que se configuram como situacionais aos contextos de produção, assim como levantar informações e mesmo conhecimento sobre esses contextos, é relevante e necessário.

Alguns critérios precisam ser levados em conta, como as estratégias de tradução e interpretação, que precisam ser delineadas de modo situacional e em atenção aos interlocutores e especificidades da atividade. Neste estudo não são aprofundadas questões relativas a técnicas e estratégias de tradução, mas elas são compreendidas como necessidades formativas.

E como vimos, as estratégias fazem parte do processo, como omissões, acréscimos... Tudo para que, na busca da melhor forma de dizer, o conteúdo faça sentido para o aluno. É um desafio! Que desafio! Mas o que não podemos descaracterizar é que nas relações com nossos interlocutores e deles entre si, nas quais atuamos, tudo isso vai se ajustando, e as técnicas e estratégias se construindo e se consolidando. Isso faz com que, ciclicamente, acionemos o que é mais propício para o processo tradutório diante das demandas da comunicação. Mas envolve, sim, muita leitura, estudo, reflexão e, sempre que possível, troca com nossos pares (P1, CURSO-TILS, UNIDADE 3, 2019).

Compreende-se que, além de experiências formativas e troca entre pares, o próprio fazer profissional e que se profissionaliza diante dos desafios da prática vai sinalizando as demandas ao TILS no tocante aos procedimentos técnicos e estratégias a serem adotados no processo tradutório para a produção das novas versões linguísticas.

Tais conhecimentos vêm sendo refletidos e assim como os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, os procedimentos e estratégias são relevantes para a atuação, configurando-se como ferramentas que qualificam e reconstróem a práxis (SANTIAGO, 2012; SANTOS, 2019).

Ao TILS, na atuação no contexto investigado, conforme se visualiza em Lacerda (2010), cabe também fazer a análise de textos orais e escritos atento às

palavras e à apreensão de seus sentidos numa atividade que envolve gêneros orais e escritos, oratória, impositação vocal, coesão e coerência textual, sendo necessário, ainda, reconhecer não somente recursos da língua de sinais, mas também da oralidade.

Além dos gêneros textuais, os próprios gêneros na Libras no contexto acadêmico em atenção às diferentes áreas do saber se configuram enquanto desafio, posto que, conforme reflete Domingos (2016), existem lacunas nestes aspectos e, em suas palavras,

O desenvolvimento da Libras no contexto acadêmico só se dará por meio da interação. Sem interação não há como existir a maneira específica de racionalizar a linguagem nesse campo da atividade humana, ou seja, se a Libras não transbordar em interação na academia, extrapolando assim os limites “impostos” nas práticas cotidianas da instituição, não há como garantir a existência de uma Libras acadêmica (DOMINGOS, 2016, p. 53).

Pelas relações dialógicas, os gêneros podem ser assimilados, o que também mostra o potencial das relações para a constituição da profissão e da língua de sinais, que complexa, amplia seu léxico mediando ações e relações em contexto de maior densidade linguística, demandando formação.

As necessidades formativas de TILS são plurais e a prática profissional, que vem se ampliando cada vez mais diante das transformações sociais, pode sinalizar novos conteúdos de reflexão, análise e formação, como é o caso do saber específico para atuação no contexto audiovisual que se tornou ainda mais relevante diante da situação pandêmica global.

Diante das demandas e mudanças sociais e tecnológicas, o que traz mais desafios, na prática o TILS está cada vez mais presente nas produções mediadas pelas tecnologias a partir de diferentes mídias em contextos audiovisuais que podem, inclusive, ser multilíngues. Sua atuação vem ganhando novos contornos, previstos legalmente, mas assumidos sob outro foco, principalmente diante do contexto atual que sinaliza cada vez mais a importância de um trabalho desenvolvido na coletividade para tornar conteúdos acessíveis.

A utilização de tecnologias que se aplicam ao ser/ fazer profissional será cada vez mais uma tendência. No âmbito de IFES, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os TILS têm demandas para atuação no audiovisual. Conforme reflete TILS-Nordeste,

Desenvolver habilidades que habilitem o TILS a produzir, com naturalidade, qualidade e dinamicidade, material audiovisual é realmente uma necessidade, visto que faz parte das atividades dos IFs publicar informações, cursos, editais e tudo isso é colocado tanto no site oficial como nas redes sociais dos Campi, requerendo interpretação. Embora normalmente haja um setor de audiovisual, precisamos compreender a dinâmica da gravação em estúdio, as normas relacionadas a esse tipo de publicação, a relação com os profissionais daquele setor, com os materiais e assim por diante (TILS NORDESTE, CURSO-TILS, U5, 2019).

A atuação do TILS, ao longo da história, vem ganhando cada vez mais visibilidade. Sua inserção nos dias atuais ocorre, pelo menos do ponto de vista de lei, com grandes avanços perceptíveis nos contextos em que o surdo se insere presencial ou virtualmente, o que é realidade, no âmbito de IFES, em suas produções sociais, educacionais, culturais e mesmo profissionais.

Conforme refletem Vigata e Alves (2021),

O campo da tradução audiovisual tem experimentado uma visível expansão e transformação nas últimas décadas devido à evolução das tecnologias e à implementação da acessibilidade para as pessoas com deficiência, que tem dado lugar a novos modos de combinar e explorar as possibilidades oferecidas pelas modalidades de tradução tradicionais (VIGATA; ALVES, 2021, p. 9).

Novos modos de compreender a profissão e a atividade emergem, bem como possibilidades profissionais nesse campo que se amplia cada vez mais tendo em vista a garantia de acesso pelos surdos que fazem uso da língua de sinais nos contextos presenciais e virtuais.

Em caráter internacional, destaca-se essa garantia pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (BRASIL, 2009), o que nacionalmente é previsto pelas normas gerais e critérios básicos para acessibilidade (BRASIL, 2000; 2004). Mais recentemente, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), também se prevê acesso à informação, à educação, à saúde, ao lazer e aos bens culturais, para o qual, nas produções audiovisuais acessíveis, existe um guia (NAVES, et al, 2016) lançado pelo Ministério das Comunicações.

O TILS atua para favorecer acesso a partir de processos tradutórios plurais. Como reflete Pereira (2015), cabe à mediação interlíngua acompanhar os ritmos dos modos de interação emergentes, logo as concepções acerca desse objeto, tradução e interpretação não são estáticas, posto que “com a evolução dos meios de comunicação, as modalidades híbridas entre traduções escritas e interpretações faladas compõem um desafio terminológico e conceitual” (PEREIRA, 2015, p. 48). Nesse sentido,

Desenvolver materiais a partir de diferentes mídias é um desafio não apenas em relação aos gêneros textuais/discursivos e aspectos linguísticos, mas também no que se refere aos parâmetros da tradução audiovisual no tocante à acessibilidade para surdos. Os procedimentos para acessibilidade, as questões tradutórias, técnicas e específicas para sua prática na Libras, tanto para a legendagem como para a janela, precisam contemplar as normas vigentes para uso desses recursos. Assim, este é um saber necessário diante de demandas de produção de materiais audiovisuais (P1, CURSO-TILS, U4, 2019).

Como se vê, a linguagem audiovisual interfere na atividade do TILS. A atuação nesse contexto pressupõe também compreender que sua inserção nesse espaço é visual e de responsabilidade social, o que demanda performance, reflexão sobre escolhas e estratégias tradutórias em contextos que envolvem práticas linguísticas, semióticas, sociais e humanas.

A acessibilidade no contexto midiático está atrelada à tradução audiovisual, TAV. Como se visualiza em Sampieri (2021), a TAV diz respeito a uma área interdisciplinar com parâmetros de elaboração e estudos que compreendem recursos de acessibilidade audiovisual, na qual elementos linguísticos, técnicos, estéticos e artísticos, além do caráter da obra e funções e significados de suas imagens e sons, precisam ser contemplados.

Segundo reflete Anjos (2021), a participação social de surdos na esfera cultural audiovisual demanda a adequação da sociedade para garantia de acessibilidade. Dentro de parâmetros específicos, com grande possibilidade de atuação, a TAV, inicialmente pensada para a tradução em diferentes idiomas, passa a configurar-se como recurso de acessibilidade, tendo, no caso da surdez, duas modalidades, a legendagem para surdos e ensurdecidos, LSE, e a janela de Libras.

A tradução audiovisual da língua de sinais, TALS, termo cunhado por Nascimento e Nogueira (2019), se constitui enquanto modalidade da tradução audiovisual acessível, TAVa, e pressupõe considerar todo o processo e elementos da prática tradutória dessa atividade de fator social e inclusivo e não somente o lócus de apresentação da tradução, a janela.

As especificidades dos gêneros que circulam no audiovisual e a modalidade linguística das línguas de sinais, gesto-visual, impactam, de forma significativa, os modos de produzir cultura audiovisual e também as formas de compreender as práticas tradutórias nesses contextos (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2019, p. 120).

Há uma maior complexidade na atuação no gênero audiovisual, dado que, segundo refletem os autores supracitados, eles são multimodais, utilizando recursos semióticos plurais para a construção de sua linguagem e sentidos, cabendo ao TILS,

segundo Máximo e Melo (2019), numa dimensão verbo-visual, a mediação das linguagens do material, compreendendo-se, individual e coletivamente, etapas de preparação, produção e pós-produção, as quais cabem corresponder às demandas da atividade e às expectativas do público.

O audiovisual é uma área que se aproxima da tradução e interpretação em língua de sinais favorecendo cidadania com a atuação do TILS. Além disso, é uma forma de divulgar a Libras com maior alcance, dada sua visibilidade, promovendo reconhecimento social da língua de sinais e acesso à informação (MÁXIMO e MELO, 2019).

Em suma, a atuação do TILS em contextos presenciais ou virtuais demanda conhecimentos e formação. Sua prática atrela-se à pluralidade de gêneros orais e textuais que se materializam em situações com características e finalidades específicas que ocorrem em diferentes modalidades e direções do processo tradutório, o que vai demandar recursos, técnicas e estratégias para a produção linguística considerando-se o caráter interlíngua, intermodal e intersemiótico da atividade que desenvolve.

4.2 DIMENSÃO EDUCACIONAL

A atuação no contexto educacional pressupõe conhecimentos que contemplem processos que, nesse lócus e a partir dele, se estabelecem. O TILS desenvolve seu fazer profissional atrelado à principal função exercida pelo professor, a do ensino, atuando para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem em corresponsabilidade na educação e na interação com o surdo, dele com o conhecimento e com demais participantes.

A dimensão educacional envolveria um i) conhecimento institucional, um ii) conhecimento político-educacional e um iii) conhecimento didático-pedagógico. A atuação nesse contexto em que a atividade está ligada ao aprender (CAETANO; LACERDA, 2013) pressupõe conhecimentos plurais, posto que “a educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 21).

4.2.1 Conhecimento Institucional

No âmbito de IFES, a atuação do TILS ocorre num contexto complexo dada as especificidades do ensino no tocante à formação humana e técnica para o exercício de uma profissão. Além do ensino superior, é possível atuar em outros níveis e modalidades, o que pressupõe necessidades formativas para atender demandas plurais.

Para TILS-Nordeste, sua inserção em IFES foi por meio de concurso público com pré-requisito nível médio para um exercício no qual, em suas atribuições, apresentadas em fórum, estavam descritas atividades como a realização do processo tradutório a partir de diferentes suportes e eventos, atividades didático-pedagógicas e prestar assessoria em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Pode-se perceber que são muitas as atribuições para um sujeito com apenas o nível médio e curso técnico, porém a julgar que nos Institutos Federais oferecem ensino médio e técnico, compreendi que estaria apta para cumprir tais requisitos, especialmente em face da consciência da necessidade constante de reflexão – ação - reflexão e formação continuada. Todavia a realidade mostrou-se mais exigente, visto que como os IFs oferecem também ensino superior, deparei-me com a surpresa de interpretar não para alunos surdos no nível médio, mas para o professor surdo da instituição (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U2, 2019).

O cenário educacional mostra-se bastante complexo, exigindo formação técnica profissional e a condição de transitar entre níveis de ensino com características que lhes são constitutivas na vida acadêmica que, além de se destacar a densidade conceitual e discursiva no processo tradutório, apresenta complexidade das práticas educativas em direcionalidades distintas.

De acordo com Bonfante e Schenkel (2020), nos IFs o ensino pode ser realizado em diferentes níveis de formação profissional, técnica e tecnológica em articulação com pesquisa e extensão desde a qualificação profissional à pós-graduação, com um público plural no que se refere a amadurecimento intelectual e escolha profissional.

Na universidade, além de possíveis ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a públicos plurais, os níveis de graduação e pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, o TILS atua frente à multiplicidade de cursos e pluralidade de áreas, o que torna o cenário ainda mais complexo, principalmente diante dos ajustes a serem realizados para a efetivação e ações de acessibilidade.

Silva e Mendoza (2020) refletem sobre a importância do ensino, pesquisa e extensão que, constituindo uma tríade, se complementam para apresentar soluções à

sociedade, prestar serviço à comunidade, contribuir para a sociedade do conhecimento e para o ensino e aprendizagem do aluno, que cabe ser ativo no processo de formação em atenção às questões sociais.

É nessa dinâmica que o TILS atua e, conforme se visualiza em Santos (2018), aulas de graduação e pós-graduação, extensão universitária, atividades didático-pedagógicas, extraclasse, de pesquisa e tradução de trabalho de conclusão de cursos em diferentes níveis são alguns exemplos relativos às atribuições desse profissional. Como se vê,

A função do tradutor/intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) consiste em fazer a mediação entre a Língua Portuguesa e a Libras, sendo um canal comunicativo entre o estudante surdo e a comunidade escolar[...] A atuação do tradutor/intérprete é abrangente considerando as diversas atividades que são desempenhadas e ofertadas para além da sala de aula, como exemplo, palestras, seminários, visitas técnicas, eventos institucionais e etc (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, U1, 2019).

A realização de diferentes atividades de natureza acadêmico-científica a partir de eventos como seminários, congressos e grupo de pesquisa pressupõe transitar em níveis distintos de complexidade linguística e conceitual, em especificidades de conferência³⁹ que são acionadas para atuar nessas atividades com demandas múltiplas, o que mostra a formação cada vez mais complexa.

A atuação no contexto de conferências acadêmicas atrela-se, comumente, a interpretação simultânea, a qual, entre suas características, apresenta os desafios concernentes ao tempo restrito para tomada de decisões, escolhas e organização do discurso em outra língua de modalidade distinta, à falta de acesso a conteúdo para preparo prévio e fatores externos que podem influenciar a atuação (SANTOS; LACERDA, 2018).

A inserção do TILS está para uma atuação que não se restringe à sala de aula, mas pela natureza das atividades de ensino, pesquisa e extensão, demanda uma pluralidade de conhecimentos que subsidiem suas práticas de grande responsabilidade pelas relações sociais e acadêmicas que lhe cabe mediar nas interações discursivas entre os interlocutores.

A estrutura e/ou organização do lócus de atuação precisa ser conhecida pelo TILS, posto que pode ser uma realidade com diferentes atribuições e desafios. Os

³⁹ Para mais informações sobre questões da atuação do TILS no contexto de conferência, ver Santos e Lacerda (2018).

Institutos Federais, por exemplo, conforme Art. 2 da Lei nº 11.892, “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008). Para TILS-Sul,

Nossa instituição configura-se enquanto multicampi, são quinze *campus* e a reitoria. Atualmente ainda não temos o TILS em todos os *campi*. Somos em sete profissionais, uma em cada *campus*, sendo que no meu *campus*, devido à demanda, somos em duas (TILS-SUL, CURSO-TILS, U4, 2019).

A demanda para atuação, além de complexa, pode ser ampla, tendo, por exemplo, abrangência institucional envolvendo múltiplas realidades, como a localização de campi em diferentes regiões, aspectos que precisam ser percebidos pelo profissional tendo em vista os processos institucionais de inclusão.

Todas essas questões se relacionam à política de inclusão adotada pela instituição, à concepção que a mesma tem acerca do surdo e do TILS. Suas atribuições podem ser plurais, e no tocante à função, cada instituição pode descrevê-la e compreendê-la de formas distintas, bem como o papel que o profissional pode assumir, o que pode se configurar como um desafio.

Outro fator a se ponderar é o conceito que as instituições têm do intérprete, concepções muitas vezes equivocadas que esse profissional é a solução para os problemas da inclusão do surdo no ensino regular e que a função deste se limita a fazer a tradução dos sentidos dos enunciados de uma língua para outra, não levando em conta que o ato interpretativo levará em conta fatores culturais, políticos e educacionais nos quais os falantes estão envolvidos. (SILVA, GUARINELLO, MARTINS, 2016)⁴⁰ (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U2, 2019).

Como se vê, se faz necessário um posicionamento profissional do TILS acerca da atuação na instituição e isso precisa, além de ser por ele compreendido, ser empreendido.

Temos que mudar esse ponto de vista da gestão das instituições, para que compreendam que o intérprete faz parte do processo e pode viabilizar muita informação e apoio necessários, mas a responsabilidade final pelo ensino é do professor e toda a instituição é responsável pelo ingresso, permanência e êxito do aluno surdo e não apenas o intérprete. Entendo que deve fazer parte da formação do intérprete compreender a amplitude do seu papel e também a limitação. A importância da cooperação, do esclarecimento e da contribuição de todos os envolvidos (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U4, 2019).

Cada profissional tem suas formas de representar as experiências, percepção sobre si e como compreende ser percebido na e pela instituição. TILS Centro-Oeste,

⁴⁰ Citado por P1 na Atividade 2.1, Unidade 2.

que apresentou questões relevantes em relação a sua atuação individual e à sobrecarga decorrente do processo tradutório, compreende que seu papel também diz respeito à contribuição na efetividade da política de inclusão. Conforme destaca,

A instituição percebe a minha atuação como parte importante da equipe para acessibilidade de comunicação entre o estudante, o surdo e os professores. Por vezes, confundiam a minha atuação como um "tutor" do estudante surdo ou até mesmo professor. No início, foi preciso reafirmar o tempo todo o meu papel dentro da instituição[...] (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, U2, 2019).

TILS Centro-Oeste empreendeu seu posicionamento na instituição, assumindo, ainda, diferentes funções, como ele mesmo compartilhou.

Trabalho no Instituto Federal de Educação [...] Acompanho um estudante surdo no curso de Ensino Médio Técnico em Suporte e Manutenção de Informática na modalidade EJA. Por enquanto não temos estudantes surdos no ensino superior [...] As demandas que atendo na instituição, além de acompanhar o estudante surdo em sala de aula, são **participar e coordenar o NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**⁴¹. (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, U3, 2019).

Nos excertos acima, visualiza-se que há uma acessibilidade que depende do TILS especificamente em atenção ao surdo. No entanto, pode assumir funções e tarefas em núcleos de acessibilidade, atuando nessa frente na IFES, o que torna a formação mais complexa. A questão que se coloca é que, em diversos contextos, ele acaba se configurando como 'o profissional da acessibilidade', posto que outras atribuições da acessibilidade do PAEE não envolvem contratação de pessoal e, no caso do TILS, mesmo recente, sua contratação por concurso público já é uma realidade, sendo uma figura nova no quadro funcional das instituições. Como se vê, um aspecto relevante no âmbito de IFES, inclusive para a gestão das atividades do TILS, diz respeito à ação de núcleos de acessibilidade e/ou específicos, nos quais os profissionais podem participar não somente enquanto mediadores linguísticos, mas para a construção de práticas direcionadas ao público surdo, sendo esse também um conhecimento relevante ao profissional.

Para atender a demanda tanto de tradução e/ou interpretação, como para outras questões voltadas à educação de surdos, foi implantado institucionalmente um núcleo bilíngue de Libras/Língua Portuguesa [...], núcleo de idealização de um dos nossos docentes surdos. Paralelo, estamos atualmente elaborando a

⁴¹ Na atividade 3.1 – O fazer profissional enquanto interlocutor ativo, da Unidade 3, P1 inicia a discussão compartilhando suas experiências e indica aos TILS que colocou destaque no texto (em vermelho) para iniciarem a reflexão sobre papéis, demandas e desafios da atuação no ensino superior. TILS-Centro Oeste e TILS-Nordeste também adotaram a estratégia para fazer alguns destaques de aspectos que, possivelmente, lhes chamavam mais atenção e/ou queriam evidenciar, como se vê no excerto com destaques em **negrito** e que foram preservados.

A implementação e a ação desses núcleos, inclusive protagonizadas por surdos da instituição, podem favorecer os processos educacionais desse público, em atenção não somente a que suas necessidades sejam atendidas, mas às demandas e condições dos próprios TILS para o exercício profissional.

No Brasil, como se visualiza em Cabral e Melo (2017), universidades federais têm, em seu organograma institucional, núcleos de acessibilidade em vias de assegurar o direito de acesso, participação e permanência no ensino superior, a despeito da distância entre normatização e legitimação de direitos.

O Ministério da Educação, MEC, para apoiar as IFES, dispõe do Programa Incluir, Programa de Acessibilidade no Ensino Superior que objetiva promover a inclusão de estudantes com deficiência nesse contexto pela institucionalização de políticas de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Os Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, NAPNEs, como se visualiza em Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), também como ação do MEC, “atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas” (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Na experiência de TILS-Centro-Oeste no tocante às ações do núcleo no instituto federal em que atua,

O NAPNE é um núcleo que tem como objetivo implementar ações inclusivas dentro do *campus* e garantir a acessibilidade e o acolhimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. No momento, junto com o NAPNE, estamos lutando para que sejam contratados mais TILS para dar conta das demandas do *campus* (TILS-CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, U1, 2019).

Os núcleos têm uma ação abrangente e a atuação no contexto de IFES pressupõe conhecer sua organização e estrutura, posto que realizar processo tradutório educacional subjaz responsabilidade linguística, educacional e social em práticas que coocorrem aos processos acadêmicos e institucionais em relação à inclusão do surdo envolvendo relações sociais e profissionais.

Nesse estudo compreende-se que a concepção que se tem sobre surdo, educação de surdos e TILS por parte da instituição, dos TILS e mesmo dos alunos surdos está atrelada às questões práticas do exercício profissional que pode ser

favorecido pelo trabalho compartilhado em equipe e partilhado com outros profissionais nas ações de acessibilidade implementadas pela instituição.

Em suma, a atuação no contexto de IFES envolve conhecer esse lócus, sua estrutura e organização política e institucional na interface com os processos acadêmico-institucionais inclusivos, posto que o TILS é um recurso humano potencial para as ações de acessibilidade e, junto à instituição, cabe empreender esses processos.

4.2.2 Conhecimento Político-Educacional

A legislação atual preconiza processos inclusivos em esferas distintas, como política, cultural, social e pedagógica, às quais cabem cocorrer para favorecer o acesso à educação sem discriminação, mas com desempenho e permanência, de modo que o exercício dos direitos das pessoas com deficiência sejam assegurados e promovidos, tendo em vista inclusão social e cidadania (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

No tocante à surdez e aos processos educacionais, é válida a reflexão sobre princípios educacionais inclusivos e bilíngues, conforme refletido por Lacerda (2010), posto as especificidades dessa condição e das questões legais que engendram a garantia de acesso e permanência na escolaridade.

Neste estudo, compreende-se educação inclusiva e bilíngue de surdos, sendo que o termo “inclusiva” se relaciona às premissas do direito à educação com equidade no acesso e permanência, e o sentido do termo “bilíngue” é compreendido pela condição do uso de línguas distintas nas práticas educativas em que a diferença linguística é valorizada em processos que considerem as necessidades dos alunos, tornando relações sociais e educacionais acessíveis.

Conhecer essas questões se faz relevante, uma vez que há uma relação entre o desenvolvimento de linguagem e o processo de ensino e de aprendizagem, todavia, como refletido por Moura (2013), desde a infância, o surdo pode não ter condições que viabilizem seu desenvolvimento de linguagem por não compartilhar uma língua nas relações sociais. E as lacunas no desenvolvimento podem estar atreladas a prejuízos percebidos na escolarização.

TILS-Nordeste, antes de atuar no contexto do ensino superior, atuou no nível médio e, segundo ela,

Trabalhando em uma escola de ensino médio em 2012 por cerca de 5 anos. Essa experiência apontou que mesmo estando em uma instituição de educação formal, os surdos apresentavam dificuldades relativas à sua própria língua, pois ainda utilizavam os “ditos” sinais caseiros e, conseqüentemente, apresentavam com maior severidade lacunas quanto às suas “[...] características específicas, muitas vezes com sérias dificuldades relativas a seu letramento em Português” (LACERDA, 2010, p. 136) (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, 2019).

Tanto em relação à Libras quanto ao português, pode existir uma defasagem que advém, possivelmente, do processo de desenvolvimento de linguagem. No ensino superior em sua complexidade, a escrita tem bastante destaque nos processos de ensino e de aprendizagem, mas o domínio do português pelo surdo pode apresentar-se restrito até pelo histórico educacional.

Pensando na condição bilíngue, em todos os níveis educacionais, o ensino da Libras e do português, este, como segunda língua, precisa ser ofertado, e as necessidades educacionais desses alunos, em suas singularidades, atendidas, para que o acesso seja garantido em atenção às necessidades, conforme prevê a política educacional que abrange a educação de surdos.

A despeito da legislação vigente para garantir equidade, existem questões que se configuram como desafios a serem superados desde as primeiras etapas de escolarização de modo a se favorecer o desenvolvimento educacional nos níveis posteriores, e ao TILS, esse conhecimento é relevante.

No contexto educacional, ao aluno que faz uso da língua de sinais, segundo Gesueli (2000), a Libras é marca da condição social da surdez. Segundo a autora, cabe compreender a surdez como mudança metodológica em que a educação bilíngue possa partilhar línguas nos processos educacionais, não como uma visão terapêutica da educação especial.

A Libras, nas palavras de Martins e Lisbão (2019), “deve estar na escola como direito de mediação de instrução para a pessoa surda” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p. 200) e ter centralidade nos processos educacionais desses estudantes. O uso do português também precisa ser foco de atenção e trabalhado numa dimensão discursiva no contexto educacional, considerando-se a possibilidade de defasagem no processo de desenvolvimento de linguagem na Libras, fator relevante para abstração, construção conceitual e compreensão de gêneros mediados em ambas as línguas (LODI, 2013).

No Brasil, a educação bilíngue é garantida em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2005; 2015, 2021). Recentemente, a alteração na LDB no tocante à inserção da educação bilíngue enquanto modalidade, permite refletir sobre uma revisão do sistema educacional num avanço político que se remete a princípios e direitos já vigentes em instrumentos internacionais, como pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que influenciam as políticas educacionais locais e nacionais, Decreto 5.626/05 e LBI (BRASIL, 2015).

Almeja-se que essa alteração possa promover mudanças, pois, segundo se visualiza em Lacerda, Santos, Lodi e Gurgel (2016), desde a educação infantil, a implantação de programas bilíngues e mesmo de projetos de inclusão é feita de formas distintas e sob diferentes concepções acerca dos processos, não sendo necessariamente considerada a diferença e as particularidades linguísticas desses alunos e a importância de interlocução entre pares.

As lacunas nos processos educacionais podem acarretar prejuízos não somente no nível de escolarização atual do aluno, mas nos posteriores. A defasagem nesses aspectos na educação infantil, por exemplo, inviabiliza o desenvolvimento de crianças surdas “implicando com isso a entrada de alunos no Ensino Fundamental com pouco desenvolvimento de linguagem e, portanto, com poucas possibilidades de significação dos conhecimentos em circulação no interior da escola” (LACERDA; SANTOS; LODI; GURGEL, 2016).

Esses prejuízos são percebidos em outros níveis como fundamental 2 e ensino médio, uma vez que interlocução e interação de alunos surdos com a sala podem se apresentar limitadas pela diferença de línguas. As práticas educacionais comumente são pensadas para ouvintes, inviabilizando a construção de um conhecimento sistemático, reflexivo e participativo, além de condições de uso e domínio da leitura e escrita que pouco favorecem o desenvolvimento educacional (GÓES; TARTUCI, 2002).

Todas essas lacunas podem acarretar prejuízos no âmbito de IFES e o TILS pode atuar com diferentes perfis de alunos surdos, os quais construíram sua base educacional tanto no que se refere ao conhecimento quanto às relações sociais e educacionais de diferentes modos e, para a atuação, resguardando-se a mesma sob

as ações da instituição, pode ser necessário um subsídio teórico-prático relacionado às questões político-educacionais, tendo em vista ações de inclusão.

No âmbito de IFES, esse conhecimento a respeito das questões político-educacionais da educação de surdos, principalmente diante das condições desiguais de acesso à educação, pode trazer subsídios ao TILS atento a essa especificidade junto à instituição para a oferta de serviços, tomada de decisões e ações que viabilizem processos educacionais inclusivos e bilíngues coerentes com sua inserção. Como se vê,

Conheço uma intérprete que estava em um campus com nove surdos em cursos, idades e níveis diferentes. E quando ela chegou, o professor exclamou " Ah! Graças a Deus, nossos problemas serão resolvidos!!!" Imagine quanta discussão essa intérprete precisará promover neste Campus e quanto suporte teórico terá de apresentar para superar ou pelo menos minimizar esse tipo de equívoco! (TILS NORDESTE, CURSO-TILS, 2019).

Ainda na atualidade, se faz necessária a compreensão acerca da inserção e atuação do TILS nos diferentes níveis de ensino pelas instituições e demais profissionais da educação. Sua presença no contexto educacional não resolve as implicações da educação de surdos, mas, como visto, os processos direcionados a esses alunos envolvem a participação de diferentes profissionais e a adoção de novas práticas institucionais e mesmo pedagógicas.

O desenvolvimento e a formação de alunos pressupõem um trabalho em colaboração destes com os profissionais que com eles atuam e com a instituição. Considerando-se a condição bilíngue assumida pelos alunos, o uso das línguas, na(s) modalidade(s) que melhor convir para acesso e permanência à educação, precisa ser garantido nas práticas educativas e relações e o desafio da implementação de programas educacionais continua, agora sob a perspectiva da educação bilíngue como modalidade independente.

Em suma, a atuação do TILS ocorre na interface com as questões político-educacionais atinentes aos níveis de ensino. Considerando-se a condição linguística envolvida, os princípios da educação inclusiva e bilíngue precisam ser conhecidos para compreensão das referências legais e seus efeitos nos processos educacionais.

4.2.3 Conhecimento Didático-Pedagógico

O exercício profissional do TILS no âmbito de IFES ocorre em situações plurais nos processos educacionais inclusivos, para além da atividade técnica de traduzir e interpretar. Para a gestão da atividade, além dos conhecimentos que subsidiam e favorecem a organização do processo tradutório e que o situem no lócus de atuação, se fazem necessários conhecimentos para atuação nos processos de ensino e de aprendizagem. Como se vê,

Considerando que estamos inseridos num contexto de ensino e aprendizagem, construção de conhecimentos e conceitos, nosso fazer está estritamente relacionado a uma dimensão didático-pedagógica. No Artigo 21 do Decreto 5.626 de 2005, visualizamos acerca da atuação do TILS: II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. Logo, como intérprete educacional, nosso papel não está dissociado dessa dimensão, [...] Sabemos, entretanto, que é muito mais do que isso, envolvendo a multiplicidade das relações sociais e acadêmicas desse contexto (P1, CURSO-TILS, U2, 2019).

Embora ocorram diferentes situações no âmbito de IFES, os processos educativos têm grande destaque nesse contexto e estão associados à política de inclusão da instituição. Além disso, a concepção de ensino e de aprendizagem assumida nos documentos orientadores, bem como a política educacional adotada em atenção às necessidades dos alunos estão para nortear as práticas adotadas na instituição e nos cursos, e a percepção de si do profissional sobre o papel de sua atuação neste espaço é fundamental. Para TILS Centro-Oeste,

Eu percebo a minha inserção na instituição em que trabalho como parte integrante de toda a equipe, sendo respeitado, considerado e acolhido. A minha função não consiste somente em mediar a comunicação dentro e fora da sala de aula, sendo requisitado também para contribuir nas discussões para uma efetiva acessibilidade dentro do campus, bem como para refletir em conjunto com os professores práticas pedagógicas que possam atender as necessidades dos estudantes surdos. Compreendo que o meu papel no ensino superior, para além de traduzir/interpretar as aulas, é também contribuir com efetiva política de inclusão dos estudantes surdos na universidade (TILS CENTRO-OESTE, CURSO TILS, 2019).

Na interface entre políticas educacionais e práticas circunscritas no contexto de atuação, o TILS atua como mediador da educação, o que abrange mediação das ações de inclusão e de acessibilidade, sendo um recurso humano potencial a esses processos que são mediados pelas línguas oral e de sinais no todo da instituição e nas atividades didático-pedagógicas junto aos professores.

Neste estudo, compreende-se que ao TILS se faz relevante um conhecimento didático-pedagógico relacionado aos diferentes aspectos de ensino e de aprendizagem e relação professor-aluno. A especificidade dos alunos que fazem uso da língua de sinais também precisa ser de seu conhecimento, ampliando a reflexão e conhecimentos atinentes ao público com quem atua mais diretamente, considerando que no âmbito de IFES não se atua somente no ensino superior.

Em linhas gerais para o contexto educacional, diante da relevância da centralidade da língua de sinais aos surdos que dela fazem uso, considerando-se sua importância aos processos de ensino e de aprendizagem, pretendendo-se e assumindo-se acessíveis, os processos de ensino, pelo trabalho docente e pela mediação do TILS, pressupõem adotar mecanismos que lhes forem necessários para suas efetivações em atenção às características dessa língua e formas de acesso dos alunos surdos ao conhecimento principalmente pela visualidade.

Pensar nas formas de comunicar para alunos surdos, como refletem Lacerda, Santos e Caetano (2013), pressupõe tanto a construção na língua de sinais a partir de seus recursos em produções linguísticas que contemplem a característica da simultaneidade dos elementos permeadas pela visualidade na e para a construção conceitual de sentidos, como adotar estratégias metodológicas de ensino atreladas ao processo tradutório que atendam necessidades educacionais, o que se favorece pelo conhecimento didático-pedagógico. Vê-se:

Sempre acreditei que a minha formação em pedagogia contribuía e contribui, em muito, para a minha atuação enquanto TILS. Penso que o objetivo maior para aqueles que trabalham na educação é a formação e educação dos alunos, independente da função que ocupam dentro do ambiente escolar. No entanto, trabalhei em alguns contextos em que alguns colegas defendiam que o intérprete deveria se restringir à tradução e à interpretação. O mesmo também ouvi em alguns cursos de formação continuada para intérprete de Libras de que participei. Em uma experiência, no ensino superior, na qual tomei como postura somente interpretar, o acadêmico acabou desistindo. Obviamente, uma desistência é muito subjetiva, não significa que tenha sido pela postura do TILS, pode ter sido por questões particulares do aluno. (TILS-SUL, CURSO-TILS, 2019)

A atuação no contexto educacional é um desafio, bem como o que fazer na atuação. O conhecimento didático-pedagógico pode favorecer o TILS para colaborar nas relações de ensino, no acesso e permanência de alunos e mesmo no posicionamento profissional para atuação nesse contexto específico em que esse conhecimento também vai se construindo nas relações entre os profissionais envolvidos em atenção ao aluno e com o aluno.

A prática do TILS no âmbito de IFES está para a construção de um saber escolar pelo surdo, entenda-se para a formação, da profissionalização, para a profissão, enfim, um saber que o aluno tem acesso principalmente nesse espaço. A partir da concepção que se tem sobre o aluno, sobre as relações nesse contexto e sobre os processos nele estabelecidos, torna-se possível a mediação, levando em conta que se trata também de projetos de vida em execução, para os quais o conhecimento didático-pedagógico se configura subsídio para a atuação.

Segundo Libâneo (2013), o contexto educacional é um lócus privilegiado de democratização do conhecimento e do desenvolvimento histórico da sociedade pelas práticas de ensino que nele podem se efetivar, tendo o conhecimento pedagógico um papel de destaque nos processos educacionais. No tocante a conhecimentos plurais da interface didático-pedagógica, o conjunto de estudos da pedagogia, em diálogo com outras áreas, permite, conforme reflete,

Uma compreensão global do fenômeno educativo, especialmente de suas manifestações no âmbito escolar. Essa compreensão diz respeito a aspectos sociopolíticos da escola na dinâmica das relações sociais; dimensões filosóficas da educação (natureza, significado e finalidades, em conexão com a totalidade da vida humana); relações entre a prática escolar e a sociedade no sentido de explicitar objetivos político-pedagógicos em condições históricas e sociais determinadas e as condições concretas de ensino; o processo do desenvolvimento humano e o processo da cognição; bases científicas para seleção e organização dos conteúdos, dos métodos e formas de organização do ensino; articulação entre a mediação escolar de objetivos/conteúdos/métodos e os processos internos atinentes ao ensino e à aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 24-25).

Os conhecimentos que o TILS constrói acerca das questões didático-pedagógicas atrelam-se, para essa realidade, aos conhecimentos que constrói acerca das questões de uso da língua e das relações sociais. A atuação dos profissionais está associada ao exercício de cidadania e dos direitos humanos fundamentais. Nesse sentido, diante da complexidade inerente à educação, seu exercício profissional é muito importante na vida e na atividade humana dos surdos que usam a língua de sinais, ao qual cabe atuar para além das questões de línguas, mas numa prática ativa realizando o processo tradutório educacional.

Diferentes conceitos e práticas são relativos e objetos de reflexão das abordagens do processo de ensino e de aprendizagem, sendo, segundo Mizukami (1986), relacionados a diferentes teorias de conhecimento, que são base para as escolas psicológicas e referenciais acerca de sujeito, objeto e a relação entre eles e fenômenos sociais e educacionais. As abordagens tradicional, comportamentalista,

humanista, cognitivista e sociocultural, por exemplo, se aplicam às práticas pedagógicas, considerando-se as realidades plurais, as condições e vivências até mesmo formativas dos profissionais que atuam.

Nas palavras da autora,

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Esse conhecimento, que é histórico, cultural e se atualiza, não está pronto para ser adotado, mas disponível para ser acessado, inclusive como base para a construção de outros conhecimentos. O TILS que atua na educação tem à disposição nesse campo um amplo repertório que pode subsidiar sua prática tendo em vista sua profissão e função que, como visto, são de grande relevância social para o desenvolvimento profissional, pessoal e humano.

A construção desse conhecimento é também relevante porque, segundo Mizukami (2010), os professores, além de operar a partir de diferentes teorias, podem fazer uso de um conhecimento pessoal sobre o ensino que reflete na tomada de decisões e na condução da prática, e o TILS precisa se situar nessa realidade.

A construção de um conhecimento pessoal da profissão pelos profissionais da educação é, como reflete Nóvoa (2009), importante porque, além do conhecimento teórico e prático, diz respeito a um saber pessoal que é construído, entre outros, pela troca com outros profissionais favorecendo processos de identidade e de cultura da profissão.

No caso do TILS, nessa realidade, a troca pode se estabelecer entre pares e com docentes e profissionais da educação e da instituição. Na atuação, o profissional tem contato com questões da área, e na prática, pode também construir um conhecimento pessoal e cultural em processos de parceria.

O TILS também constrói seu conhecimento pessoal na profissão e, para esse contexto, o conhecimento didático-pedagógico é relevante e pode favorecê-lo a adotar práticas e estratégias até mesmo para os modos de construir o processo tradutório educacional em atenção às especificidades dos alunos nos eventos e nas situações nos quais atua nos processos de formação humana junto a outros profissionais em todos os níveis da educação. Como reflete TILS-Sul,

Quanto à questão pedagógica, entendo que, na atuação no contexto educacional, o TILS precisa estar atento ao desenvolvimento do aluno surdo, mesmo que no nível superior de ensino e que são pontos peculiares a quem atua enquanto TILS neste contexto, a forma de realizar a interpretação e a “parceria” com os demais educadores (TILS SUL, F5, 2019).

O processo de parceria se torna muito relevante, inclusive pela importância do conhecimento didático-pedagógico de que o profissional TILS, por não ser professor e não necessariamente ter essa formação, necessita se apropriar na parceria com os demais profissionais da educação, tendo em vista o desenvolvimento do aluno.

Nesse locus se pressupõe participar do planejamento, pensar em estratégias de avaliação e de ensino, entre outras funções que são docentes, do cargo docente, de acordo com a legislação vigente, mas inerente ao exercício desse profissional, porque dele participa, e pensar sua função desse modo muda a perspectiva e o envolvimento com o trabalho.

E entendo a necessidade de trabalhar junto com o professor, participar do planejamento, pensar e sugerir estratégias para a aula que contribuam para uma interpretação eficiente e assim por diante. (Santos, Lacerda 2015). Esse é, no entanto, um ponto delicado, pois envolve o conceito do próprio professor sobre sua identidade profissional (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, 2019).

A parceria não está pronta para ser assumida, mas precisa ser construída pelos profissionais atuantes nas experiências de atuação, sendo benéfica não somente para os alunos surdos, objeto direto dessa colaboração, mas também para os TILS e para os demais profissionais da educação. Assim, um trabalho em colaboração mostra-se relevante para a efetivação do processo educacional, para o qual o TILS é agente.

Segundo as reflexões de Lacerda (2002), ainda que o papel principal desse profissional seja interpretar, no contexto educacional, dadas as suas peculiaridades, se faz necessário que atue como um educador, não como o professor, porque cada um tem seu papel, mas em parceria e atitude de colaboração, atuem nos processos de aprendizagem do surdo, em práticas que busquem ampliar a reflexão acerca da educação inclusiva em todos os níveis, para os quais se tornam sempre relevantes capacitação e formação.

E por mais que existam ‘pontos delicados’, como bem reflete TILS-Nordeste,

É preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram (LIBÂNEO, 2013, p. 20).

A prática pode se tornar um desafio por diferentes motivos, mas pode ser um espaço de reflexão individual e coletiva em serviço, pela sua instituição como locus de formação, como reflete Nóvoa (2009). Ao atuar com docentes, ao TILS, enquanto agente educacional, se faz necessário um conhecimento que lhe permita perceber questões relativas à aprendizagem e ao ensino que, pelo processo de parceria estabelecido em construção contínua com os professores, podem ser melhor geridas, favorecendo até mesmo sua atuação, que precisa ser compreendida por todos.

Infelizmente sou o único TILS do campus, assim sendo, **trabalho sozinho sem o revezamento de outro intérprete**, tornando o meu trabalho cansativo e sobrecarregado [...]Um dos desafios que enfrento aqui é manter a qualidade no processo tradutório. Como trabalho todas as noites sozinho e sem revezamento, no fim da aula, me sinto extremamente cansado. Estou sempre pedindo o apoio dos professores para que evitem dar aulas expositivas sem alguma atividade ou vídeos, para que assim eu possa ter alguma pausa no meio da aula. Alguém passa por algo parecido? Alguma sugestão ou ideia do que posso fazer aqui? (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, 2019).

Diante da condição de nem sempre conhecer o modo como os professores desenvolverão o seu trabalho, se faz necessário ao TILS um conhecimento que lhe permita compreender essa realidade para dela participar ativamente, porque a construção conjunta possibilita tanto uma aula mais proveitosa para o aluno surdo na perspectiva da visualidade, quanto a qualidade da atuação do TILS, uma vez que as condições de atuação podem não ser ideais e o desgaste profissional pode implicar prejuízos no processo tradutório.

Nesse sentido, o conhecimento didático-pedagógico corresponde a um diferencial para atuação no contexto educacional. Conforme Libâneo (2013), diferentes são as disciplinas e áreas relacionadas aos processos educacionais, como: teoria da educação, organização escolar, filosofia, as quais, como ele coloca, “acabam por convergir na didática, uma vez que esta reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola” (LIBÂNEO, 2013, p. 14), sendo uma disciplina que traz no bojo de seus estudos os fatores que se correlacionam aos processos de ensino e às finalidades educacionais

Neste estudo, em que se buscou a construção e a realização da pesquisa-intervenção sob concepção do interacionismo, tendo em vista o papel da troca e do diálogo na construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional, foi apresentada a possibilidade da contribuição da Psicologia da Educação para compreensão das questões educacionais, posto que abrange fatores relevantes.

A Psicologia da Educação estuda importantes aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, como as implicações das fases de desenvolvimento dos alunos conforme idades e os mecanismos psicológicos presentes na assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. A Psicologia aborda questões como: o funcionamento da atividade mental, a influência do ensino no desenvolvimento intelectual, a ativação das potencialidades mentais para a aprendizagem, a organização das relações professor-alunos e dos alunos entre si, e a estimulação e o despertar do gosto pelo estudo etc. A Psicologia, de sua parte, fornece importante contribuição, também, para a orientação educativa dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 26).

No entanto, para a compreensão das implicações educacionais e de seus desdobramentos metodológicos, outras áreas podem contribuir para a compreensão do objeto de estudo da pedagogia, o processo de ensino e de aprendizagem. Ao TILS, construir esse repertório é relevante, posto que atua como um dos profissionais desse processo que envolve questões didático-metodológicas que podem ampliar e transformar as experiências de formação mediadas pela língua de sinais.

Deste modo, a educação de surdos precisa ser vista como um todo pelo profissional e não apenas pela tarefa técnica que realiza. A atuação atrela-se ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, logo questões relativas ao planejamento, estratégias didáticas e metodológicas, que são diretamente da prática docente, afetam a atuação do TILS.

4.3 DIMENSÃO PROFISSIONAL

O TILS, no contexto de IFES, atua numa atividade que envolve mediação linguística e educacional e, independentemente da modalidade, da direção e do suporte a partir do qual ou para o qual se materializa o processo tradutório, se presencial ou a partir do audiovisual, o profissional participa da mediação social, do encontro, que mesmo assumindo características plurais, tem, minimamente, a relação entre surdos e ouvintes.

Diante das especificidades dessa atividade, além dos conhecimentos relativos à dimensão específica e à dimensão educacional, se faz necessário um conhecimento da profissão, o que envolveria um i) conhecimento característico, um ii) conhecimento metodológico, e um iii) conhecimento social atinentes à área de tradução e interpretação no campo da surdez.

4.3.1 Conhecimento característico

A participação social de surdos que fazem uso da língua de sinais nos contextos plurais demanda aos TILS ampliarem e empreenderem formas de construir conhecimentos da tradução e interpretação de língua de sinais para o exercício da profissão no campo da surdez. Os avanços não são somente sociais e políticos, mas, como se vê em Rodrigues e Beer (2015), os avanços se dão ainda pela constituição de um campo disciplinar específico, singular, mas vinculado aos estudos da tradução e da interpretação.

TILS-Nordeste percebe a construção de sua formação profissional de modo similar à vivenciada por outros profissionais, tendo início nas interações informais, aspecto que marcou a constituição social da profissão, se estendendo para contextos formais e de maior complexidade linguística e conceitual como o educacional, efeitos da constituição política e do reconhecimento da profissão.

A partir dos contatos com a Libras e com os surdos, destaca que

Depois vieram inquietações sobre a educação formal deste público e a possível contribuição dos intérpretes para que os surdos fossem reconhecidos como sujeitos capazes de pensar e interagir com o mundo à sua volta, desse modo, a colaboração profissional para a construção de uma sociedade plural e igualitária. Partindo dessa inquietação, busquei possibilidades informais e formais de conhecimento inicial e aprofundamento posterior da língua e de formação como intérprete que permitissem apreender formas de realizar tal mediação linguística e interpretativa de modo eficaz e qualitativo (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U1, 2019).

Os aspectos refletidos por TILS-Nordeste mostram a consciência de seu lugar profissional. Atrelados aos que se apresentam na discussão dessa análise, remetem às disposições ‘compromisso social’ e ‘conhecimento’ refletidas por Nóvoa (2009) para a docência, o que, neste estudo, se contextualiza pela importância de se conhecer não somente o que se faz, mas para quem se faz, no sentido de que a atuação profissional pressupõe estar atenta às diferenças, às questões culturais e de inclusão social.

O reconhecimento de uma condição linguística distinta e de direito e da participação do surdo que faz uso da língua de sinais nas diferentes esferas, atrelado ao papel assumido pelo TILS no tocante ao seu desenvolvimento profissional e ao trabalho que desenvolve, diz respeito a um conhecimento da profissão para além das línguas e do contexto de atuação, mas da relevância desse papel em processos de mediação e da construção de sua posição na profissão.

Isso é corroborado com as disposições e práticas abordadas por Nóvoa (2009) no tocante ao princípio de responsabilidade social com o público com quem se atua, e que a profissão e a atuação comunicam para outros contextos além daquele realizado, aspectos que cabem pela formação serem abordados.

Compreende-se a existência de uma tríade, a saber: campo da surdez, tradução e interpretação e profissão TILS, e, tendo em vista o papel da atuação nas relações e interações mediadas pela Libras, há a necessidade de se conhecer não somente a língua, mas a importância de seu papel para quem dela faz uso, entre outros, pela mediação do processo tradutório, reconhecendo seu papel para que o surdo tenha acesso a outros níveis de reflexão e participação.

Pensando no papel da língua de sinais nesses processos, conforme se visualiza em Gesueli (2000), que reflete sobre língua e linguagem sob pressupostos de Vygotsky e Bakhtin, a linguagem, as relações, as interações e os contextos desempenham um importante papel para os processos intersubjetivos e para as produções de significação e sentido, sendo pelo uso da língua que se constroem as narrativas.

A língua de sinais situa o surdo num lugar em que pode ter acesso e narrar-se, ou seja, assume um importante papel no processo de construção de conhecimento e na formação da consciência, por isso a importância do uso e do conhecimento efetivo da língua em todos os seus aspectos (GESUELI, 2000).

No que tange aos espaços em que é utilizada, isso também é fundamental. Segundo Nóvoa (2009), a atuação no contexto da educação pressupõe um compromisso social, principalmente, se considerado que, conforme reflete Libâneo (2013), as práticas educativas são sociais. Além disso, os processos de desenvolvimento e aprendizagem estabelecidos nesse espaço são mediados e constitutivos do sujeito, de seu desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 1991; 2001; MOURA, 2013).

No campo da surdez, a tradução e interpretação, mais do que um recurso de acessibilidade e garantia de direitos em diferentes espaços, está atrelada a processos de constituição social e humana, desempenhando um importante papel mediando esses processos que, conforme se visualiza em Lacerda, Santos e Martins (2019), têm a Libras no território brasileiro presente não somente no contexto educacional, mas no contexto socioeconômico-cultural.

É nessa realidade que se conecta a outras realidades que sujeitos de direitos participam e que interferem em questões sociais para além de linguísticas e educacionais, que o TILS atua no âmbito de IFES, o que envolve uma pluralidade de conhecimentos que se interrelacionam, relativos à área tradução e interpretação no campo surdez, ao contexto de atuação e as suas situações plurais.

A atividade que desenvolve é legalmente reconhecida, bem como os direitos dos surdos. Não somente as questões de tradução, interpretação e educacionais são relevantes à atuação, mas as questões da surdez. No Brasil, os avanços nesse campo, decorrentes dos movimentos sociais e políticos, locais e internacionais, favorecem o processo de profissionalização e constituição profissional, e assumir um lugar de compromisso na profissão se faz necessário para sua consolidação.

A percepção que o profissional tem sobre a profissão e sobre a relevância de sua atuação e os aspectos que lhes são característicos não somente do ponto de vista linguístico lhes permitem assumir papéis comprometidos com o saber sobre a profissão e com ela propriamente dita, tendo em vista os efeitos da circulação da língua de sinais nos contextos sociais não somente para acesso dos surdos, mas também para a valorização profissional e de sua atuação.

Em suma, se faz necessário conhecer características da área tradução e interpretação no campo da surdez e aspectos característicos desse campo pela importância do uso da língua de sinais, língua de trabalho, acesso, expressão e desenvolvimento do surdo e o potencial dessa língua na mediação assumida pelo TILS com responsabilidade social e em práticas que permitam-no assumir esse local de compromisso e de percepção da relevância da profissão e da atuação.

4.3.2 Conhecimento metodológico

A partir das reflexões dos participantes, infere-se que, para a constituição pessoal na área, além das interferências e influências diretas e indiretas que decorrem das experiências formativas, sociais e profissionais, torna-se relevante construir e valorizar um conhecimento metodológico do TILS, que, mesmo pertencente a um corpo profissional, tem suas singularidades no percurso e constrói consciência, identidade e atuação também pela disposição e ação na profissão.

Conforme reflete Nóvoa (2009) acerca da docência, a reflexão sobre o trabalho favorece ao profissional integrar-se na profissão pela disposição pessoal, sendo que

“o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício de avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 207, tradução nossa).

Além disso, como reflete o autor, o investimento teórico e metodológico pela observação e estudo de situações concretas da atuação favorece construir um conhecimento profissional a partir da referência sistemática da prática que mobiliza saberes teóricos que se (re)elaboram, transformando a prática em conhecimento.

Metodologicamente, o TILS pode fazer uso de diferentes estratégias e/ou ferramentas para seu desenvolvimento na área, as quais lhe podem favorecer a construção de seu conhecimento pessoal e profissional. Como se vê na participação de TILS-Sudeste, o qual se envolveu nas demandas da profissão ‘arriscando-se’ nela, a observação da atuação de pares pode se configurar como um importante subsídio aos profissionais. Segundo ele, que conforme reflete, tem sua formação construída na prática e em serviço,

Dou muito valor para esse tipo de formação. Apesar de reconhecer a importância da formação formal, acho que o que mais me auxiliou nessa trajetória foi observar outros profissionais e me arriscar na atuação (TILS-SUDESTE, 2019, CURSO-TILS U1).

A reflexão proposta na formação EaD evocou nos profissionais aprendizagens que se deram por observação. Observar pares e suas formas de resolução de problemas pode subsidiar a atuação profissional e mesmo se configurar como instrumento de reflexão e avaliação da prática, favorecendo metodologicamente o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos TILS.

Na compreensão deste estudo, a observação da prática, além de sua ocorrência livre, entenda-se espontânea, pode ser sistemática, a partir do uso de registro. Esse instrumento, segundo Nóvoa (2009), pode ser uma importante ferramenta de mobilização de saberes, de reflexão sobre a prática, a identidade e a cultura profissional. TILS-Nordeste compartilhou que metodologicamente,

Sobre a atuação profissional, o que tenho hoje aqui é a oportunidade de fazer uma reflexão sistematizada a partir de registro do fazer profissional de si. É o que tenho conseguido fazer, tabelinhas de atividades, pensar sobre elas, planejar, autoavaliar. Em algumas ocasiões, tenho oportunidade de interagir com profissionais de outros *campi* mais experientes, o que é sempre uma ocasião bastante enriquecedora. Compreendo que, como parte de nossa formação, precisa acontecer isso mesmo (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U4, 2019).

Essas formas de reflexão sobre a prática, que nesse estudo são denominadas de observação livre e observação sistemática, são compreendidas como métodos de

análise de trabalho que emergem e são empreendidas na prática profissional. Essas experiências, além de individuais, podem ser compartilhadas na prática e partilhadas entre pares, configurando a observação coparticipada entre profissionais de diferentes realidades e lócus de atuação.

A reflexão e o método de trabalho se constroem dentro do exercício profissional ao instituir formas de reflexão e de ação sobre a prática que se sistematiza pelo investimento metodológico e teórico de profissionais que atuando criam formas de lidar com as demandas, empreendem uma atuação formativa, que podem, inclusive, se configurar como base de atuação e reflexão para seus pares.

A troca com profissionais institui processos mais elaborados de reflexão sobre a profissão (NÓVOA, 2009). Seja individual, em pares ou coletivamente, além da questão linguística, observar, registrar e sistematizar a reflexão pode levar o profissional a melhor compreender e gerenciar sua prática e questões dela emergentes, inclusive no tocante a sua gestão, como organização do tempo e do trabalho a ser desenvolvido individual, em duplas ou em equipes.

O exercício na profissão é assumido de diferentes formas, uma vez que as experiências formativas são singulares e que em cada realidade de atuação as condições são distintas. Nesse sentido, a formação de TILS e enquanto TILS precisa ser contínua em diferentes níveis, inclusive em serviço, pela relevância de se compreender questões atinentes às línguas, ao processo tradutório, aos processos sociais e, específico neste estudo, aos processos educacionais.

A formação em serviço, nesse contexto amplia a reflexão sobre a prática, permite analisar situações concretas de tradução e interpretação (LACERDA; SANTOS; LODI GURGEL, 2016). Além disso,

Mostra-se relevante pela interposição profissional e pela composição de saberes que se constroem com bases no exercício profissional sob reflexão orientada e sistematizada. Por meio de diferentes ferramentas, como a elaboração de relatório e pesquisa, assumida para que as lacunas sejam preenchidas, a prática é problematizada e transformada em conhecimento que também a transforma (GIAMLOURENÇO; VILARONGA, 2019).

Compreende-se que o TILS pode observar de formas distintas, atribuindo o valor e a característica de estruturação de sua observação a partir de contextos específicos e condições de atuação, em dupla, em equipe ou individual, o que vai demandar que gerencie tempo e recursos de registro a depender do que pretende observar.

Desde questões situacionais dos contextos de atuação até questões linguísticas relativas aos processos tradutórios, diferentes podem ser as fontes ou os objetos de observação. O TILS pode observar processo tradutório em diferentes direcionalidades, fatores a eles correspondentes e uma pluralidade de aspectos que podem ser (re)definidos.

A observação neste estudo é compreendida como uma forma de aprender e formar-se, o que pode ser empreendido individualmente, mas em parceria em processos em que o eu e o outro profissional se apropriam das formas de resolução de problemas que são criadas e aprimoradas na atuação e em sua reflexão em processos que vão constituindo um conhecimento profissional.

Nas oportunidades de atuação e/ou reflexão conjunta, se ampliam as estratégias da observação. E além da observação, outras ferramentas podem ser utilizadas, o que permite o olhar e o narrar-se a partir da experiência de si e do outro, empreendendo novas formas de reflexão e atuação, haja vista, como reflete Vygotsky (1991; 2001), o potencial das relações interpessoais para a construção do conhecimento e de novas relações na dimensão intrapessoal.

Na atualidade, a troca pode ser uma experiência mais concreta, principalmente pelo potencial do audiovisual nas ações de formação e encontro de profissionais nos dias atuais, ou mesmo, os recursos de tecnologia podem favorecer a difusão de ações e práticas formativas. O estudo em pares, em grupo, até mesmo em rede, mediado pela tecnologia, pode favorecer a interação entre pares TILS locais da mesma instituição e com pares profissionais de outras instituições e mesmo esferas de atuação e áreas que, interessados na temática, podem favorecer a continuidade de sua sistematização.

Compreende-se que a troca entre pares beneficia o processo de desenvolvimento e aprendizagem e a reflexão sobre a prática, individual, mas principalmente em colaboração, favorece um olhar avaliativo prospectivo em processos de interação em que a cooperação se estabelece nas ações de mediação entre pares (VIGOTSKY, 1991; FREIRE, 1996; NÓVOA, 2009; MIZUKAMI, 2010; COSTA, 2013).

Os TILS têm necessidade de pesquisar a prática, principalmente, pela sua pluralidade, como se vê nas reflexões de TILS Centro-Oeste

A atuação do tradutor/intérprete é abrangente considerando as diversas atividades que são desempenhadas e ofertadas para além da sala de aula, como exemplo,

palestras, seminários, visitas técnicas, eventos institucionais e etc. Logo, para um melhor desempenho linguístico, com o fim de oferecer ao estudante surdo um processo tradutório de qualidade, o profissional deve buscar, a todo instante, um aprofundamento de conhecimento por meio da pesquisa-ação em diversas áreas em que pode atuar como mediador linguístico (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, U1, 2019).

Visualiza-se a importância que o profissional confere sobre a possibilidade de fundamentar a prática, o que permite organizar e desenvolver métodos de trabalho, inclusive apoiando-se em conhecimentos de outra natureza para essa organização. O argumento que se propõe diz respeito ao olhar-se para pesquisar a própria prática e entender melhor o fazer profissional que envolve, também, como reflete TILS-Nordeste, fatores emocionais e psicológicos relacionados à atuação, com destaque a interpretação inversa, Libras-português.

Compreendo que seria muito importante para os intérpretes dos IFs que houvesse algum tipo de formação/treinamento nesse campo de atuação. Refiro-me não apenas a conhecer estratégias de tradução de Libras para português, mas também horas de prática, estudos de casos bem sucedidos. Por exemplo, selecionar palestras bem interpretadas (não apenas na tradução do sentido, também na prosódia usada, na naturalidade, no uso apropriado do *lag time*). Entendo que isso pode ser feito pelo próprio profissional em casa. Todavia, na forma de um curso, ocorre uma melhor organização e o fato de se saber que haverá uma avaliação de professor(es) que poderá com propriedade dar suporte, sugestões e dicas apropriadas, contribuindo para uma boa formação. (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U4, 2019).

Metodologias de estudo da prática profissional e modos de sistematização dos conhecimentos são objetos de interesse de profissionais a serem empreendidos em experiências de formação pessoal e mesmo em experiências formativas de caráter mais formal em que a reflexão coletiva se mostra adequada à importância de construção desse conhecimento.

A realidade da atuação, suas demandas e condições sistematizadas em processos de reflexão podem nortear o que se busca investigar e/ou refletir acerca da profissão. Em pares ou coletivamente, a partir de diferentes ferramentas, recursos e estratégias construídas pelos TILS e mesmo adotadas a partir de referenciais teórico-metodológicos, torna possível (auto)reflexão, (auto)análise e a construção de um (auto)conhecimento por meio do fazer profissional a partir de instrumentos que favorecem aperfeiçoamento e inovação no contexto da educação em sua relação com a transformação social.

Ao TILS, o conhecimento metodológico atrela-se ao investimento teórico na área/profissão e na prática do exercício profissional, o que favorece a compreensão da função, do papel a ser assumido, das questões situacionais e das atribuições que

lhes cabem nos diferentes contextos. Além disso, não somente no que tange à conversão entre as línguas, mas em relação ao gerenciamento da atividade, à realidade da atuação, da condução do processo tradutório e até mesmo em relação à saúde, torna-se relevante construir, ampliar e mobilizar conhecimentos pela reflexão sistemática.

Tais metodologias podem favorecer processo formativo pela possibilidade de troca e de avaliação da performance e do desempenho profissional. Essa avaliação colabora para uma construção conjunta de estratégias, conhecimento e formas de conduzir o processo tradutório.

Em suma, o saber sistematizado sobre a prática, além de fundamentá-la, a transforma. O modo como o TILS se dispõe e organiza a reflexão para a compreensão da profissão e do trabalho que desenvolve é fundamental para a construção de sua formação profissional, modos de empreender seu desenvolvimento e de gerenciar a prática que ocorre em meio às relações sociais.

4.3.3 Conhecimento social

O desenvolvimento profissional dos TILS vai sendo construído de forma multifacetada, de modo individual, conjunto, cíclico e mediado. As experiências a que vão tendo abertura vão ampliando a formação e também sinalizando necessidades que precisam ser contempladas para um exercício profissional que vai se tornando mais complexo diante das situações que vão sendo tecidas em contatos que se tornam mais sistemáticos nas relações.

A atuação do TILS nos diferentes espaços sociais, inclusive no contexto educacional, realiza-se a partir do encontro entre interlocutores e público presente. No âmbito que se reflete neste estudo, em relações sociais com docentes, discentes e comunidade acadêmica, atuando em processos de ensino e de aprendizagem mediados pelas relações e interações estabelecidas.

TILS-Centro Oeste, TILS-Sudeste e TILS-Nordeste apresentam em comum a condição de passarem da informalidade da prática para uma atuação profissional. Como visto anteriormente, no caso de TILS-Nordeste, o contato com surdos fluentes não só a deslocou para outra posição no uso da língua, mas também para o reconhecimento de seu papel e responsabilidade, evidenciando-se sua constituição

na profissão pelas relações sociais que pressupõe, além do contato, saber reconhecê-las e valorizá-las.

TILS-Centro-Oeste, que é Coda, sempre esteve envolvido na participação social de seus pais, o que, evidentemente, perpassou sua constituição pessoal e profissional na área da tradução e interpretação no campo da surdez.

Minha formação profissional foi e está sendo construída em contato com a comunidade surda. Sou filho de surdos e desde criança, sempre estive nesse papel de mediador entre a Língua Portuguesa e a Libras, interpretando reuniões de trabalho dos meus pais, da escola, da família e consultas médicas. Hoje trabalho como intérprete no Instituto Federal [...], além de estar sempre atuando voluntariamente nas organizações de surdos da minha cidade. Entendo que esse contato próximo com a comunidade surda foi e é de grande relevância para a minha formação. Cursos técnicos, de extensão, graduação em Libras, estudos de referenciais teóricos e discussões também são de grande importância para atuação profissional no Ensino Superior (TILS CENTRO-OESTE, CURSO TILS, U1, 2019).

Nos encontros sociais e de troca entre surdos e ouvintes, em relações de complexidade plurais no tocante ao processo tradutório, mas que não se restringem a ele, pela profissão do humano que exerce e pela condição de humano, esses encontros são reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional do TILS na profissão. Isso se mostra bastante evidente na participação de TILS-SUDESTE.

Minha formação tem sido construída principalmente na prática, aprendi Libras com a comunidade surda e comecei com atuação voluntária e na igreja (isso lá no início dos anos 2000), depois só em 2011 comecei a atuar mais profissionalmente, começando como estagiário e desde então tenho atuado profissionalmente, assim a minha formação foi constituída em serviço, com o auxílio dos próprios surdos e dos colegas. (TILS-SUDESTE, CURSO-TILS, U1, 2019)

A formação em serviço de TILS-Sudeste foi precedida por uma formação comunitária e, por certo, conforme reflete Giamlourença (2018) e Giamlourença e Vilaronga (2019), a construção da formação profissional dos TILS é multideterminada e as trajetórias formativas são plurais. Mas o que se valoriza, pela experiência dos participantes, são os efeitos das relações e interações sociais.

Pensando no contexto de ensino, como visto em Libâneo (2013), conhecimentos plurais como pedagógicos, gerais e específicos são mobilizados, mas, além disso, “o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem” (p. 23). Ainda nas palavras do autor,

Para quem lida com a educação tendo em vista a formação humana dos indivíduos vivendo em contextos determinados, é imprescindível que desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais implicadas em cada acontecimento, em cada situação real da vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina como também nos discursos, nos meios de comunicação em massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho (LIBÂNEO, 2013, p. 20).

Para TILS Centro-Oeste, que bem valoriza a interação e as relações interpessoais com a comunidade surda, a troca com pares TILS também é valorizada. Embora TILS Centro-Oeste compreenda a relevância de outras experiências formativas para sua atuação, destaca o valor que atribui à possibilidade de vivenciar a troca com pares TILS. Em suas palavras,

Entendo que esse contato próximo com a comunidade surda foi e é de grande relevância para a minha formação. Cursos técnicos, de extensão, graduação em Libras, estudos de referenciais teóricos e discussões também são de grande importância para atuação profissional no Ensino Superior. A minha principal necessidade formativa para minha atuação é a troca de experiências com outros TILS. Um grupo de compartilhamento de conhecimento, vivências e estudo no processo tradutório (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, 2019).

O conhecimento acerca dos pares TILS e de suas práticas é uma questão relevante para o profissional em atuação. Isso não apenas para o encontro social, mas para uma experiência que pode ser intencional no sentido da construção de conhecimento conjunto e estudo sistematizado de aspectos relativos à atividade, dado que a troca, além do encontro e do compartilhar experiências, se configura num espaço de estudo das questões que podem ser consideradas mais técnicas.

No entanto, além das questões mais técnicas, um fator bem relevante diz respeito ao senso de pertencimento que pode ser percebido e apreendido. Tendo em vista o compartilhamento com pares que, além de desempenharem a mesma função, vivenciam os mesmos problemas, um sentido de pertencimento a um grupo, que é social e profissional, e ter e compartilhar semelhanças ajuda o profissional a ver-se e a perceber melhor tanto o que tange às singularidades quanto aquilo que é do coletivo.

Considerando-se que muitas vezes o trabalho do intérprete pode ser solitário em sala de aula, momentos previstos de trocas e de convivência podem preencher lacunas importantes ao desenvolvimento e à atuação profissional. Especificamente no tocante à formação entre pares, o encontro social, além de favorecer um saber compartilhado, pode favorecer a construção da identidade profissional. E este é um fator que precisa ser contemplado nas experiências formativas.

Desde a unidade 1, temos buscado refletir sobre o potencial do protagonismo de um na formação do outro, e quando falamos da nossa atuação profissional, em dupla e

em equipe, podemos ter uma reflexão sistemática de forma coparticipada, ampliando nossa formação em serviço e nossa condição de ser TILS. Assim como a TILS-Nordeste nos apresenta e a Profa. P3 destacou em videoaula, essa reflexão sobre o fazer profissional também pode ser desenvolvida individualmente a partir de instrumentos como diário e outras formas de registro. Todavia, ter com quem compartilhar o trabalho e a reflexão sobre ele não diz respeito apenas ao conforto/descanso físico e mental, mas ao desenvolvimento profissional numa construção da formação na prática da profissão em parceria. Assim, interagir com profissionais de outros campi ou instituições, sob um viés de *networking* nos permitirá, além de estabelecer uma rede de contatos, compartilhar trocas e experiências profissionais que ampliam e transformam nossa prática e condição profissional (P1, CURSO-TILS, 2019).

As diferentes profissões pressupõem características que são comuns aos profissionais. A possibilidade de auxílio pela troca e a importância de valorização profissional de si, dos pares e dos demais interlocutores atrela-se ao reconhecimento das contribuições em processos de partilha e à compreensão de que o processo de construção profissional se estabelece e se amplia a partir do outro, o que é relevante à personalidade e à profissionalidade do TILS.

Tils-Nordeste demonstra sua satisfação em poder participar de um espaço que viabiliza troca e aproxima profissionais e pesquisadores. Ao comentar uma postagem de P2 sobre sua compreensão acerca da tradução e interpretação, TILS-Nordeste destaca que

Alegro-me que tenha decidido pesquisar a esfera de trabalho dos intérpretes, pois isso contribui muito para nossa atuação e aperfeiçoamento (TILS- NORDESTE, CURSO-TILS, 2019).

A atuação e a formação ocorrem em meio a interações e perpassada por relações interpessoais, em situações distintas na presencialidade, no encontro face a face e mesmo nas interações mediadas pela tecnologia. O TILS atua, constrói sua formação e participa de processos formativos de pares em meio à pluralidade de interações e se insere em relações acadêmicas que, antes de profissionais e pedagógicas, são sociais, mediadas pela linguagem e pelo pensamento, favorecendo aprendizagem e desenvolvimento.

Em suma, no âmbito de IFES ou em outros espaços, os TILS estabelecem trocas e no social e para o social, se pressupõe um conhecimento das relações e da significação das relações, na compreensão de que podem favorecer, sim, o desenvolvimento profissional, mas, certamente, contribuir para experiências do saber humano e do ser humano.

4.4 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TILS NA EAD

A compreensão de mediação neste estudo perpassa o processo de troca, de relações sociais mediadas, do potencial da partilha entre pares para a reflexão crítica da profissão, considerando-se, ainda, o potencial da construção coletiva de saberes e de conhecimento, e da criatividade e compromisso nos processos de formação humana.

Esses aspectos podem se desenvolver também a partir dos recursos de TDICs e esse item buscará contextualizar alguns elementos que, na compreensão deste estudo, permitem refletir sobre processos de mediação na formação de TILS na EaD, reconhecendo-a como espaço e possibilidade de formação.

No Curso-TILS, a concepção pedagógica efetivou-se pela interação de P1, P2 e P3, sendo P1 responsável pelo projeto de doutorado com estudos e experiência prática como TILS. P2, orientadora de P1, pesquisadora na área há mais de duas décadas e P3, pesquisadora da área há uma década com experiência como TILS. Esse trio se reuniu, discutiu e colaborou para a formatação do curso.

A troca com P2 e P3, além de favorecer a formação de P1, tem seus efeitos na condução da formação continuada, logo, na formação dos TILS participantes. O trabalho coletivo em equipe e, principalmente, com profissionais mais experientes favorece a cultura profissional e a prática de intervenção conjunta em projetos educacionais, favorecendo também, pelas relações, uma reflexão sistemática em que pela colaboração e orientação se desperta não somente a criticidade, mas também a criatividade (DELLORS, 1996; NÓVOA, 2009).

A prática educativa concebida sob perspectiva dialógica no âmbito da EaD, como reflete Lapa (2007), favorece uma formação crítica. Para a proposta de formação continuada neste estudo, buscou-se preconizar questões teórico-metodológicas que se aproximassem da perspectiva do ensino reflexivo e que viabilizassem troca entre pares numa relação horizontal, pela compreensão que a formação é mútua (MIZUKAMI, 1986; FREIRE, 1996; MIZUKAMI et al, 2010).

Nos fóruns de discussão, prioridade no curso como atividade e instrumento de coleta de dados, realizou-se o seguinte procedimento metodológico: norteamento da discussão a partir de questões que permitissem aos TILS refletirem e levantarem outras questões e necessidades relativas à atuação, tendo como base, além de suas

experiências, considerando-se valorizar a realidade dos mesmos, a leitura de textos, infográficos e videoaulas produzidas pela equipe docente e pela SEaD-UFSCar.

As videoaulas disponibilizadas a partir da unidade 2, embora produzidas a partir de um roteiro mais independente, foram contextualizadas com as leituras propostas, em razão da necessidade de se buscar refletir sobre aspectos abordados nos textos que surgiam nas discussões e em atenção aos limites apresentados pelos TILS a P1 em relação à agenda pessoal para realização das leituras e atividades.

O Curso-TILS, desde sua organização à realização, desenvolveu-se pela colaboração entre a equipe docente. O conteúdo dos textos, anteriormente definidos, era dialogado pela equipe num grupo de WhatsApp previamente às gravações, para as quais, sob orientação da equipe de produção da SEaD-UFSCar, P1 elaborava um roteiro e um infográfico⁴², sendo os mesmos compartilhados com a equipe, que, além do contato no grupo de pesquisa⁴³, manteve-se em comunicação a partir do grupo no WhatsApp no qual eram compartilhadas ideias pela equipe e sugestão de materiais que pudessem melhor embasar as discussões conceituais.

A produção de videoaulas foi uma alternativa considerada propícia para favorecer tanto a participação dos TILS no curso, quanto ainda mais a compreensão e reflexão sobre os temas, e o aspecto positivo dessa ação pode ser visto num tópico aberto por um dos participantes exclusivamente para falar desse material.

Amei as videoaulas. Excelente ver vocês e as discussões conduzidas dessa forma. Ficam tão claras! (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U2, 2019).

Que notícia boa, TILS-Nordeste. Nossa proposta é instigar a reflexão. Como nosso conteúdo é específico, mas também complexo, e o tempo restrito, estamos buscando favorecer a reflexão a partir de temas que emergem da própria participação de vocês no ambiente. Como falamos, a proposta é construir este espaço de formação virtual coletivamente, por isso é muito importante quando vocês participam. Na próxima semana, assim que iniciarmos a Unidade 3, já compartilharemos o link da videoaula com as novas discussões e reflexões relacionadas ao nosso fazer no ensino superior. Seguimos refletindo! (P1, CURSO-TILS, U2, 2019).

Em relação às videoaulas, essas se constituíram como um dos materiais didáticos do curso e esses, de acordo com Mallmann (2008), mediam a ação pedagógica, o conhecimento e a relação entre os participantes nas interações

⁴² Os infográficos, em sua primeira versão desenvolvidos por P1, foram disponibilizados no AVA do Curso-TILS. Esse mesmo material, feita uma revisão gráfica e semântica pela SEaD-UFSCar, constitui o material didático do Curso-TILS, oferecido em formato massivo pelo Portal de Cursos Abertos, PoCA, da UFSCar, disponível em: cursos.poca.ufscar.br.

⁴³ Grupo Surdez e Abordagem Bilíngue em reuniões no PPGEs-UFSCar.

assíncronas e síncronas na EaD, “por isso, a concepção de materiais didáticos para EaD deve considerar aspectos de: qualidade, desenho/estética, interação, diversidade de mídias, dinamicidade pedagógica, profissionais envolvidos etc” (YAMAGUSHI; MILL, p. 10).

Os fóruns tinham por objetivo problematizar a atuação e apresentaram aspectos conceituais, sem descaracterizar, todavia, temas que iam emergindo e que eram contextualizados em temáticas que envolviam questões relativas à prática, trazendo à luz das reflexões coletivas, o exercício profissional pela troca entre pares TILS que, mesmo distantes geograficamente, poderiam estar próximos entre si em relação a aspectos comuns. Esse processo contextualizou conceitos e elementos que pudessem se configurar como um subsídio teórico-prático, como é o caso do conceito de interlocutor ativo cunhado por Lacerda (2010).

Como vimos nas leituras da Unidade 1, ao TILS, enquanto interlocutor ativo, não cabe apenas essa tarefa 'neutra' de versar de uma língua para outra, mas envolve sua compreensão acerca do campo de atuação, do aluno, da disciplina e demais aspectos que podem caracterizar sua atuação, o que se torna possível, entre outros, pela parceria com o professor no processo de ensino e aprendizagem, como temos visto nas leituras dessa unidade (P1, CURSO-TILS, U2, 2019).

A introdução de conceitos e a continuidade na reflexão contextualizada dos mesmos ao longo do curso podem favorecer construção conceitual e de conhecimentos processualmente, favorecendo-se a reflexão de aspectos já discutidos, a inferência de sentidos e a ressignificação das experiências profissionais, sendo esses processos mediados pela troca entre TILS participantes, equipe docente e materiais.

TILS-Nordeste, participando do curso e refletindo sobre o conceito de interlocutor ativo, introduzido na unidade 1, reflete seu papel compreendendo que sua responsabilidade se amplia, como se vê:

Ser um interlocutor ativo, com informações privilegiadas sobre o sujeito, como disse a professora P2 no vídeo 1 da unidade 3, aumenta a responsabilidade do intérprete, pois as escolhas que ele faz podem comprometer positiva ou negativamente a atuação e o resultado [...] Como disse P1 neste mesmo vídeo citado, é importante que o TILS conheça as características do contexto onde atua, isto é, no ensino superior (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U3, 2019).

Como se vê na reflexão de TILS-Nordeste sobre o conceito, há um encadeamento do seu sentido à prática profissional. A formação continuada no âmbito da EaD cabe favorecer a construção de conhecimentos relativos à realidade de seus participantes (VILARINHO, 2001), sendo que o desenho pedagógico e a forma de

condução são importantes para que isso seja proporcionado (ZANOTTO, 2019) e ver os participantes retomando conceitos ao longo do curso sinaliza esse processo de reflexão e construção de conhecimento.

No que se refere à possibilidade de favorecer relação da teoria com a prática, a seleção de materiais precisa ser criteriosa, no sentido não apenas de suscitar a reflexão, mas que os profissionais percebam aspectos teórico-práticos em sua realidade, inferindo sentidos que favoreçam a ação e sua transformação.

Os materiais didáticos, segundo Branco e Oliveira (2008), precisam contemplar público e contexto. TILS-Sul relacionou modos de atuar com aspectos abordados nos materiais e leitura indicados no curso, como se vê:

No entanto, atualmente, interpreto para outro acadêmico. A interpretação ocorre em dupla. Minha colega e eu temos adotado uma forma de atuar bem parecida com a apresentada nos textos sugeridos para a Atividade 2 deste curso [...] (TILS-SUL, CURSO-TILS, U2, 2019).

É nesse sentido que a abordagem metodológica de um curso de formação profissional continuada na modalidade EaD precisa estar comprometida com questões da área. A modelagem instrucional e a orientação pedagógica são fundamentais para se favorecer interação e interatividade, e a partir de objetivos e necessidades educacionais, se adotam metodologias e abordagem, sendo as tecnologias importantes meios de comunicação, principalmente pela escrita (VERSUTI, 2004; RINALDI, 2012; BRANCO; OLIVEIRA, 2008).

A reflexão coletiva não precisa se limitar ao que é apresentado pelas leituras propostas, mas também pautar em referências que sejam relevantes para a formação de si e de seus pares, tanto para fundamentar a reflexão, como enquanto sugestão de leitura. Observou-se, a partir das narrativas escritas pelos participantes, a atenção dada à orientação pedagógica sobre o uso das referências e/ou conceitos apresentados, bem como ao compartilhamento de outros materiais e/ou referências. Como se vê no exemplo a seguir:

Além das referências e conceitos discutidos com base nos textos indicados, vocês farão uso de outros conceitos e referências que julgarem relevantes para refletirem [...] Atentem-se que as referências e conceitos que vocês utilizarem na produção textual em grupo não apenas servirão para fundamentar e contribuir para a produção do texto a ser produzido coletivamente, mas, também, como sugestão de leitura para os colegas de outros grupos que poderão acessar o trabalho (P1, CURSO-TIL U1,2019).

Esse aspecto pode ser aqui elucidado quando TILS-Centro-Oeste trouxe referência de leitura indicadas para as unidades e também de outro autor, como sugerido:

Segundo LACERDA, “interpretar implica conhecimento de mundo” (2010), logo a formação para atuação profissional do TILS (Tradutores/intérpretes de Língua de Sinais) deve ser contínua, continuada e aprofundada, tendo em vista que “a tradução é constantemente criativa, constantemente nova” assim com todas as línguas (ROBINSON, 2002) [...] (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, U1, 2019).

Nas reflexões de TILS Centro-Oeste, visualiza-se um diálogo entre suas ideias, a referência de leitura proposta e outra considerada relevante. Os profissionais têm outras experiências, um conhecimento prévio que pode ser acionado, ressignificado e compartilhado nos processos de reflexão coletiva, para o qual a autonomia e a participação é fundante na EaD.

TILS-Nordeste, por exemplo, ao longo do curso, destacou o tema “Técnicas de tradução” como uma necessidade formativa e trouxe, além de uma sugestão de material sobre atendimento ao surdo em núcleos de inclusão em IF, uma sugestão de referência que pode subsidiar a atuação dos profissionais, principalmente no tocante à produção de sentidos. Como ela mesmo coloca,

No que diz respeito às principais necessidades formativas para atuação profissional, compreendo que devo empenhar-me por um aprofundamento relacionado à competência referencial (Quadros, 2004), entendendo também que estratégias que otimizem as técnicas de tradução são sempre bem-vindas no exercício da profissão (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U1, 2019).

Essa questão é algo que preocupa todos os intérpretes que procuram fazer um bom trabalho, não é? Mas essa formação trouxe grandes contribuições para a nossa prática, não é? Há pouco tempo, fiz um curso bem técnico e muito interessante. Analisava os 14 procedimentos de tradução de Barbosa, aplicando para a tradução Libras - Português e o livro que nos foi disponibilizado pode ser compartilhado livremente. Tentei anexar aqui, mas é muito grande, não dá. Além de esclarecer e trazer estes procedimentos e dar exemplos, traz muito referencial teórico bom. Será que existe outra forma de enviar? Talvez por e-mail ou compartilhar no drive, não é? (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U3, 2019).

Outro material compartilhado, solicitado por P1 a TILS-Sul, diz respeito à sua dissertação de mestrado, dado que num fórum, mencionou sua pesquisa, trazendo aspectos importantes para a discussão. Esses materiais sugeridos pelos TILS foram compartilhados no AVA, e por mais que possa parecer um fator comum, a troca de materiais na formação, na EaD, conforme Borges (2007), é relevante aos participantes para assumirem responsabilidade e comprometimento na interatividade e na comunicação com os participantes na modalidade.

Além disso, as proposições das atividades em sua orientação pedagógica previam essa participação e ver o comprometimento dos TILS mostra que a realização de um curso a distância envolve mesmo a autonomia e o protagonismo dos envolvidos. Esses materiais não foram desconsiderados e apresentados como sugestão de leitura, como indicado por P1.

Prezados TILS, esperamos que estejam bem! Estamos na etapa final de nosso curso e aproveitamos para compartilhar três materiais que podem subsidiar e mesmo fundamentar novas reflexões. Um deles é a dissertação de mestrado de nossa colega TILS-Sul, que apresenta muitos aspectos relevantes relacionados aos temas discutidos no curso e, os outros dois, foram sugestões compartilhadas pela colega TILS-Nordeste. O primeiro diz respeito à Norma Técnica[...], que orienta em relação à utilização e adaptação de materiais aos estudantes com deficiência e, o segundo, um material que versa sobre aspectos técnicos do processo tradutório. Abraços e seguimos juntos até o final (P1, CURSO-TILS, U4, 2019).

Em suma, diferentes aspectos podem favorecer o processo de construção coletiva de um AVA. Por mais que a proposta inicial tenha uma formatação prévia do curso, ela pode ser atualizada a partir da troca, da colaboração e da discussão de temas e experiências plurais, sempre levando em consideração novos modos de se conceber a prática e a realidade dos participantes.

A organização do Curso-TILS, as proposições das atividades e os fóruns de discussão, previamente organizados, eram revistos quando necessário diante de questões que emergiam das próprias discussões e da participação dos sujeitos nas interações propostas. A prática pedagógica é mediada, inclusive no contexto da EaD. Levar em conta o interesse e a necessidade de quem aprende, embora o aprendizado seja para todos que participam do processo, se faz relevante na prática pedagógica que, sob perspectiva interacionista, valoriza a realidade dos sujeitos para empreender seus processos (FREIRE, 1996; VYGOTSKY, 2001; COSTA, 2013; MIZUKAMI, 1986; 2010; LIBÂNEO, 2013).

No início do curso, conforme Guia, entre outras informações, constava que *“A nossa proposta é que neste curso possamos ter uma relação de ensino e aprendizagem que leve em conta o papel do outro na formação, assim, sua participação é fundamental e todos seremos protagonistas”*. Na orientação das atividades, essa informação era indicada, de modo que os profissionais compreendessem que a proposta de construção do espaço formativo era coletiva. Como se vê:

Prezados TILS, vocês sabem que, embora tenhamos uma previsão das atividades e conteúdos, nossa proposta é construir este espaço de formação virtual coletivamente (P1, CURSO-TILS, U3, 2019).

Essa flexibilidade de reorganização torna-se possível na perspectiva da pesquisa-intervenção, dado que, segundo Rinaldi e Reali (2012), os processos de decisão das ações de formação e investigação nesse tipo de pesquisa ocorrem de modo processual, apesar da definição prévia. Em suas palavras,

As determinações são construídas a partir de situações concretas da realidade dos sistemas de ensino aos quais os participantes estão inseridos, o que exige diálogo permanente, ações compartilhadas e pautadas nas experiências e nos repertórios dos diferentes autores (RINALDI; REALI, 2012, p. 87).

A proposta numa pesquisa-intervenção pode se atualizar em virtude da experiência e da necessidade dos participantes e, embora no Curso-TILS as interações possam não acontecer no espaço físico da instituição em que os profissionais atuem, pelas mídias e recursos digitais (ALMEDA, 2015), pelo alcance da EaD no tempo e espaço (MILL, 2011) e, com destaque, pelo recurso e potencial da ferramenta fórum de discussão (BIANCHI, 2019), a troca de experiência e as reflexões compartilhadas sobre as temáticas são possíveis.

Considerar as experiências práticas dos TILS ao longo do curso mostrou-se como uma estratégia significativa tanto para que os participantes pudessem resgatar as experiências vividas, ressignificando-as, como para pensar em possíveis alternativas para a condução da própria prática, e isso sempre na perspectiva da possibilidade da troca, como no exemplo que segue.

TILS Centro-Oeste atuava, na ocasião, num Instituto Federal e entre suas atividades, atuava no ensino médio técnico na modalidade EJA, um nível e uma modalidade que inclusive não foram previstos na elaboração do Curso-TILS no tocante à atuação desses profissionais no âmbito de IFES, o que mostra o potencial da troca com profissionais para se pensar em ações formativas. Mas em relação à ressignificar a prática e pensar em alternativas, como se vê,

Infelizmente sou o único TILS do campus, assim sendo, trabalho sozinho sem o revezamento de outro intérprete, tornando o meu trabalho cansativo e sobrecarregado [...] Estou sempre pedindo o apoio dos professores para que evitem dar aulas expositivas sem alguma atividade ou vídeos para que assim eu possa ter alguma pausa no meio da aula. Alguém passa por algo parecido? Alguma sugestão ou ideia do que posso fazer aqui? (TILS-CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, U3, 2019).

Um de seus desafios diz respeito a sua atuação individual, além também do desafio relacionado ao fazer docente dos profissionais com quem atua, quando as

estratégias metodológicas adotadas comumente ocorrem com base na oralidade, haja vista as aulas serem expositivas, o que é argumentado por TILS-Nordeste e P1.

Olá, TILS Centro-Oeste e todos! Realmente, sua demanda é grande [...] No que diz respeito a sugestões sobre os desafios que está enfrentando aí, percebo que você está fazendo o que pode no sentido de buscar mais intérpretes e conversar com os professores para alternar explicações com atividades e vídeos. É o que faço aqui quando preciso interpretar toda aula de Libras para o português, o que ocorre quando o professor traz teoria para a aula (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U3, 2019).

TILS Centro-Oeste, imagino o quanto seu trabalho se torna um desafio diariamente. Sabemos o potencial do revezamento para desenvolver o processo tradutório [...] essa atuação solitária te desgasta muito, e minha sugestão é tentar participar do planejamento com os professores para que eles possam organizar as aulas mais na perspectiva da visualidade (P1, CURSO-TILS, U3, 2019).

Visualiza-se que a discussão buscou problematizar a prática e encontrar soluções conjuntas. A interação dos TILS buscando alternativas e sugestões para o enfrentamento dos desafios diz respeito a um processo de reflexão coparticipada e comprometida com questões da prática e também dos processos de inclusão, tendo em vista que a perspectiva da visualidade nos processos educacionais direcionados aos alunos surdos mostra-se coerente em atenção às suas especificidades no tocante ao acesso às informações.

Para Branco e Oliveira (2008), a formação continuada em EaD precisa ser pensada tendo em vista o favorecimento da reflexão sobre a realidade da atuação e formas de mudança e isso, segundo Lapa (2007), construído em processos de reflexão conjunta e horizontal, onde as experiências e contextos pessoais são coletivamente significados.

Os modos de interação num fórum de discussão podem evocar diferentes reflexões e mesmo sentimento. No tocante à experiência da troca, visualiza-se que, a partir de elementos singulares, além de introduzirem pontos importantes para a discussão, os participantes apresentam questões mais pessoais, como a compreensão de si no campo de atuação, reconhecimento de profissionais da área e até mesmo afeto. O modo de P2 refletir sobre a atuação do TILS interfere diretamente na reflexão e na participação dos demais, com destaque TILS-Nordeste.

Eu vejo o trabalho do intérprete como um artesão que tem que construir. A cada dia, é uma forma de dizer, um jeito de chegar usando estratégias diferentes dependendo do público e da situação. Essa incerteza me encanta! A complexidade de trabalhar versando de uma língua para outra, fazer escolhas, encontrar o melhor modo de dizer... É tudo muito complexo, transitar entre línguas é desafiador e sofisticado, e eu gosto muito disso (P2, CURSO-TILS, U1, 2019).

Tils-Nordeste evidencia como a fala de P2 lhe permite um resgate da inserção no campo que a conduz à atuação no contexto de IFES.

Caríssima P2, admiro muito seu trabalho e fico feliz por estar com essa turma. O modo como descreve nosso trabalho é muito interessante "um artesão que tem que construir". Para mim, alguém essencialmente tímida, é muito desafiador esse trabalho. Por que uma pessoa tímida vai se envolver logo com esse trabalho? Bem, seguindo a ilustração do artesão, imagine um que começa a fazer seus trabalhos apenas para seu jardim, mas que depois acaba vendo a necessidade de expandir seu artifício. Pois é. Iniciei com um objetivo simples de mediar a comunicação entre pessoas surdas próximas e acabei chegando aqui. Alegro-me que tenha decidido pesquisar a esfera de trabalho dos intérpretes, pois isso contribui muito para nossa atuação e aperfeiçoamento (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, U1, 2019).

Os modos de interagir nos fóruns, embora a ferramenta seja para discussão pública e as respostas, a partir de síntese de aspectos relevantes, possam ser direcionadas a todos os participantes, a forma de se colocar, evidentemente não restringindo a mensagem em resposta a um participante, mas fazendo menção a ele e/ou a um aspecto por ele observado ou inserido na discussão pode favorecer a interação e/ou o sentimento de pertença. Um exemplo disso se vê no compartilhamento da formação profissional de TILS-Sul e P1:

Como sou pedagoga de formação e ao longo de minha atuação tive a oportunidade de aprender língua de sinais e até mesmo de migrar do cargo de professora para o cargo de intérprete de Libras, sempre acreditei que a minha formação em Pedagogia contribuía e contribui, em muito, para a minha atuação enquanto TILS (TILS-SUL, CURSO-TILS, U2, 2019).

Olá, TILS-Sul, seja bem-vinda! Compreendo também que a formação pedagógica sustenta nossa prática. Assim como você, tive a rica experiência de atuar com o subsídio da minha formação em Pedagogia. Considerando que estamos inseridos num contexto de ensino e aprendizagem, construção de conhecimentos e conceitos, nosso fazer está estritamente relacionado com uma dimensão didático-pedagógica (P1, CURSO-TILS, 2019).

Outro exemplo é quando P1 menciona TILS-Nordeste na mensagem. Na reflexão em fórum, TILS-Nordeste levantou aspectos de sua atuação para professor surdo, sendo este considerado um tema relevante para a discussão no curso, uma vez que, na prática, envolve outras características para a realização do exercício profissional. Como se vê:

Minha experiência como intérprete pode ser dividida em duas fases, a primeira no ensino médio, interpretando para alunos todas as disciplinas, e a segunda, no ensino superior, interpretando um professor surdo para ouvintes na disciplina de Libras, principalmente nas aulas teóricas e nas discussões sobre a surdez e em reuniões e eventos da instituição (TILS-Nordeste, CURSO-TILS, U3, 2019).

Neste mesmo fórum, P1 buscou dar ênfase na reflexão sobre esse aspecto, o que foi reconhecido como relevante por TILS-Nordeste:

[...] E se pensarmos mais sobre o desafio que TILS-Nordeste nos coloca, ser intérprete não apenas de/para alunos surdos, mas também de/para professores surdos? (P1, CURSO-TILS, 2019).

Olá, TILS e P1! Gostei muito do estímulo no sentido de continuarmos discutindo sobre “ser intérprete não apenas de/para alunos surdos, mas também de/para professores surdos” [...] Aguardo seus comentários. (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, 2019).

Em relação ao reconhecimento da contribuição de um participante pelo outro num fórum de discussão em EaD, compreende-se a importância da valorização do compartilhamento de experiências, o que produz efeito não somente na troca de um para o outro, mas para todos, considerando a observância do tema em discussão e a continuidade da reflexão sobre uma temática de interesse e relevante à atuação e à formação dos participantes.

Por meio da educação a distância (EaD) é possível a troca de experiências e o diálogo compartilhado para o conhecimento de diferentes realidades, assim como a busca por soluções que considerem cada contexto, pois, ideologicamente, desenvolver atividades colaborativas por meio da EaD, em ambientes digitais de aprendizagem, pressupõe a participação de todas as pessoas envolvidas no processo (RINALDI; REALI, 2012, p. 84).

Compreende-se que o espaço de troca entre profissionais pode contribuir, entre outros, para que as necessidades formativas relativas à prática sejam elaboradas e refletidas coletivamente em processos de partilha. P3, que tem ampla experiência no campo da tradução e interpretação, tanto como TILS quanto como pesquisadora e no ensino, destaca o valor de um espaço no qual os profissionais possam compartilhar questões da atuação, como se pode ver no excerto abaixo.

Há algum tempo não atuo formalmente como intérprete, mas adoraria, quando em atuação, ter um espaço como este para trocas de experiências... esta era uma de minhas maiores angústias: o trabalho solitário, não ter com quem compartilhar as práticas, trocar ideias (P3, 2019).

Este espaço que P3 faz menção é compreendido como uma necessidade formativa por TILS Centro-Oeste, o que mostra sintonia entre aspectos pautados no curso e necessidades reais dos participantes.

A minha principal necessidade formativa para minha atuação é a troca de experiências com outros TILS. Um grupo de compartilhamento de conhecimentos, vivências e estudo no processo tradutório (TILS CENTRO-OESTE, 2019).

A atuação de um profissional no campo pode favorecer a atuação de outros e este é um caminho de mão-dupla que pode viabilizar não apenas o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos, mas avanços na área, principalmente pelas possibilidades inerentes ao processo coletivo.

Para P2, que tem uma gama de publicações de estudos que são referência não apenas na área da tradução e interpretação, mas no campo da surdez, como um todo:

Eu acho que a gente só pode desenvolver pesquisas no campo da tradução interpretação porque existem intérpretes que estão disponíveis pra colaborar, pra ajudar, pra trabalhar junto. Então eu enxergo isso como um trabalho em rede, um trabalho que todo mundo dá sua contribuição pra que a gente possa construir os conhecimentos, e esse curso de formação é mais um lugar pra isso, pra que a gente se ouça, troque informações entre os intérpretes, entre os professores, entre os professores e intérpretes, pesquisadores, e pra que a gente construa novos saberes (P2, CURSO-TILS, 2019).

Compreende-se que a EaD pode ser, sim, considerada como uma instância formadora do profissional TILS, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e mesmo como instrumento de pesquisa. Pelos recursos que lhe são inerentes para minimizar fronteiras e favorecer reflexão entre pares, profissionais e pesquisadores, aspectos relativos à formação, atuação e outros que podem ser considerados necessários à prática podem ser refletidos em processos formativos que se atualizam, inclusive, diante dos desafios da modalidade.

4.5 OUTRAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EAD

Diante das demandas de formação continuada, compreende-se que a EaD, modalidade alternativa e com recursos que podem proporcionar encontro e desenvolvimento profissional (MILL, 2011; MILL; SILVA, 2012), favorece processos formativos. Para tanto, torna-se relevante abordagem metodológica que contemple aproximação e diálogo entre os participantes, que nesta pesquisa-intervenção são TILS, pesquisadores e especialistas da área.

A formação pela EaD é um processo que vem sendo discutido por suas características e desafios, mas não se supõe avaliá-la em comparação com curso presencial (VERSUTI, 2004) e compreende-se que, cada vez mais, haverá uma mudança cultural na sociedade em relação à valorização da modalidade, principalmente em decorrência dos efeitos da crise sanitária decorrente da Covid-19.

Além disso, “mais recentemente, alguns experimentos de EaD incorporaram ferramentas envolvendo mais mobilidade, comunidades de aprendizagem, redes sociais, ubiquidade e outras que indicam a emergência de uma nova geração de EaD” (YAMAGUSHI; MILL, 2016, p. 12).

Como se visualiza em Costa (2013), as TDICs estão mais presentes e precisam ser assumidas não estritamente em caráter tecnológico, no sentido de saber técnico, mas também reflexivo, em criação, dinâmica e interação. Como reflete,

Esta nova forma de compreender as tecnologias na educação diz respeito a situações, possibilidades de comunicação, interação, pesquisa, construção de conhecimento, serviços e produtos que, para se efetivarem, não se restringem ao tempo e ao lugar. Assim, o sujeito pode manter-se atualizado, conectado, incluído, trabalhando, colaborando com outras pessoas mesmo estando fisicamente isolado e distante uns dos outros (COSTA, 2013, p. 21).

Construir o AVA pela intencionalidade de favorecer experiência formativa pela mediação subsidiou o Curso-TILS que buscou assim ser formatado, com uma relação com a realidade e com as demandas dos TILS, numa proposta de formação voltada para refletir e ressignificar a prática. Nessa modalidade

Todos se tornam atores ativos na medida em que compartilham suas experiências, descobertas, conhecimentos, e o convívio intenso, mediado de modo que todos tenham que dialogar sobre um mesmo assunto e a necessidade de emitir e justificar suas opiniões, permite a todos condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da aprendizagem profissional. (RINALDI; REALI, 2012, p. 84-85).

Conduzir a formação valorizando as experiências de atuação dos profissionais compartilhadas a partir das questões norteadoras mostrou-se como uma abordagem relevante para aproximar os participantes e para as tomadas de decisão, estratégias de ensino e mesmo avaliação da aprendizagem.

Pensar em avaliação na EaD atrela-se, segundo Bianchi (2013), à concepção que se tem acerca do instrumento, sendo que a avaliação tem início quando o planejamento é realizado, tendo em vista conteúdo e objetivos, a partir dos quais os critérios são estabelecidos, os quais “são fundamentais para determinar como o material de reflexão do estudante será avaliado pelo professor, bem como para que o estudante saiba o que será esperado dele na avaliação” (BIANCHI, 2019a),

Partindo do pressuposto do protagonismo na formação de pares e da proposta de espaço formativo coletivo, o curso não previu avaliação conceitual e quantitativa no que tange à nota e à recuperação de nota. Sob a concepção de avaliação em processo e contínua (BIANCHI, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d), na perspectiva de avaliação como parte dos processos de ensino e de aprendizagem, o processo avaliativo, num viés qualitativo, priorizou atividades reflexivas de forma coletiva.

Considerando-se as especificidades da modalidade, no Curso-TILS, compreendeu-se que, ao longo de todo o curso, pela produção coletiva nos fóruns de

discussão, se realizava a avaliação da aprendizagem. Optou-se pela realização de fóruns de discussão ao longo de todo o curso, uma vez que, corroborando com Bianchi (2019), favorece debate coletivo, reflexão sobre o tema e colaboração na construção de conhecimentos.

As atividades, ao longo das unidades, foram delineadas para se favorecer o diálogo e a construção coletivamente. A condução da formação continuada em caráter reflexivo fez uso da ferramenta fórum para o processo de ensino e de aprendizagem e também de avaliação, haja vista, como visto em Bianchi (2019), ser uma atividade mediadora das relações e do processo de reflexão individual e coletiva.

Sob perspectiva interacionista, esse movimento ocorreu ao longo de todo o curso no sentido de buscar favorecer o processo de troca, considerando-se que, também corroborando com as reflexões de Bianchi (2019), no tocante ao papel ativo dos participantes no AVA, torna-se possível se concretizar uma ação coletiva, de interação e de colaboração na educação.

Para fechar o curso, a proposta foi que os TILS, também coletivamente, pudessem produzir um material síntese das discussões realizadas nesse breve percurso formativo, mas principalmente a partir da unidade 3, na qual refletiram mais especificamente sobre as atividades desempenhas nos IFES.

Considerando-se o período de realização do curso em final de semestre, período indicado com muitas demandas por alguns dos TILS, os quais, desde o início do curso, apresentaram limites em relação à participação no tocante à agenda pessoal para realização de algumas atividades, P1 assumiu a função de escriba desse material, deixando, também, essa tarefa disponível para quem mais pudesse ou quisesse assumir a função. Como se vê na comanda da atividade,

Nesta unidade vamos procurar consolidar pontos de vista e organizar as ideias desenvolvidas ao longo do curso a partir da produção do Quadro "Sugestões Práticas para atuação do TILS em IFES". Para tanto, neste fórum teremos quatro tópicos com os principais aspectos refletidos desde a Unidade 1. Escolha um ou mais de um dos tópicos e argumente os pontos destacados, complementando ou mesmo sugerindo o que julgar relevante. Vocês verão na WIKI que eu estou assumindo o papel de escriba a partir de uma síntese dos principais aspectos e conceitos refletidos pelo grupo. Vocês também podem assumir esta tarefa, tanto na produção quanto na revisão, e, se tiverem dificuldade com a ferramenta, construimos juntos, ok. No texto final estarão circunscritas nossas reflexões com fundamentação teórica, e ele será de uso e compartilhamento livre, assim, poderemos contribuir com outros colegas da profissão (P1, CURSO-TILS, 2019).

Compreende-se que esse material realizado colaborativamente e com a liberdade de escolha dos profissionais quanto à sua participação viabilizaria que os

mesmos pudessem participar sem prejuízos às suas demandas de trabalho ou mesmo pessoais, principalmente considerando-se o contexto de IFES em fim de ano letivo e o desafio de atuação individual.

A avaliação final pela produção coletiva de um material⁴⁴ com sugestões práticas para profissionais atuantes no contexto de IFES, além de uma síntese das questões refletidas nos fóruns, permitiu aos profissionais, com liberdade e de acordo com a disponibilidade, trazer suas contribuições.

O fórum dessa atividade final apresentou quatro tópicos definidos por P1 a partir de aspectos refletidos no curso pelos TILS com base nas questões norteadoras e no conteúdo, sendo, 1) Da atuação profissional (individual, dupla e em equipe); 2) Do conhecimento institucional; 3) Da tradução e interpretação de diferentes mídias e 4) Da dimensão didático-pedagógica do fazer profissional.⁴⁵

Observou-se que nessa etapa final as discussões seguiram também em diálogo e os TILS trouxeram novos elementos para o debate, enriquecendo a produção do quadro sugestivo que, embora sucinto, buscou apresentar-se também com questões práticas.

Para o desenvolvimento das atividades, não se perdeu de vista os desafios inerentes à EaD, na qual, entre outros aspectos que merecem atenção, conforme Branco e Oliveira (2008), a disponibilidade de tempo dos profissionais para se dedicarem ao estudo e às atividades é um fator relevante.

Sabemos que curso a distância é um desafio, mas temos essa proposta de consolidar este espaço, ampliando oportunidades de formação e qualificação. Por isso é fundamental a participação de vocês, pois estamos aqui enquanto corpo profissional, mesmo a distância (P1, CURSO-TILS, 2019).

A colaboração, pela construção conjunta, se mostrou como uma estratégia positiva de troca, de aprendizagem e de formação, inclusive na condução do curso, que procurou ser construída de forma horizontal e dialogada entre todos os participantes para uma construção coletiva de conhecimentos em atenção aos seus interesses e necessidades.

A profª P1 fez uma condução muito bem feita, não nos deixou em nenhum momento no vazio, ao mesmo tempo em que não pressionava. Nos mantinha atentos às

⁴⁴ O material 'Sugestões Práticas para Atuação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais no âmbito educacional com ênfase no Ensino Superior' corresponde a material complementar no Curso-TILS Tradutor-Intérprete de Libras: Prática e Formação Profissional, disponível em www.poca.cursos.ufscar.br

⁴⁵ Esses itens foram refletidos na ocasião do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, CBEE-UFSCar, no minicurso "Dimensões e contextos da prática do tradutor-intérprete de língua de sinais no âmbito educacional".

atividades e esclarecia sempre o que devíamos fazer, sempre de prontidão para nos orientar (TILS-NORDESTE, CURSO-TILS, 2019).

Buscou-se gerenciar a condução do curso de modo que os participantes não se sobrecarregassem em meio às atividades pessoais, profissionais e as do curso, identificando-se os momentos em que se precisava destacar a importância da participação dos mesmos, ao passo que procurou conferir-lhes liberdade na condução da própria aprendizagem.

Participar deste curso foi realmente um prazer, um ótimo ensejo para analisar a minha prática profissional. Enquanto eu lia e refletia sobre as questões lançadas na plataforma, ao mesmo tempo fazia uma avaliação de como vem acontecendo minha atuação profissional. Penso que a modalidade a distância possibilitou o curso acontecer e principalmente reunir TILS de diferentes regiões do país. Os vídeos lançados para as discussões também foram muito válidos (TILS-SUL, CURSO-TILS, 2019).

Distante de uma prática vertical e de uma atitude passiva de transmissão e recepção de conhecimento, nesse espaço virtual, pela interação e interatividade, o processo de ensino e de aprendizagem se estabeleceu numa relação em que as proposições e objetivos do Curso-TILS pudessem se efetivar em diálogo com os interesses dos TILS e com a postura que eles assumiram no AVA. O espaço formativo não foi construído para eles, mas com eles. E como se vê,

Foi muito valioso e significativo participar desse espaço virtual de trocas de experiências e perspectivas. Com toda certeza, contribuiu para a minha formação e atuação profissional. E espero que continuem ofertando formações como essa, no sentido de ampliar essas discussões para outros espaços. Quanto à estrutura e à organização do curso, achei bastante positivo proporcionarem espaços para discussão do tema nos fóruns, propiciando um compartilhamento de experiências e de trocas de conhecimentos. Também penso que um encontro virtual em tempo real seria bastante significativo. Os materiais e conteúdos disponibilizados foram muito bem elaborados, trazendo reflexões de forma clara e profunda. Parabens e agradeço a todos os envolvidos para que essa formação acontecesse (TILS CENTRO-OESTE, CURSO-TILS, 2019).

No Curso-TILS, buscou-se organizar experiências de formação que mediassem a construção de conhecimento e a participação, e a despeito dos limites e dos desafios enfrentados, procurou-se favorecer que o TILS assumisse seu papel com autonomia nesse processo que dependia de todos para sua concretização, uma vez que o “aluno da EAD, assim como o corpo docente, precisa apresentar uma postura que possibilite a reflexão, a participação e a colaboração para o desenrolar das atividades” (GOMURY, 2018, p. 3).

Em relação aos limites e desafios, destacam-se aspectos considerados relevantes para reflexão. O Curso-TILS foi desenvolvido pela colaboração da equipe

docente, num processo contínuo em que P2 e P3 orientavam e acompanhavam as atividades de P1, em formação, no tocante ao desenho do curso, à seleção de conteúdo e materiais, à elaboração de atividades, à avaliação da aprendizagem e à edição do AVA, este último com todo o apoio da SEaD-UFSCar.

O acompanhamento do mesmo no ambiente não dispôs da participação de profissionais, como tutores virtuais, além de P1 que, além de acompanhar o curso, desenvolvia a pesquisa-intervenção proposta e participava das atividades da formação em educação especial no programa de pós-graduação.

O Curso-TILS teve um número expressivo de interessados, não exclusivamente TILS atuantes em IFES, mas vagas limitadas, até pelas condições de sua realização enquanto etapa de pesquisa. Considerando, no entanto, atender o interesse manifestado, o compromisso profissional da equipe docente com a área e a disposição da SEaD-UFSCar nos processos de democratização do ensino, optou-se por sua adaptação para oferta em formato massivo, haja vista o potencial de acesso sem restrições, estando, assim, disponível no Portal de Cursos Abertos, PoCA⁴⁶, da UFSCar.

Do total de 27 TILS inscritos no AVA, 19 foram removidos, entre eles quem nunca teve acesso ao ambiente e/ou não respondeu mensagens, não participou das atividades até a unidade 2 e aqueles que formalizaram a desistência por motivos pessoais e/ou profissionais.

A proposta de formação continuada foi realizada com um número pequeno de participantes ativos, dentre os quais quatro profissionais aceitaram participar do estudo, fator esse que não inviabilizou a concretização de seus objetivos, principalmente diante do perfil autônomo e participativo desses TILS.

No tocante aos sujeitos participantes da pesquisa, a participação, mesmo em pequeno grupo, mostrou-se efetiva no que tange à interação e à interatividade com os pares nas discussões em fóruns e em atenção às atividades propostas. À medida que as discussões foram acontecendo, percebeu-se uma densidade maior na reflexão e um diálogo a partir das experiências e comprometido com as proposições apresentadas.

⁴⁶ Para acesso ao Curso-TILS e demais cursos de formação em diferentes áreas, acesso livre e gratuito em www.cursos.poca.ufscar.br

O contato com os TILS ativos manteve-se constante, em atenção não somente aos objetivos do estudo, mas às condições dos profissionais, fazendo-se ajustes em prazos e em atividades, todavia, sem descaracterizar os objetivos da formação e o compromisso da mesma em relação aos conteúdos previstos e revistos a partir das discussões, para favorecer a participação dos profissionais.

No tocante à evasão e a não participação no AVA, três foram os aspectos considerados mais restritivos em relação à formação proposta, os quais se busca refletir e chamar a atenção. Observou-se, pelas experiências compartilhadas pelos TILS, que no âmbito de IFES, existe uma grande demanda de trabalho e um número não suficiente de profissionais, o que pressupõe ser um impeditivo para a participação, até pela inferência de sobrecarga física e mental.

Outro aspecto a se refletir, principalmente considerando as desistências justificadas, diz respeito à indicação da indisponibilidade de tempo para realização das leituras de textos, para assistir a vídeos e participar das discussões conforme previsão de atividades e prazos, devido a demandas de trabalho e mesmo de outros estudos.

E, por último, a disponibilidade ou não, em participação e envolvimento, quando da ciência de que o curso se trata de pesquisa. Desde o primeiro contato com os TILS inscritos no AVA para o compartilhamento de dados de acesso, P1 indicou que o mesmo estava relacionado a um estudo, fazendo o envio, inclusive, do TCLE e o convite através das mensagens.

Considerando-se os aspectos supracitados, compreende-se que futuras proposições de formação cabem empreender e mostrar a importância da participação desses profissionais na formatação de propostas formativas, posto que essas ações podem melhor atender a necessidades do corpo profissional a partir do protagonismo do mesmo.

A concepção e a construção de curso na modalidade EaD envolve diferentes desafios e os mesmos só podem ser superados pelo comprometimento de todos com responsabilidade na condução e nos processos de interação com autonomia, ou seja, a “capacidade que o sujeito deve “tomar para si” sua própria formação, sua aprendizagem, tendo, portanto, um sentido político e emancipatório” (OLIVEIRA; LIMA, 2013, p. 71).

Conforme revisão de literatura e discussão das análises, os TILS apresentam demanda por formação continuada e uma série de necessidades formativas que solicitam reflexão aprofundada. Considerando-se os recursos da EaD e o potencial da modalidade, as propostas devem estar atentas ao fator tempo para dedicação aos estudos, opções metodológicas e de recursos atreladas às proposições de atividades/trabalhos que façam sentido, que favoreçam a ampliação de saberes e que considerem a condição de profissionais que atuam na educação para o acompanhamento das ações de formação.

Como visto, a EaD tem um caráter formativo (DUARTE; MAKNAMARA, 2015) e a modalidade vai ganhando centralidade nos processos educacionais, inclusive vencendo limites e concepções negativas iniciais, incorporando meios e tecnologias digitais e uso do AVA (VILARINHO, 2001; VERSUTI; 2004; RINALDI, 2012; ALMEIDA, 2015). E este é um processo em construção.

A despeito desses aspectos limitantes, a proposta neste estudo construído sob modelo de pesquisa-intervenção com diferentes procedimentos metodológicos adotados no AVA, mediado, assim, pelas TDICs, resultou em processos formativos *online*, democráticos, de livre acesso e que levantaram, metodologicamente, necessidades formativas de profissionais.

Nas dimensões analisadas, foram apresentadas características que se relacionam e que podem, em virtude da demanda profissional, ser aprofundadas, *a posteriori*, em metodologia de desenvolvimento profissional e de trabalho ou mesmo se configurarem como conteúdo em propostas formativas que precisam estar disponíveis pela consolidação da profissão e seu papel social e humano.

A atuação desse profissional está associada à participação e ao exercício de cidadania, logo a prática do TILS no contexto educacional contribui com os processos de formação e participação social e humana, tendo efeitos nas questões de acessibilidade, o que torna válido um investimento teórico e prático dos profissionais e mesmo de agências e/ou instituições competentes, presencial ou virtualmente, para o aprofundamento e compartilhamento do conhecimento da área e do campo na interface com outras áreas do saber.

Ao TILS, mobilizar saberes em processos cíclicos e conjuntos de construção de conhecimento é fundamental ao seu desenvolvimento profissional. O trabalho, a depender das condições de atuação, das possibilidades de formação e mesmo da

compreensão da profissão, sem a reflexão sistemática e a possibilidade de trocas pode inviabilizar processos de aquisição e apropriação de conhecimentos relevantes à prática.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Este estudo investigou necessidades formativas de TILS atuantes em IFES. Verificou-se que a atuação nesse contexto pode se efetivar, além do ensino superior, em outros níveis, como nível médio e profissional tecnológico, o que acentua ainda mais a complexidade da atuação do profissional enquanto agente educacional.

Considerando-se suas proposições, buscou-se, desde a introdução, refletir sobre as questões relativas à formação para atuação no contexto educacional, trazendo, no capítulo 1, um panorama do que os estudos desenvolvidos recentemente versam sobre a temática nos diferentes níveis de ensino, dando ênfase ao nível superior, especificamente no contexto de IFES.

Como visto, existem muitos desafios e demanda por formação profissional, haja vista, a despeito da legislação e dos avanços, não existirem diretrizes, e tem sido pela ação de profissionais e pesquisadores, que buscam sistematizar a prática e investigá-la, a construção de saberes para atuação nesse espaço que não se restringe à sala de aula, mas desempenha um importante papel nos processos de inclusão na instituição e ainda nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A atuação do TILS não se reduz à tarefa de traduzir e interpretar do ponto de vista estrito da mediação linguística, mas enquanto mediador da educação de surdos, realiza o processo tradutório educacional participando das ações institucionais, sociais e pedagógicas em processos que precisam ser empreendidos pela parceria com outros profissionais e mesmo com alunos, surdos e ouvintes, dadas as especificidades que se estabelecem.

Tendo em vista seu papel de modo direto e responsável na inclusão de surdos nessa realidade de atividade humana, pensar a formação de profissionais para atuação na educação foi a proposta do capítulo 2, que buscou, a partir da contribuição de autores da Pedagogia e da Psicologia da Educação, refletir a importância de propostas e experiências formativas subsidiadas por aportes da racionalidade prática

numa perspectiva interacionista, não somente na modalidade presencial, mas também pela EaD, em programas que favoreçam formação e desenvolvimento profissional.

Os TILS, com experiências de atuação em contextos, níveis e áreas distintos, apresentam um saber da prática e da experiência que as propostas de formação continuada devem valorizar. Os contextos plurais em que atuam com níveis distintos de formação profissional configuram-se como lócus não apenas de atuação, mas de formação em serviço e sinalizador de necessidades formativas.

Assim, propostas formativas de TILS devem favorecer sua formação enquanto mediador em processo de desenvolvimento profissional cíclico mediado, em que necessidades formativas podem se configurar como conhecimentos e saberes por alguns profissionais e, pela partilha e de modo sistematizado, favorecer a formação de pares.

Assim, como desenvolvido no capítulo 3, por meio de uma pesquisa-intervenção, delineou-se o Curso-TILS a partir do subsídio da Secretaria de Educação a Distância, SEaD, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, para oferta e outros desdobramentos metodológicos, como adaptação para formato massivo pelo Portal de Cursos Abertos, PoCA da UFSCar.

Inicialmente propôs-se a primeira oferta para um público restrito de profissionais. Todavia, pela condução do curso, pelos resultados do mesmo nas práticas avaliativas contínuas, as quais resultaram na produção de um material⁴⁷, pela escassez de oferta de formação inicial e continuada, e em atenção àqueles que manifestaram interesse e disposição da equipe docente e da SEaD-UFSCar, ampliou-se a oferta em formato massivo, compreendendo-se que este foi um potencial da proposta na perspectiva de construção de um espaço formativo virtual.

Pela ação de uma equipe docente composta por intérprete-pesquisadora, autora deste estudo, sob supervisão de sua professora-orientadora e em colaboração com professora especialista, ambas profissionais com grande experiência em estudos na área, foi desenvolvida uma proposta de formação continuada EaD em atenção aos

⁴⁷ Considerando-se o material *Sugestões práticas para atuação do tradutor-intérprete de língua de sinais no âmbito educacional, com ênfase no ensino superior*, que apresenta quatro eixos de reflexão i) Conhecimento institucional ii) Atuação profissional; ii) Dimensão didático-pedagógica do fazer profissional; iii) Tradução e interpretação a partir de diferentes mídias, propôs-se o curso *Dimensões e contextos da prática do tradutor-intérprete de língua de sinais no âmbito educacional*, foi ministrado no IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, CBEE, pela UFSCar, numa ação que precede sua produção e oferta também em formato massivo.

objetivos geral e específicos do estudo, que envolviam levantar necessidades formativas para atuação em IFES, construir um espaço formativo virtual para a formação considerando o protagonismo dos participantes na formação de seus pares e analisar a proposta em seu processo.

O Curso-TILS, a partir, principalmente, de fóruns de discussão, videoaulas e produção de um material com sugestões para atuação profissional, procurou se constituir num espaço no qual os TILS pudessem não apenas discutir sobre a profissão e suas demandas, mas também sobre suas ações na atuação e com isso, além de refletirem sobre os caminhos percorridos, darem condições ao estudo de investigar necessidades formativas de profissionais atuantes em IFES.

Não foi possível a participação de todos os TILS cursistas na pesquisa, todavia, este aspecto não inviabilizou o alcance de resultados, sendo possível identificar elementos relevantes a partir dos que puderam contribuir para a realização do estudo. Exemplos reais de experiência profissional compartilhados ao longo das discussões e a troca entre pares favoreceu também, a partir de seus repertórios, o estabelecimento de relações teóricas e práticas.

A participação de P1, a partir de suas experiências como TILS no contexto educacional no nível superior, favoreceu, na compreensão deste estudo, identificação profissional entre os participantes para que pudessem, em colaboração, dado os objetivos do curso e os da pesquisa, identificar e compartilhar questões atinentes à profissão, ao espaço de atuação, às relações estabelecidas nesse contexto, tensionando a prática com as leituras e com as discussões propostas.

Compreende-se a importância de levantar necessidades formativas a partir dos TILS, haja vista que os saberes que produzem na prática e nas relações com pares, surdos, professores e demais profissionais e participantes do contexto educacional precisam ser valorizados e fundamentados.

Desse modo, no capítulo 4, são sistematizadas as reflexões dos TILS, pelas quais se identificou como necessidades formativas, em diálogo com a contribuição de autores que subsidiam este estudo e suas análises, três dimensões: *Específica*, *Educacional* e *Profissional*, que subdividas e constituídas por conhecimentos a elas relacionados, são interdependentes, mas com especificidades tendo em vista a organização dos dados e sua discussão.

A dimensão específica constitui-se a partir do conhecimento linguístico-cultural, do conhecimento discursivo e do conhecimento técnico. Estes conhecimentos estão relacionados a fatores como questões linguísticas, gramaticas e culturais atinentes ao público com quem se atua, à produção de sentido, considerando-se diferentes níveis de uso por seus falantes, e a questões de modalidades e direcionalidade em processos presenciais ou mediados pela tecnologia, no audiovisual.

A dimensão educacional constitui-se a partir do conhecimento institucional, do conhecimento político-educacional e do conhecimento didático-pedagógico, que abrangem níveis de ensino da realidade do contexto em que se atua, sua organização e estrutura, bem como as premissas adotadas nos projetos educacionais, relativas aos processos de inclusão escolar e bilíngue, e relações sociais estabelecidas em seus processos.

A dimensão profissional constitui-se do conhecimento característico, do conhecimento metodológico e do conhecimento social da área, tradução e interpretação no campo, surdez, não somente enquanto esferas de atuação, mas de saber e produção de conhecimento com características relevantes e necessárias de se conhecer para o exercício profissional, para desenvolvimento pessoal dentro da profissão em relações consigo, de si para o outro, do outro para si e entre os participantes desse contexto.

Compreende-se a importância de políticas públicas voltadas à formação profissional de TILS, inclusive, compreende-se, ainda, que os achados desse estudo podem colaborar para a formulação dessas políticas voltadas a esse fim específico. No entanto, enquanto este avanço está em percurso, a abordagem de pesquisa-intervenção pode contribuir para proporcionar um espaço para discussão e compartilhamento da prática e de necessidades a ela relativas, em processos de reflexão individual e partilhada para a construção de conhecimento profissional de modo sistematizado por meio de formação continuada.

Analisando a proposta em seu processo, verificou-se a relevância do espaço virtual para se falar sobre inquietações e dificuldades da atuação. O trabalho trouxe contribuições para a área no que diz respeito à formação do TILS, subsidiando a construção da identidade do profissional e de seu lugar na profissão e na sociedade, a partir da reflexão sobre a formação e da sistematização dos saberes da prática.

A pesquisa aproximou equipe docente, TILS participantes e sujeitos da pesquisa, vindo, na formação continuada EaD, uma possibilidade de construção de conhecimento que, além de aproximar profissionais, viabilizou o delineamento de outras ações que pudessem, de alguma forma, promover melhorias nas condições de oferta de formação e reflexão acerca da temática estudada.

Essas experiências empreendidas em processos de construção são possíveis pela ação conjunta de profissionais, lembrando que o espaço formativo virtual não está consolidado, mas se busca, por meio dessas primeiras ações, proporcionar alguma contribuição pela parceria entre profissionais para o empreendimento de novas e contínuas experiências formativas e reflexivas.

Para então finalizar essas breves considerações sobre o estudo, salienta-se a importância de um Programa de EaD para formação continuada e desenvolvimento profissional de TILS atuantes no contexto educacional. Um Programa de Formação de TILS pela modalidade EaD pode viabilizar troca, reflexão e mesmo adoção de novas práticas junto a TILS de outras realidades geográficas e institucionais, sendo possível, entre pares, construir projetos de formação profissional.

Pela escassez na oferta de cursos e pelas demandas de formação como questões emergentes da prática e mesmo em atenção aos direitos dos surdos previstos na legislação, compreende-se que a criação de um Programa Virtual de Formação pode viabilizar processos de aprendizagem da tradução e interpretação e ser uma alternativa para TILS que buscam desenvolvimento e formação continuada.

Um exemplo disso é o Portal⁴⁸ dos Professores da UFSCar direcionados a esse público. Compreende-se que um espaço formativo virtual direcionado à formação de profissionais da educação que atuam com alunos surdos nos diferentes níveis, modalidades e contextos de ensino, pelo protagonismo desses profissionais e pela intervenção de docentes e pesquisadores, torna-se possível favorecer atendimento específico, considerando-se necessidades formativas, envolvendo não apenas corpo docente, mas discente, além de departamentos e programas de pós-graduação.

A implantação de um programa institucional em EaD favorece a ampliação de oferta de formação, e a participação mais ampla do corpo profissional em práticas pautadas no diálogo, a construção de uma rede de profissionais para, em produção

⁴⁸ Para mais informações sobre o Portal dos Professores da UFSCar, ver <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>

de intervenção conjunta, se pensar em ações formativas mediadas pelas tecnologias da EaD. Nesse espaço sugerido, pela troca mediada pelas tecnologias, torna-se possível aspectos como refletir a profissão, ressignificar a prática e compartilhar resoluções dos desafios da atuação. Um programa dessa natureza, além de gratuito e de livre acesso, pode, na perspectiva de um modelo de mentoria como o Portal dos Professores da UFSCar, ter como eixo metodológico a realidade e a reflexão sobre a prática dos profissionais interessados.

Um espaço que se construa com e a partir de sugestões de profissionais TILS atuantes pode ser um importante locus para o compartilhamento de informações, estratégias e mesmo comentários acerca de experiências que possam contribuir com as práticas de outros profissionais.

Esse espaço pode se configurar como uma alternativa de aprendizagem profissional, recurso de consulta e de compartilhamento das questões do dia a dia. Se a realidade atual não dispõe de condições que contemplem as demandas por formação, a EaD em suas modalidades distintas, para grupos menores ou mesmo massiva, pode ser uma estratégia na democratização dos saberes e conhecimentos relativos à profissão e à atuação.

Considerando-se que este profissional esteja em atuação e que as ofertas não ocorrem ou estão distantes de sua localidade, tornam-se relevantes oportunidades para o desenvolvimento profissional em cursos e atividades que possam ser incorporadas ao cotidiano, principalmente em articulação com a formação em serviço pela possibilidade de sistematizar a prática.

Para não restringir a um único contexto ou grupo, a participação de profissionais de diferentes regiões do país a partir de localidades e realidades distintas, pelo formato massivo, pode aproximar profissionais com repertórios, experiências, tempos de atuação e níveis e uso da língua de sinais distintos.

Dentro de suas possibilidades, a pesquisa buscou contribuir para o conhecimento científico e para as condições de oferta de formação profissional em modalidade acessível, trazendo um retorno ao campo da tradução e interpretação no contexto da surdez em diálogo e com subsídio da Pedagogia, da Psicologia da Educação e da EaD como campos de formação, profissão e atuação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2021.
- ALMEIDA, M. E. B. Formação de professores a distância: avaliação e perspectivas. *In: Reunião anual da ANPED, 37.*, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-maria-elizabeth-bianconcini-de-almeida-para-o-qt08.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.
- ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 207-236, out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p207>. Acesso em: 21 fev. 2020.
- ANJOS, R. P. Cinema para Surdos: janela de Libras na perspectiva da estética cinematográfica. *In: VIGATA, H. S.; ALVES, S. F. Tradução e acessibilidade: métodos, técnicas e aplicações*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021, p. 14-38. *E-book*. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/99/89/391-1>. Acesso em: 26 out. 2021.
- ANTONIO, L. C. OLIVEIRA; MOTA, P. R; KELMAN, C. A. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 1032-1051, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8105>. Acesso em: 21 fev. 2020.
- ARAÚJO, B. R. N. **A escolarização de indígenas terena surdos**: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201489/ARA%c3%9aJO%20Bruno%20Roberto%20Nantes%202018%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFMS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.
- ARAÚJO, C. L. S. **Apontamentos sobre Planejamento de Ensino**. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2019.
- ARAÚJO, C. L. S. **Docência em EaD**: Introdução ao Moodle. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos, 2020.

ARAÚJO, C. L. S. **Explorando as atividades e os recursos do Moodle**. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos, 2020.

ARAÚJO, J. R. de. **O papel do intérprete de libras no contexto da educação inclusiva**: problematizando a política e a prática. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186615/ARAUJO%20Joelma%20Remigio%20de%202011%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFPB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **GT16**. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt16-educa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 27 out. 2021.

BASTOS, E. A centralização da Língua de Sinais nas experiências culturais de alunos surdos: espaço de problematização da “cultura surda”. **Fólio - Revista De Letras**, [s.l.], v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2902>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BIANCHI, P. C. F. **Apontamentos sobre a Avaliação da Aprendizagem**: acompanhamento do aluno na perspectiva da avaliação em processo. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2019b.

BIANCHI, P. C. F. **Apontamentos sobre a Avaliação da Aprendizagem**: avaliação, uma ação educativa. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2019a.

BIANCHI, P. C. F. **Apontamentos sobre a Avaliação da Aprendizagem**: critérios de avaliação. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2019d.

BIANCHI, P. C. F. **Apontamentos sobre a Avaliação da Aprendizagem**: instrumentos de coleta para avaliação da aprendizagem dos alunos. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2019c.

BIANCHI, P. C. F. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância**: algumas concepções e práticas avaliativas desenvolvidas no curso de licenciatura em pedagogia, modalidade EaD, da UFSCar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2669?show=full>. Acesso em: 27 out. 2021.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Figura 1 – Interface BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). 2020. 1 fotografia de tela. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 maio 2020.

BLATTMANN, U.; SANTOS, R. N. M. Acesso e uso de tecnologias em teses e dissertações: o caso BDTD. *In: Congresso da Associação Internacional para a Pesquisa Intercultural (ARIC) – Diálogos Interculturais: descolonizando o saber e o poder*, 12., Florianópolis, 2009. **Anais [...]**. Florianópolis, 2009

BONFANTE, R.; SCHENCKEL, C. O Princípio da verticalização nos Institutos Federais: Possibilidades e desafios. **Metodologias e Aprendizado**, [s.l.], v. 1, p. 83–90, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1112>. Acesso em: 7 jul. 2021.

BORGES, M. K. Educação a Distância: o que pensam os estudantes dos cursos de Pedagogia?. *In: Reunião Anual da ANPED*, 30., 2007, Caxambu, **Anais [...]**. Caxambu, 2007, p. 1-18. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3134--Int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRANCO, J. C. S.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Educação a Distância para professores em serviço. *In: Reunião Anual da ANPED*, 30., 2007, Caxambu, **Anais [...]**. Caxambu, 2007, p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4695-int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRANCO, J. C. S; PEIXOTO, M. C. L. Modelos de oferta de licenciatura a distância em universidades federais na UAB. *In: Reunião Anual da ANPed*, 37., [s.l.], 2015. **Anais [...]**. [s.l.], 2015.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 out. 2015.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 19 set. 21.

BUZETTI, M. C. O material didático na educação a distância. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância; Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, 2014, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, 2014. Disponível em: <http://www.siedenped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/issue/view/3>. Acesso: 28 maio 2021.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior brasileiras. **Educar em Revista**, [s.l.], p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F. Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das Ciências Biológicas. *In*: HARRISON, K. M. P.; LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B.; GOES, A. M.; KOTAKI, C. S.; CAETANO, J. F.; SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L.; MOURA, M. **Língua brasileira de sinais - Libras**: uma introdução. São Carlos: UFSCar, 2011, p. 153-168.

CAMPOS, M. L. I. L.; ALMEIDA, J. C. S. Sistema linguístico da Libras. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Libras**: aspectos fundamentais. Curitiba: InterSaberes, 2019, p. 76-120.

CARDOSO, S. A. Gramática de Libras: perspectivas terminológicas sobre a fonologia. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-4, out. 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1563>. Acesso em: 25 out. 2021.

CARVALHO, G. L. **A identidade do profissional tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais – libras**: das suas concepções às suas práticas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188253/CARVALHO%20Geys on%20Lima%20de%202015%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20LISBOA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188253/CARVALHO%20Geys%20on%20Lima%20de%202015%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20LISBOA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 25 out. 2021.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÃO. **CBO 2614-25**. Intérprete de língua de sinais. Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/261425-interprete-de-lingua-de-sinais-2020>. Acesso em: 27 out. 2021.

CONSTÂNCIO, R. F. J. **O intérprete de libras no ensino superior**: sua atuação como mediador entre Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro

Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190165/CONST%20Rosana%20de%20F%20a1tima%20Janes%202010%20%28disserta%20a7%20a3o%29%20CUML.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 out. 2021.

CORREA, A. G.; CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Aprendizagem da docência virtual: analisando investigações sobre a base de conhecimento docente para Educação a Distância. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância; Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2016, p. 1-12. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1227> Acesso em: 19 jun. 2020.

COSTA, I. M. **Concepções de Mediação pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD (2000-2010)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4767/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

COSTA, M. A. C. **Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e o aluno surdo do curso de Pedagogia da UERN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188258/COSTA%20Mifra%20Angelica%202014%20%28disserta%20a7%20a3o%29%20UERN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Educação inclusiva e formação de formadores: Quais processos? Quais conhecimentos? *In*: REALI, A. M. M.R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.,217-243.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PRETTE, A. (org.). **Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor**. São Carlos: EDUFSCar, 2017.

DELORS, J. **Educação um tesouro a se descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, Faber-Castell, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 20/abr/17.

DIAS, É. P.; FERREIRA, F. C. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [online], v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>. Acesso em: 18 out. 2021.

DUARTE, F. B. M. D.; MAKNAMARA, M. Formação de professores e educação a distância: Conexões a partir das reuniões anuais da ANPED. *In*: Reunião Anual da ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015, p. 1-19. Disponível

em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3527.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

DURAN, Debora. A educação a distância nas reuniões anuais da ANPED: 2003-2013. 37ª Reunião Anual da ANPED, Florianópolis, 2015.

DOMINGOS, P. **A língua brasileira de sinais em contexto acadêmico**: diálogos a partir do Círculo de Bakhtin. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/10365>. Acesso em: 25 out. 2021.

ESMERIO, J. M. M. **A produção de modos de ser o tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19821>. Acesso em: 25 out. 2021.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez. 1989.

FERRARI, A. C. M. **Atuação do tradutor intérprete de Libras na aprendizagem matemática de surdos no Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9JGFY7/1/disserta_o_final_ana_carolina_machado_ferrari.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

FERREIRA, D. **Um estudo comparativo de currículos de curso de formação de tradutores e intérpretes de libras-português no contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudo da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169308/341257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

FILIETAZ, M. R. P. **Políticas públicas de educação inclusiva**: das normas à qualidade de formação do intérprete de Língua de sinais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188279/FILIETAZ%20Marta%20Rejane%20Proen%c3%a7a%202006%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UTP.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. M. C. G. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016.

Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938/1833>. Acesso em: 25 out. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

GESUELI, Z. M. A intertextualidade na Elaboração de Narrativa em Língua de Sinais. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 11-26.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Tradutor e Intérprete de Libras: Construção da formação profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10390/GIAMLOUREN%C3%87O_Priscila_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 25 out. 2021.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. DE M.; SANTOS, L. F. DOS. Tradução e adaptação de escala de ansiedade à matemática para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 65, p. 109-127, dez. 2019. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/article/view/1812>. Acesso em: 25 out. 2021.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M.; VILARONGA, C. A, R. Tradutor e intérprete de Libras: prática e formação profissional. **Revista Translatio**, Porto Alegre, n.17, p. 1-17, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: As experiências de letramento e os rituais da sala de aula. *In*: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 110-119.

GOMURY, A. Q. S. Educação a distância com foco no aluno e as contribuições dos docentes para a autonomia no ensino aprendizagem. *In*: Congresso internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2018, p. 1-12. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/217>. Acesso em: 31 mar. 2021.

GRUTZMANN, T. P.; DEL PINO, M. A. B. A comunicação e os saberes dos tutores em educação a distância. *In*: Reunião Anual da ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, 2013, p. 1-16. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16_3103_texto.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 39-54.

INSTITUTO FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **Cursos Online Abertos e Massivos**: Teoria e Prática – Turma 2020^a. Disponível em: <https://moodle.ifrs.edu.br/login/index.php>. Acesso em 16 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Figura 2 – Interface Tesouro Brasileiro de Educação. 2020. 1 fotografia de tela. Disponível em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acesso em: 01 maio 2020.

JUSTI, S. R. S. **Tradução da política de inclusão de alunos com deficiência na educação superior em um campus do instituto federal catarinense**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2514/Sany%20Regina%20Sard%C3%A1%20Justi.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua Brasileira de Sinais**: Investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 1-16.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p.133-153, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LACERDA, C. B. F.; GRACIA, M.; JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [online], v. 26, n. 2, p. 299-312, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>. Acesso em: 14 set. 2021.

LACERDA, C. B. F. GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, N. 3, p. 481-496, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRJr46ZgrCmcRM5wS74ktF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

LACERDA, C.B, F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C.B, F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 185-199.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; LODI, A. C. B.; GURGELI, T. M. A. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. *In*: LACERDA, C. B. F. *et al.* (org.), **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 13-28.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

LAPA, A. B. Por uma abordagem da educação a distância que propicie uma formação crítica do sujeito. *In*: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu, **Anais** [...]. Caxambu, 2007, p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt16-3580-int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos pra quê?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, J. M. S. **A Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/644/1/JulianaMariadaSilvaLima.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

LIMA, V. S.; OLIVEIRA, M. R. G. Unidade 4: A importância da comunidade virtual de aprendizagem para o aluno da EaD. *In*: **Educação a distância: formação do estudante virtual**. OTSUKA, J.; OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V. S.; MILL, D.; MAGRI, C. (org.). São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 75-110.

LINDEN, V. C. **Como diz Libras em libras? A comunicação do conhecimento linguístico na formação de tradutores e intérpretes de Libras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/518?locale=pt_BR. Acesso em: 25 out. 2021.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 165 - 183.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MALLMANN, E. M. Inovações na docência universitária: tecnologias de informação e comunicação na (re)elaboração de materiais didáticos na modalidade a distância. *In: Reunião Anual da ANPED*, 31., 2008, Caxambu, **Anais** [...]. Caxambu, 2008, p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4292-int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

MARTINS, V. R. O. **Posição-Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250830/1/Martins_VanessaReginadeOliveira_D.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

MARTINS, V. R. O. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: Desafios da formação. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 147-163, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/11374>. Acesso em: 25 out. 2021.

MARTINS, V. R. O.; LISBÃO, S. L. Libras no contexto educacional. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. Libras: aspectos fundamentais*. Curitiba: InterSaberes, 2019. p 43-76.

MARTINS, A. DE O.; ZANOTTO, L.; SOMMERHALDER, A. Formação inicial de professores na educação a distância: educar-se em colaboração. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 532-543, nov. 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/374>. Acesso em: 27 out. 2021.

MATTOS, S. Como elaborar um esquema de texto. [s.d.].

MELO, A. V. S. **Formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190441/MELO%20Valeria%20Santos%202013%20%28disserta%20c3%a7%20c3%a3o%29%20Universidade%20Tiradentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

MELO, L. M. **Tradução audiovisual de vídeos institucionais para a Libras**: estratégias, escolhas e decisões na série "que curso eu faço?" do LAbI/UFSCar. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação Língua Brasileira de Sinais – Libras/ Língua Portuguesa), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: http://www.tilsp.ufscar.br/assets/anexos/tcc_alunos/2019/tcc_final_lis_maximo_melo_2019.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

MENEZES, A. M. C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185149/MENEZES%20Adrian>

[e%20Melo%20de%20Castro%20%202014%20%28Tese%29%20UFSCAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#). Acesso em: 25 out. 2021.

MENEZES, A. M. C.; LACERDA, C. B. F. Tradutores-intérpretes de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos. **Revista Educação Especial**, UFSM, v. 30, n. 57, p. 251-262, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22412>. Acesso em: 26 out. 2021.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 15 out. 2021.

MILL, D. Unidade 1: Educação a distância contemporânea: noções introdutórias. *In*: OTSUKA, J.; OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V.S.; MILL, D.; MAGRI, C. (org.). **Educação a distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EDUFScar, 2011, p. 15-30.

MILL, D.; SILVA, A. R. Formação de professores em serviço/exercício pela modalidade de educação a distância: sobre aproximação teoria-prática ou sobre flexibilidade pedagógica e espaço-temporal. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 189-216.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 13-26.

MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NANTES, J. M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/631/1/JanetedeMeloNantes.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa encontros de sujeitos, discursos e saberes**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19562>. Acesso em: 25 out. 2021.

NASCIMENTO, V.; DAROQUE, S. C. Língua oral-auditiva e língua gesto-visual. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Libras**: aspectos fundamentais. Curitiba, InterSaberes, 2019, p. 43-76.

NASCIMENTO, V.; MARTINS, V.; SEGALA, R. Tradução, criação e poesia: descortinando desafios do processo tradutório da língua portuguesa (LP) para a língua brasileira de sinais (Libras). **Domínios de lingu@agem**, Uberlândia, v. 11, n. 35, p. 1850-1874, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/1523>. Acesso em: 10 mar. 2018.

NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. **Percursos Linguísticos**, [s.l.], v. 9, n. 21, p. 105–132, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/23740>. Acesso em: 20 out. 2021.

NASCIMENTO, V.; SEGALA, R. R. Estrutura da Libras e expressão de conceitos. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Libras**: aspectos fundamentais. Curitiba, InterSaberes, 2019, p. 121-159.

NAVES, S. B.; MAUCH, C.; ALVES, S. F.; ARAÚJO, V. L. S. (org.). **Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis**. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista Educación**, [s.l.], n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/23271/19/0>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em 03 maio 2019.

NÓVOA, A. Desafios do Trabalho e Formação Docentes. 2017b. 1 vídeo (1h17min08s), sonoro, colorido. Publicado pelo canal Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 22 mar. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Ensino e aprendizagem escolar**: algumas origens das ideias educacionais. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

OLIVEIRA, C. **Estratégias de Leitura**. [material virtual]. 2021.

OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V. S. Unidade 3: O estudante da EaD: seu papel e sua organização para o estudo. In: **Educação a distância: formação do estudante virtual**. OTSUKA, J.; OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V. S.; MILL, D.; MAGRI, C. (org.). São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 59-74.

OMOTE, S. Método de pesquisa em educação especial. 2020. 1 vídeo (1h46min10s). Publicado pelo canal ABPee Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5zdaoLITs1A&list=PLWkU1QZZQpfDUFXGetS1sB21UB_ev9w-N. Acesso em: 27 out. 2021.

OTSUKA, J.; OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V.S.; MILL, D.; MAGRI, C. **Educação a distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EDUFScar, 2011.

PASSOS, G. C. R. **Os intérpretes de língua de sinais: atitudes frente à língua de sinais e às pessoas surdas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190630/PASSOS%20Gabriele%20Cristine%20Rech%20dos%202010%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFSC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 out. 2021.

PEREIRA, M. C. P. Reflexões sobre a tipologia da interpretação de línguas de sinais. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 46-77, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p46>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PESCE, L. Educação a distância e formação de educadores: a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu, **Anais** [...]. Caxambu, 2007, p. 1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-2781--Int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

PORTO, N. S. G. **O que dizem os Tradutores Intérprete de Libras sobre atuar em disciplinas de Matemática no Ensino Superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: http://quaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4584/1/d_2017_Nadia.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2021.

QUADROS, R. M.; SEGALA, R. R. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 354-386, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p354>. Acesso em: 25 out. 2021.

RIBEIRO, E. L.; DAVERNI, R. F. Efeitos do Coronavirus: a conta pode sobrar para a EAD. *Abed*, [s.l.], 06 ju. 2020. Disponível em: <http://abed.org.br/blog/efeitos-do-coronavirus-a-conta-pode-sobrar-para-a-ead/>. Acesso em: 27 out. 2021.

RIEGER, C. P. E. **A formação do intérprete de Libras para o ensino de Ciências – lacunas refletidas na atuação do TILS em sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/1023#preview-link0>. Acesso em: 25 out. 2021.

RINALDI, Renata Portela. Desenvolvimento profissional de formadores na educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade escola. *In: Reunião Anual da ANPED*, 35., Porto de Galinhas, 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012, p. 1-15. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2473_int.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

RINALDI, R. P., REALI, A. M. M. R. O trabalho docente do formador no contexto da educação básica. *In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 77-103.

ROBINSON, D. **Construindo o tradutor**. São Paulo: EDUSC, 2002.

RODRIGUES, C.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: Novo campo disciplinar emergente? **Cadernos da Tradução**, v. 35, n. 2, p.17-45, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2015v35nesp2p17/30707>. Acesso em: 19 mai. 2017.

ROSA, S. A.; SERRÃO, M. I. B. Escola e formação escolar: reflexões a partir da produção do grupo de trabalho Educação Fundamental da ANPED (2000-2005). *In: MICHELS, M. H.; GENTIL, H. (Org.). Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, p. 195-216.

SALVADOR, S. J. L. **Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: Reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-02082017-115148/publico/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

SALVADOR, S. J. L.; LODI, A. C. B. Resolutions of the State of São Paulo and the Interlocutor Teacher: Implications for Education of the Deaf. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 277-292, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200277&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2021.

SAMPAIO, A. P. L.; SAID, A. C. B. F.; PINTO, M. M. MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE): Ambiente de aprendizagem. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância; Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, 2016, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, 2016, p. 1-6. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/972>. Acesso em 18 jun. 2020.

SAMPIERI, G. C. B. Legenda para surdos e ensurdecidos do universo sonoro do filme. *In*: VIGATA, H. S.; ALVES, S. F. **Tradução e acessibilidade**: métodos, técnicas e aplicações. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021, p. 133-177. *E-book*. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/99/89/391-1>. Acesso em: 26 out. 2021.

SANTOS, K. A. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [online], v. 13, n. 3, p. 63-82, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/fvdR3XPRDxLdKQD67p6Vf6d/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, W. **As ferramentas de tradução**: os procedimentos técnicos de Barbosa aplicados a interpretação de Libras/Português. Belo Horizonte: Instituto Disciplinar Pulso, 2019.

SANTIAGO, V. A. A. Português e libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. *In*: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (org.). **Libras em estudos**: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 35-55.

SANTIAGO, V. A.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de libras educacional: o processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós-graduação. **Revista Belas Infiéis**, Brasília,, v. 5, n. 1, p. 165-182, 2016. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=476>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, C. P. **Políticas inclusivas e a formação do Trabalhador Intérprete da Libras (TILS) atuante no Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14699?locale=pt_BR. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2930/6164.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 78-112, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2015v35nesp2p505>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SANTOS, L.; DINIZ, S.; LACERDA, C.. Práticas de interpretação no espaço educacional para além dos limites da sala de aula. *In*: LACERDA, C.; SANTOS, L.; MARTINS, V. (org.). **Escola e diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016, p.149-168.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUBERT, S. E. M. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190788/SCHUBER%20Silvana%20Elisa%20de%20Moraes%202012%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UTP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350290388_Formacao_de_professores_na_modalidade_online_experiencias_e_reflexoes_sobre_a_criacao_de_Espacos_de_Convivencia_Digitais_Virtuais. Acesso em: 25 out. 2021.

SEGENREICH, S. C. D. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: o triplo papel da avaliação. *In*: Reunião Anual da ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais** [...]. Caxambu, 2006, p. 1-18. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2012-int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, A. R. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão**: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188350/SILVA%20Adriana%20Ramos%202015%20%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFRJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, C. J. C. **A corporeidade da intérprete de língua de sinais na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190791/SILVA%20Ciriane%20OJane%20Casagrande%202009%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UPF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, D. S. **A atuação do intérprete de libras em uma instituição de ensino superior**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em

Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6031/1/2013-DIS-DSSILVA.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, D.; FERNANDES, S. de F. O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 35-50, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24814>. Acesso em: 03 maio 2019.

SILVA, M. F. da.; MENDOZA, C. C. G. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s./], v. 08, ed. 06, p. 119-133, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pesquisa-e-extensao>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, M. M. da. **Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173667/344171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, P. R. S.; MATHIAS, M. S. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n.1, p. 54-61, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaio pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/65>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, R. Q. **O intérprete de libras no contexto do ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190798/SILVA%20Ronaldo%20Quirino%202016%20%28Disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UTP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOARES, N. G. **Intérprete educacional de Libras: afirmações e conflitos da profissão**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190991/SOARES%20Naiara%20Greice%202018%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFFS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SONZA, A.; VILARONGA, C.; MENDES, E. (2020). Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, UFSM, v. 33, e. 69, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOUZA, I. S. R. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4830>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOUZA, M. R. **Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123001/325239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOUZA, R. A. **Preconceito nas relações de trabalho**: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de libras. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://1library.org/document/q5o81lrz-preconceito-relacoes-trabalho-estudo-professores-tradutores-interpretes-libras.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

SUZANA, E. R. B. **O tradutor/intérprete de libras em contextos de inclusão escolar**: perspectivas em uma rede municipal do rio grande do sul. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://1library.org/document/y6x9r25y-tradutor-interprete-contextos-inclusao-escolar-perspectivas-municipal-grande.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

TUTORIAL BDTD. 2016. 1 vídeo (2min11s). Publicado pelo canal UNA-SUS/ UFMA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V7y6j_LBmKk. Acesso em: 20 abr. 2020.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4397>. Acesso em: 25 out. 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27. out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO MESQUITA. **Tipos de revisão de literatura**. 2015. Disponível em: [https://www.fca.unesp.br/#!/biblioteca/normas-tecnicas/tipos-de-revisao-de-literatura/aceso em 16 abr 2020](https://www.fca.unesp.br/#!/biblioteca/normas-tecnicas/tipos-de-revisao-de-literatura/aceso%20em%2016%20abr%202020). Acesso em: 27 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. SEAD-UFSCAR. **PORTARIA GR Nº 1502/12, de 23 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a política de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em:

<http://www.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/01/PORTARIA-GR-1502.pdf>.

Acesso em: 27 out. 2021.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Teorias da Aprendizagem - Apresentação (LIBRAS). 2020. 1 vídeo (4min1s). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wkIE1FGzllc&list=PLxl8Can9yAHdqhP5VzsVVm6pd9GZZcaci>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Filosofia da Educação - Aula 12 - Teoria do Conhecimento e Educação - 2. 2015a. 1 vídeo (15min11sec). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZQZILKkyOFY&list=PLxl8Can9yAHehbU6aZccVJI012Fyx9umZ&index=13>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Gramática da Língua Portuguesa I - Língua e Norma: Do que estamos falando? 2021a. 1 vídeo (21min40s). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=inclZlpUacE&list=PLxl8Can9yAHfzHIGt4QSAwHma0WpMmKT>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Psicologia da Aprendizagem - Aula 17 - A perspectiva histórico-cultural: fundamentos I. 2015b. 1 vídeo (18min10s). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=t48W5Gj4uSM>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VALIANTE, J. B. G. **Língua Brasileira de Sinais**: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269194/1/Valiante_JulianaBrazolinGomes_M.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

VELOSO, B.; MILL, D. Organização do trabalho docente na educação a distância: implicações da polidocência. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância; Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, 2016 p. 1-7. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2005> Acesso em 18 jun. 2020.

VERSUTI, Andrea Cristina. Educação a distância: problematizando critérios de avaliação e qualidade em cursos on-line. *In*: Reunião Anual da ANPED, 27., Caxambu, 2004. **Anais** [...]. Caxambu, 2004, p. 1-18. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/t162.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

VIEIRA, M. I. I. **A atuação do intérprete educacional da libras nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte-CE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190812?show=full>. Acesso em: 25 out. 2021.

VIGATA, H. S.; ALVES, S. F. **Tradução e acessibilidade**: métodos, técnicas e aplicações. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/99/89/391-1>. Acesso em: 26 out. 2021.

VILARINHO, Lúcia Regina. Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino? *In*: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais [...]**. Caxambu, 2001, p. 1-18. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/8_educacao_continuada_e_educacao_a_distancia.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

VIOTTI, E. (org.). Dossiê: Língua de Sinais. **Todas as letras U**, v. 15, n. 1, p. 12-14, 2013. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/320357344_Apresentacao_-_Dossie_sobre_Linguas_de_Sinais. Acesso em: 26 out. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - II**: Pensamiento y Lenguaje - Conferencias sobre Psicología. Tradução: Jose Maria Bravo. Madrid: Antonio Machado Libros, 2001. *E-book*.

YAMAGUSHI, R. Y.; MILL, D. Estudo sobre sistemas de educação a distância: materiais didáticos e das tecnologias de suporte em foco. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância; Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2016, p. 1-16. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1272>. Acesso em 19 jun. 2020.

YATIM, N. **Intercorrências da qualificação subjetiva dos intérpretes de Libras**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Expressão) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173269>. Acesso em: 25 out. 2021.

ZANOTTO, M. A. C. **Apontamentos sobre Planejamento de Ensino**. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos, 2019.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [online], v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Acesso em: 14 set. 2021.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. Os mediadores que influenciam-no processo de apropriação da correta notação gráfica. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da. G. N. **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – APRESENTAÇÃO CRONOLÓGICA DAS PESQUISAS

	Ano e descritor de ocorrência	Categoria	Autor	Orientador	Título	Local Universidade	Aspectos metodológicos
1	2006 3, 8	Dissertação	Marta Rejane Proença Filietaz	Dr. Pedro Leão da Costa Neto	Políticas públicas da educação inclusiva: das normas à qualidade de formação do intérprete de Língua de sinais	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Pesquisa exploratória sendo feitas entrevistas com profissionais responsáveis pela área em três instituições de ensino superior.
2	2009 1,2,3,5,6,7,8,9	Dissertação	Juliana Brazolin Gomes Valiante	Dra. Rosana do Carmo Novaes-Pinto	Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Entrevista com profissionais atuantes na área da surdez não necessariamente intérprete de Libras, e leigos.
3	2009 4,8,9	Dissertação	Ciriane Jane Casagrande da Silva	Dra. Adriana Dickel	A corporeidade da intérprete de língua de sinais na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos	Universidade de Passo Fundo-UPF	Análise da corporeidade de cinco intérpretes filmados contando história, realizada por seis surdos universitários.
4	2009 4,	Dissertação	Patrícia Tuxi	Dra. Celeste Azulay Kelman	A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental	Universidade de Brasília - UnB	Observações e entrevistas realizadas no Fundamental I e II de escolas inclusivas para compreensão e análise da atuação nesse contexto.
5	2009 3, 5,	Dissertação	Dileia Aparecida Martins	Dra. Vera Lúcia de C. Machado	Trajetórias de formação e condição de trabalho do intérprete de Libras em instituições de ensino superior	Pontifícia Universidade Católica PUC-Campinas	Questionário fechado via web aplicado a membros da associação de surdos e intérpretes de Libras Análise documental.
6	2010 1,2,3,5,6,8,9	Dissertação	Gabriel e Cristine Rech dos Passos	Dr. Gilvan Muller de Oliveira	Os intérpretes de língua de sinais: atitudes frente à língua de sinais e às pessoas surdas	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Observação em sala de aula, entrevista, questionário e situações hipotéticas com ILS com formação e atuação em diferentes níveis educacionais.

7	2010 3,4,	Dissertação	Rosana de Fátima Janes Constanção	Tárcia Regina da Silveira Dias	O intérprete de libras no ensino superior: sua atuação como mediador entre língua portuguesa e a língua de sinais	Centro Universitário Moura Lacerda	Entrevista semiestruturada com dez intérpretes de três estados.
8	2011 3,8	Dissertação	Joelma Remigio de Araújo	Dr. Ana Dorziat Barbosa de Melo	O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: problematizando a política e a prática.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Entrevista com intérpretes atuantes em escolas estaduais inclusivas no ensino fundamental, médio e magistério.
9	2012 3, 4,5, 8,	Dissertação	Silvana Elisa de Moraes Schubert	Dr. Daniel Silva	Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira	UTP	Entrevista com intérpretes atuantes em universidade privada e com surdos.
10	2012 3,5,8	Dissertação	Janete de Melo Nantes	Dra. Maria Moraes Garcia Bruno	A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro	Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD	Entrevistas semiestruturadas filmadas em Libras com recursos de videografia.
11	2013 4,8,9	Tese	Vanessa Regina de Oliveira Martins	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.	Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional	UNICAMP	Narrativas-entrevistas com TILSE e narrativa/experiência da pesquisadora.
12	2013 4,5,6,9	Dissertação	Mariane Rodrigues de Souza	Dra. Ana Regina e Souza Campello	Narrativas do intérprete de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental	UFSC	Entrevista semiestruturada com intérpretes atuantes no ensino fundamental a partir do método da história oral.
13	2013 Todos os descritores	Dissertação	Alda Valéria Santos de Melo	Dra. Ilka Miglio de Mesquita	Formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula	Universidade Tiradentes – UNIT	Entrevista com quatorze sujeitos da comunidade, tradutores intérpretes, professor regente, alunos surdos, coordenador pedagógico e diretor de uma escola estadual.
14	2013 3, 8	Dissertação	Juliana Maria da	Dra. Maria Moraes Garcia Bruno	A criança indígena surda na cultura	UFGD	Diário de campo, imagens fotográficas da

			Silva Lima		Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola		relação de crianças indígenas, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com familiares e professores indígenas das crianças.
1 5	2013 3,5,8	Dissertação	Diná Souza da Silva	Dra. Vanda Magalhaes Leitão	A atuação do intérprete de libras em uma instituição de ensino superior	Universidade Federal do Ceará – UFC	Estudo de caso e estudo documental. Entrevista estruturada com os membros do núcleo que coordena os intérpretes, sendo quatro intérpretes de Libras atuantes no ensino superior na graduação e pós-graduação e quatro alunos surdos.
1 6	2014 3,4,5,8	Tese	Lara Ferreira dos Santos	Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	Registro videogravado de situações cotidianas do processo tradutório realizado por intérpretes educacionais atuantes no ensino fundamental em escola com programa educacional inclusivo bilíngue.
1 7	2014 1,2,3,5,6,7,8,9	Dissertação	Ana Carolina Machado Ferrari	Dra. Cristina de Castro Frade	Atuação do tradutor intérprete de Libras na aprendizagem matemática de surdos no Ensino Fundamental	Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG	Registro em áudio, vídeo, observação em sala de aula, diário de campo e entrevista semiestruturada com alunos de 7º e 8º anos e EJA, professores de matemática e intérpretes.
1 8	2014 4,5,6,8,9	Tese	Adrian e Melo de Castro Menezes	Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais	UFSCar	Entrevista e interação com 27 TILS atuantes no Ensino Fundamental II de escolas municipais de 8 estados brasileiros.
1 8	2014 3,4,5,8	Dissertação	Mifra Angélica Chaves	Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar	Relação pedagógica professor, intérprete de	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN	Narrativas autobiográficas de professora, intérpretes de

			da Costsa		língua brasileira de sinais e o aluno surdo no curso de Pedagogia da UERN		Libras e discente de um curso de Pedagogia.
20	2014 1,2,3,4,6,7,8,9	Dissertação	Elisam a Rode Boeira Suzana	Dr. Claudio Roberto Baptista	O tradutor/intérprete de libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS	Entrevista com quatro intérpretes e gestores em município com projeto de educação de surdos.
21	2015 3,4,8	Dissertação	Adriana Ramos Silva	Dra. Celeste Azulay Kelman	O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão : o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ	Análise documental, observação de campo, entrevista com a comunidade escolar de uma escola piloto de educação bilíngue.
22	2015 1,2,3,5,6,7,8,9,	Dissertação	Daiane Ferreira	Dr. Markus J Weininger	Estudo comparativo de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de libras-português no contexto brasileiro	Universidade Federal de Santa Catarina	Análise de sete currículos e PPP de instituições que ofertam Graduação Bacharelado em tradução/interpretação/ Letras-Libras.
23	2015 1,2,3,5,6,7	Dissertação	Geyson Lima de Carvalho	Dra. Isabel Rodrigues Sanches	A identidade do profissional tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais – libras: das suas concepções às suas práticas	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Observação e entrevista realizada com 8 tradutores intérpretes de Libras atuantes em escolas públicas municipais.
24	2016 3, 5, 8	Dissertação	Nahla Yatim	Dra. Ana Regina e Campello	Intercorrências da qualificação subjetiva dos intérpretes de Libras	Universidade Federal de Santa Catarina	Questionário - intérpretes de língua brasileira de sinais por três intérpretes, sendo um atuante em Santa Catarina, dois em instituição particular de outros estados, e surdos docentes e discentes de uma universidade federal.
25	2016	Dissertação 1,2,3,5,6,7,8,9,	Camila Paula Effgen Rieger	Dr. Reginaldo Aparecido Zara	A formação do intérprete de Libras para o ensino de Ciências – lacunas refletidas na atuação do	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Aplicação de questionário a TILS atuantes em instituições regulares comuns.

					TILS em sala de aula		
26	2016	Dissertação 1,2,3,5,6,8,9	Maitê Maus da Silva	Dra. Ronice de Muller Quadros	Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo	Universidade Federal de Santa Catarina	Questionário online direcionado a Codas (Children of deaf adults) tradutores-intérpretes brasileiros.
27	2016 3,8	Dissertação	Iranilde dos Santos Rocha Souza	Dra. Rita de Cácia Santos Souza	Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE	Universidade Federal de Sergipe	Estudo de caso a partir de entrevista com dois professores de língua portuguesa e um intérprete.
28	2016 3,4,5,8	Dissertação	Ronaldo Quirino da Silva	Dra. Ana Cristina Guarinello	O intérprete de libras no contexto do ensino superior	Universidade Tuiuti do Paraná	Questionário aplicado a 35 intérpretes de Libras da região Sul e Sudeste do Brasil atuantes ou que já atuaram no ensino superior.
29	2016 2,6,9	Dissertação	Philippe Domingos	Dr. Luciano Novaes Vidon	A língua brasileira de sinais em contexto acadêmico: diálogos a partir do Círculo de Bakhtin	Universidade Federal do Espírito Santo	
30	2016 3,5,8	Tese	Marcus Vinicius Batista Nascimento	Dra. Elizabeth Brait	Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Autoconfrontação com intérpretes participantes de um curso de pós-graduação lato-sensu específico na área da tradução e interpretação Libras/Língua portuguesa a partir de videogravações com interpretação de diferentes gêneros discursivos.
31	2017 3,4	Dissertação	Maria Izaete Inácio Vieira	Dra. Maria Gilvanize de Oliveira Pontes	A atuação do intérprete educacional da libras nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte-CE	Universidade Estadual do Ceará UECE	Questionário dissertativo aplicado a coordenadora de Educação Especial; Entrevista semiestruturada com intérpretes educacionais; contato por redes sociais e visita a instituições representativas da surdez.
32	2017 1,2,3,5,6,8,9,	Dissertação	Venício Cassia	Dra. Audrei Gesser	Como diz libras em libras? A constituição do conhecimento	Universidade Federal de Santa Catarina	Entrevistas focais com grupo de alunos de uma disciplina de

			no Linden		linguístico na formação de tradutores e intérpretes de libras		Libras avançada e análise de PPP e propostas curriculares do curso Bacharelado de Letras/Libras na modalidade presencial da Universidade Federal de Santa Catarina.
33	2018 3,4,8	Dissertação	Naiara Greice Soares	Dra. Adriana Salete Loss	Intérprete educacional de Libras: afirmações e conflitos da profissão	Universidade Federal da Fronteira Sul	Entrevistas narrativas com intérpretes educacionais com e sem formação.
34	2018 1,2,3,4,5,6,7,8,9	Dissertação	Rejane de Aquino Souza	Dra. Branca Maria de Menezes	Preconceitos nas relações de trabalho: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de libras	Universidade Federal de Santa Maria	Entrevista semiestruturada com professores regentes e tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP atuantes no ensino médio.
35	2018 1,2,3,4,7,8,9,	Dissertação	Carlene da Penha Santos	Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide	Políticas inclusivas e a formação do Trabalhador Intérprete da Libras (TILS) atuante no Ensino Superior	Universidade Federal da Paraíba UFPB	Pesquisa Bibliográfica e Documental.
36	2018 1,2,3,5,6,7,8,9	Dissertação	Bruno Roberto Nantes Araújo	Dra. Alexandra Ayach Anache	A escolarização de indígenas terenas surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de língua de sinais – TILS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS	Entrevista semiestruturada e questionário com professores que são TILS, atuantes ou que atuaram com alunos indígenas surdos nas escolas comuns urbanas.
37	2019 1,2,3,4,5,6,7,8,9,	Dissertação	Jussara Maitê Moraes Esmérico	Dra. Eliana da Costa Pereira	A produção de modos de ser do tradutor intérprete de língua brasileira de sinais	Universidade Federal de Santa Maria UFSM	Entrevistas semiestruturadas com sujeitos que atuam/atuaram como intérpretes de Libras, sendo egressos do curso Letras/Libras Bacharelado UFSC atuantes no ensino superior e sujeitos que atuavam antes das políticas inclusivas e da profissionalização da atuação.
38	2019 1,2,3,7,8,9,	Dissertação	Nádia dos Santos Gonçalves	Dr. Diogo Franco Rios	O que dizem os Tradutores Intérpretes de Libras sobre atuar em	Universidade Federal de Pelotas	Entrevista com tradutores intérpretes de Libras (TILS).

			ves Porto		disciplinas de matemática no ensino superior		
--	--	--	--------------	--	--	--	--

APÊNDICE 2 - SÍNTESE DAS UNIDADES E FÓRUMS DE DISCUSSÃO

UNIDADE 1

A proposta da unidade 1 “Tradutor Intérprete: Formação e Prática Profissional”, conforme orientações, era que os TILS participantes do curso resgassem suas trajetórias formativas e refletissem sobre suas necessidades formativas, ponderando de forma coletiva sobre a importância da disposição e da ação na construção da formação profissional. A Unidade 1 teve três atividades (ANEXO 2) e, em relação ao Fórum de discussão da unidade 1 (F1), “Trajetórias e Necessidades Formativas”, o mesmo teve duas questões norteadoras.

Questões norteadoras da Unidade 1

1. Como tem sido construída sua formação profissional? Quais experiências considera relevantes como formativas dentro e fora do contexto de atuação do Ensino Superior?
2. Quais considera ser suas principais necessidades formativas para atuação profissional?

Quadro 1 Leituras⁴⁹ indicadas para a Unidade 1

Texto 1	<u>Tradutor e Intérprete de Libras: Construção da Formação Profissional</u> GIAMLOURENÇO (2018) (Itens 4.1 Formação Comunitária, 4.2 Formação Sistematizada e 4.3 Formação em Serviço)
Texto 2	<u>Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços sociais inclusivos</u> LACERDA (2010) (Item: Reflexões sobre aspectos relevantes para a formação de TILS na área educacional)

UNIDADE 2

A proposta da Unidade 2, conforme orientações da unidade, era que os TILS discutissem e refletissem acerca do processo educacional inclusivo no tocante à atuação no Ensino Superior. A unidade 2 teve três atividades (ANEXO 2) e, em relação ao Fórum de discussão da Unidade 2 (F2), “O que faço, como faço, para quem e para que faço?”, o mesmo teve três questões norteadoras.

⁴⁹ As referências constam na Bibliografia Consultada da pesquisa.

1. Como você percebe sua função na universidade?
2. Como compreende o seu papel no Ensino Superior?
3. Como percebe sua inserção na instituição e como compreende que a instituição percebe sua atuação?

Quadro 2 Leituras indicadas para a Unidade 2

Texto 1	Texto 1 O intérprete de Libras no contexto do ensino superior (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016)
Texto 2	Texto 2 Atuação do Intérprete Educacional: Parceria com professores e autoria (SANTOS; LACERDA, 2015)

UNIDADE 3

A proposta da unidade 3 “Compreensão e produção de sentidos: O que o outro está dizendo? O que e como estou falando?”, conforme orientações da unidade, era que os TILS participantes do curso refletissem coletivamente sobre o processo tradutório e as atividades desenvolvidas na instituição de atuação.

A Unidade 3 teve 2 atividades (ANEXO 2) e, em relação aos Fóruns de discussão da unidade, (F3) “O fazer profissional enquanto interlocutor ativo” teve como questões norteadoras:

- 1) Trabalham sozinhos? Fazem revezamento? Como atendem as demandas da instituição? Atuam com alunos ou professores surdos? Já precisaram fazer vídeos para estudos dos alunos surdos ou institucionais? Quais outras tarefas desenvolvem? Quais os desafios que emergem da função que exercem e dos papéis que assumem na prática?

E (F4) “Produção de sentidos pelo interlocutor ativo” apresentou as seguintes questões:

- 1) Você já passou por alguma situação que te fez refletir tanto sobre a compreensão quanto sobre a produção de sentidos daquilo que você ouve, vê e produz na Libras e na língua portuguesa nas modalidades oral ou escrita?

Nesta atividade, a proposta era fazer com que os TILS pudessem refletir sobre estratégias adotadas para a tradução/interpretação do par linguístico Libras/língua

portuguesa para a manutenção de sentidos em ambas as direções, apresentando situações vivenciadas ou mesmo visualizadas no contexto de atuação.

Nesta unidade, não houve materiais (artigos) em texto, mas os TILS poderiam sugerir aos pares materiais que considerassem relevantes à discussão e como embasamento foram disponibilizadas videoaulas produzidas pela equipe docente e equipe audiovisual SEaD-UFSCar.

Quadro 3 Videoaulas base para reflexão

Videoaulas F3	Videoaula – TILS: Desafios e perspectivas da profissão Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hJ85PC-D4R0 Videoaula – Atuação do TILS no Ensino Superior Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LXiRwKGBDbU&t=77s
Videoaulas F4	A produção de sentidos pelo TILS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bn70ePi1VKM

UNIDADE 4

A proposta da unidade 4 “A atuação do TILS em IFES”, conforme orientações da unidade, era a consolidação de pontos de vista e a tentativa de organização das ideias desenvolvidas. Para tanto, propôs-se a produção de um Quadro sugestivo nomeado “Sugestões práticas para atuação do TILS no Ensino Superior”.

A Unidade 4 teve 2 atividades (ANEXO 2), sendo uma o Fórum de discussão (F5) “Fórum de produção do quadro sugestivo”, o qual estava associado à ferramenta Wiki para produção textual e o Fórum “Avaliação”, a qual pôde ser feita também pela ferramenta Tarefa, individualmente.

Em relação ao F5, este foi aberto com quatro tópicos (T), a saber:

- T1 “Da atuação profissional;
- T2 “Do conhecimento institucional;
- T3 “Da tradução interpretação a partir de diferentes mídias”;
- T4 “Da dimensão didático-pedagógica do fazer profissional”.

Cada tópico, T1, T2, T3 e T4, apresentou uma síntese de aspectos refletidos ao longo do curso, os quais sugeriram-se como norteadores para a reflexão, a serem argumentados e/ou complementados na produção do quadro sugestivo.

O T1 apresentou como itens norteadores da reflexão para produção do quadro sugestivo:

- Organizar agenda e/ou escala para gerenciamento das atividades desempenhas pelo TILS na instituição;
- Refletir de maneira sistematizada a partir de registro do fazer profissional de si e de pares na prática e em momento de estudo individual, em pares ou grupo em vias de formação em serviço;
- Estabelecer parceria com pares e profissionais da área de outras IFES para trocas acerca de diferentes aspectos relacionados ao fazer e à formação profissional.

O T2 apresentou como itens norteadores da reflexão para produção do quadro sugestivo:

- Conhecer a dimensão institucional e questões de ordem organizacional e de estrutura de modo que se viabilize autonomia nas ações e atividades desenvolvidas no tocante ao fazer profissional e aos processos de inclusão do surdo;
- Conhecer questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na faixa etária dos contextos e níveis de ensino ofertados na instituição (especificidades da surdez e surdo adulto);
- Implantar/Desenvolver, junto ao departamento responsável, ações de difusão de saberes relacionados ao surdo e à língua de sinais colaborando para as práticas institucionais de inclusão.

O T3 apresentou como itens norteadores da reflexão para produção do quadro sugestivo:

- Desenvolver competências e habilidades relacionadas a um saber fazer inerente ao conhecimento audiovisual, gêneros discursivos, técnicas e estratégias de tradução e interpretação;
- Participar em cursos/eventos e grupos de estudos em vias de aprofundamento linguístico, conceitual na área e suas conexões, bem como de aspectos da tradução e interpretação na interface com as demandas da atuação profissional.

O T4 apresentou como item norteador da reflexão para produção do quadro sugestivo:

- Reuniões e/ou Encontro Pedagógico com professores, coordenação e demais profissionais do contexto de atuação para discussão e apoio no tocante a questões atreladas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, em vias de formação em serviço e compreensão/participação nas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

APÊNDICE 3 - PRÉ-INDICADORES E SUAS AGLUTINAÇÕES EM INDICADORES

Pré-indicadores	Indicadores	Exemplos de pré-indicadores/indicadores no material discursivo
<p>1. Contato e intercâmbio com surdos</p> <p>2. Contato sistemático com surdos</p>	<p>1. Relação com surdos em situações educacionais e de troca linguística</p>	<p>TILS-Nordeste</p> <p>...por falta de contato sistemático com surdos fluentes...</p>
<p>3. Mediação linguística e interpretativa</p> <p>4. Estratégias de tradução e interpretação</p> <p>5. Momento de autoria</p> <p>6. Interpretação inversa</p> <p>7. Fatores relativos à interpretação</p>	<p>2. Conhecimento e formação relativos ao processo tradutório e às línguas</p>	<p>TILS Centro-Oeste</p> <p>...A função do tradutor/intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) consiste em fazer a mediação...</p>
<p>8. Qualificação</p> <p>9. Necessidade constante de novas aprendizagens</p>	<p>3. Ampliação de saberes relativos a partir de processos formativos</p>	<p>TILS=Nordeste</p> <p>especialmente em face da consciência da necessidade constante de reflexão – ação - reflexão e formação continuada</p>
<p>10. Formação pela experiência profissional</p> <p>11. Experiências formativas em serviço</p> <p>12. Interpretação no ensino superior amplia a formação</p> <p>13. Troca com TILS enquanto necessidade formativa</p> <p>14. Formação na prática</p>	<p>4. A prática enquanto processo formativo para ampliação e compreensão do contexto de atuação</p>	<p>TILS-Sudeste</p> <p>Minha formação tem sido construída principalmente <i>na prática</i>,</p>
<p>15. Vocabulário específico das áreas de atuação</p> <p>16. Complexidade do processo tradutório</p> <p>17. Atuação do tradutor-intérprete além da sala de aula</p> <p>18. Processo tradutório de qualidade</p> <p>19. Aprofundar conhecimento por meio de pesquisa ação</p> <p>20. Formação contínua</p> <p>21. Necessidade constante de reflexão, ação, reflexão</p>	<p>5. Formação para atuação em níveis, áreas e atividades distintas nos processos de inclusão educacional</p>	<p>TILS Centro-Oeste</p> <p>A atuação do tradutor/intérprete é abrangente considerando as diversas atividades que são desempenhadas e ofertadas para além da sala de aula, como exemplo palestras, seminários, vistas técnicas, eventos institucionais e etc.</p>
<p>22. Realidade existente</p> <p>23. Atuação junto ao professor em planejamento e estratégias</p> <p>24. Compreensão da atuação, do profissional</p> <p>25. Formação continuada</p> <p>26. Participação do TILS no processo educacional</p> <p>27. Participação na equipe</p>	<p>6. Atuação profissional atrelada ao fazer pedagógico e às questões educacionais</p>	<p>TILS-Nordeste</p> <p>Portanto, a compreensão da atuação do intérprete, seu papel, funções e a compreensão das instituições, professores e dos próprios intérpretes sobre si mesmos, exigem pesquisa, formação contínua e continuada, pois é um processo que continua em pleno curso.</p>
<p>28. Contribuição para acessibilidade</p> <p>29. A contribuição da formação na área da educação</p> <p>30. Atuação relacionada à educação</p>	<p>7. Formação para atribuições do fazer profissional para além do processo tradutório</p>	<p>TILS-Sul</p> <p>Penso que o objetivo maior para aqueles que trabalham na educação é a formação e educação dos alunos, independente da função que ocupam dentro do ambiente escolar.</p>
<p>31. Percepções distintas acerca do TILS e sua atuação</p> <p>32. Atuação e participação na implementação de ações inclusivas</p> <p>33. Processo tradutório de materiais em diferentes mídias</p>	<p>8. Compreensão acerca da atividades e atribuições do profissional TILS</p>	<p>TILS Centro-Oeste</p> <p>um núcleo que tem como objetivo implementar ações inclusivas dentro do câmpus e garantir a acessibilidade e o acolhimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.</p>

<p>34. Atuação individual e os limites da prática 35. Trabalho realizado sozinho e sem revezamento 36. Atuação em dupla e equipe</p>	<p>9. Consciência, identidade e papel profissional</p>	<p>TILS-Sul No entanto, atualmente, interpreto para outro acadêmico, a interpretação ocorre em dupla. Minha colega e eu temos adotado uma forma de atuar bem parecida com a apresentada nos textos sugeridos para a Atividade 2 deste curso.</p>
<p>37. Conceitos e abstrações próprias do ensino superior 38. Interpretar para professor surdo 39. Conhecimentos técnicos relacionados aos sistemas 40. Ser interlocutor ativo 41. Conhecer características do contexto de atuação 42. Participar como locutores ativos 43. Nível cultural e linguístico do aluno 44. Nível de registro 45. Relação com o professor 46. Manutenção de sentido</p>	<p>10. Especificidades da atuação do TILS na educação e na educação superior</p>	<p>TILS-Nordeste Essa consciência nos traz novas responsabilidades, como a postura em relação à circulação da língua no espaço educacional, as escolhas apropriadas para cada nível cultural e linguístico do aluno, a relação com o professor no contato com o estudante e o planejamento das aulas, dentre outros que consideramos na unidade 1 e 2.</p>
<p>47. Prática reflexiva 48. Relação com o aluno 49. Interagir com profissionais mais experientes 50. Colaboração para práticas institucionais de inclusão 51. Compreender o papel 52. Parceria</p>	<p>11. Atuação na interface com processos de ensino e aprendizagem</p>	<p>TILS-Sudeste Quando você não tem a parceria do surdo construindo isso conjuntamente, se torna uma tarefa muito insatisfatória.</p>
<p>53. Formação no campo de atuação 54. Singularidades do surdo 55. Desenvolvimento do aluno surdo</p>	<p>12. Formação no campo da educação especial e inclusiva para compreensão dos aspectos inerentes ao desenvolvimento do aluno surdo ante as especificidades da surdez</p>	<p>TILS-Sul Quanto à questão pedagógica, entendo que, na atuação no contexto educacional, o TILS precisa estar atento ao desenvolvimento do aluno surdo, mesmo que no nível superior de ensino e que são pontos peculiares a quem atua enquanto TILS neste contexto, a forma de realizar a interpretação e a "parceria" com os demais educadores.</p>
<p>56. Parceria com profissionais 57. Núcleos de acessibilidade 58. Cooperação, esclarecimento e contribuição 59. Desenvolvimento da aprendizagem 60. Questões metodológicas, didáticas e de postura frente ao surdo 61. Trabalho colaborativo</p>	<p>13. A organização do fazer profissional diante das questões da educação e da inclusão educacional</p>	<p>TILS Centro-Oeste Como já muito bem salientado acima por nossas colegas, também acredito que devemos estar atentos ao desenvolvimento de aprendizagem do estudante surdo, conhecendo o contexto linguístico, social e cultural em que ele está inserido.</p>
<p>62. Avaliação da atuação pela formação 63. Curso a distância</p>	<p>14. A reflexão sistemática sobre a atuação em diferentes modalidades de formação profissional</p>	<p>TILS-Sul Penso que a modalidade a distância possibilitou o curso acontecer e principalmente reunir TILS de diferentes regiões do país.</p>

APÊNDICE 4 - NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Indicadores	Núcleos de significação
1. Relação com surdos em situações educacionais e de troca linguística	Saber linguístico-cultural: relativo às línguas e a aspectos linguísticos, culturais e sociais relacionados.
3. Ampliação de saberes relativos a partir de processos formativos 4. A prática enquanto processo formativo para ampliação e compreensão do contexto de atuação 8. Compreensão acerca das atividades e atribuições do profissional TILS 9. Consciência, identidade e papel profissional 13. A organização do fazer profissional diante das questões da educação e da inclusão educacional	Saber profissional: relativo à consciência e identidade profissional; papel e atribuições, e relações estabelecidas.
5. Formação para atuação em níveis, áreas e atividades distintas nos processos de inclusão educacional 6. Atuação profissional atrelada ao fazer pedagógico e às questões educacionais 7. Formação para atribuições do fazer profissional para além do processo tradutório 10. Especificidades da atuação do TILS na educação e na educação superior 11. Atuação na interface com processos de ensino e aprendizagem 12. Formação no campo da educação especial e inclusiva para compreensão dos aspectos inerentes ao desenvolvimento do aluno surdo ante as especificidades da surdez	Saber educacional: relativo aos processos de ensino e aprendizagem, princípios educacionais inclusivo, bilíngue e pedagógicos para atuação em diferentes níveis.
2. Conhecimento e formação relativos ao processo tradutório e às línguas 14. A reflexão sistemática sobre a atuação em diferentes modalidades de formação profissional	Saber específico: relativos ao processo tradutório, à apreensão e produção de sentidos.

APÊNDICE 5 - PALAVRAS COM SIGNIFICADO A PARTIR DAS UNIDADES POR TILS SUJEITOS DA PESQUISA

TILS-Nordeste	TILS Sul	TILS Centro Oeste	TILS Sudeste
<p>Unidade 1 – U1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contato com surdos 2. Intercâmbio com surdos 3. Postura profissional 4. Importância da língua de sinais 5. Nível linguístico mais profundo 6. Interpretação de Libras para o português 7. Nível educacional mais elevado <hr/> <p>U2</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Atribuições 9. Interpretação para professor surdo 10. Compreensão da atuação do intérprete 11. Conhecedor das questões da surdez <hr/> <p>U3</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Termos técnicos 13. Escolhas lexicais 14. Normas de vídeo 15. Ações demandadas pelo setor 16. Os desafios da função 17. Conceitos abstrações do ensino superior 18. Busca por léxico 19. Atividades que o professor precisa fazer 20. Conhecimentos técnicos relacionados aos sistemas 21. Características do contexto 22. Circulação da língua 23. Nível cultural e linguístico do aluno 24. Prática reflexiva 	<p>Unidade 2 - U2</p> <ol style="list-style-type: none"> 38. Formação em pedagogia 39. Formação e educação dos alunos 40. Restringir a tradução 41. Posturado TILS 42. Dupla 43. Autoria 44. Interpretação dos textos 45. Cultura surda 46. Trabalho em grupo 47. Política de inclusão 48. Docentes... dependem dos TILS 49. TILS...participantes ativos <hr/> <p>U4</p> <ol style="list-style-type: none"> 50. Educação de surdos 51. Tradução e interpretação 52. Atender a demanda 53. Duplas ou equipe 54. Questão pedagógica 55. Desenvolvimento do aluno 56. Singularidades da pessoa surda 57. TILS pode contribuir 58. TILS conhece a cultura surda 59. Estratégias didáticas 60. Rede de apoio 61. Trabalho multidisciplinar 62. Analisar a prática 63. Modalidade a distância 	<p>Unidade 1- U1</p> <ol style="list-style-type: none"> 64. Mediador 65. Cursos técnicos, de extensão 66. Troca de experiências 67. Canal comunicativo 68. Fluente em ambas as línguas 69. Forma simultânea 70. Diversas atividades 71. Desempenho linguístico 72. Processo tradutório de qualidade 73. Pesquisa-ação em diversas áreas 74. Conhecimento língua portuguesa e Libras 75. Aspectos culturais de cada língua 76. Referenciais teóricos, técnicos <hr/> <p>U2</p> <ol style="list-style-type: none"> 77. Função 78. Acessibilidade dentro do câmpus 79. Práticas pedagógicas 80. Papel no ensino superior 81. Interpretar aulas 82. Contribuir com política de inclusão 83. Equipe para acessibilidade 84. Papel na instituição <hr/> <p>U3</p> <ol style="list-style-type: none"> 85. Ensino Médio 86. Trabalho sozinho 87. Núcleo de apoio 88. Demandas do câmpus 89. Vídeos institucionais 	<p>Unidade 1 – U1</p> <ol style="list-style-type: none"> 101. Observar profissionais 102. Vocabulário específico 103. Graduação de matemática 104. Formas de falar em Libras <p>Parceria do surdo</p>

25. Libras para português		90. Tradução de edital	
U4		91. Atuo em conjunto	
26. Reflexão sistematizada		92. Apoio dos professores	
27. Interagir com profissionais		U4	
28. Formação continuada específica		93. Aprendizagem do estudante	
29. Processos e sistema da instituição		94. Contexto linguístico, social, cultural do surdo	
30. Centro acadêmico		95. Encontros pedagógicos	
31. Refletir sobre si		96. Questões metodológicas, didáticas	
32. Difusão de saberes		97. Trabalho colaborativo	
33. Práticas institucionais de inclusão		98. Compartilhar com os professores	
34. Material audiovisual		99. Equipe multidisciplinar e pedagógica	
35. Interpretação inversa		100. Espaço virtual de trocas	
36. Fluência linguística			
37. Fatores emocionais e psicológicos			
36. Estratégias de tradução			
37. Eventos em auditório			

ANEXOS

ANEXO 1 - MAPA DE ATIVIDADES DO CURSO (PROPOSIÇÕES INICIAIS DO CURSO)

Curso: Tradutor Intérprete de Libras: Prática e Formação Profissional

Professor: Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamlourença

Data: 27/08 a 03/12/2019 **Carga Horária Total:** 60 (horas)

Objetivos

- Identificar desafios da formação e da prática profissional do TILS relacionados à atuação e às atribuições nos espaços educacionais com ênfase no ensino superior;
- Analisar a constituição e formação profissional mediadas pelas experiências formativas, demandas da prática e troca de experiência;
- Refletir aspectos da educação inclusiva e da abordagem bilíngue na interface com a atuação do TILS no ensino superior.

Ementa

Fundamentos da formação profissional. Disposição pessoal e coletividade no desenvolvimento profissional. Atuação profissional e especificidades do papel do TILS no ensino superior. Tradução e Interpretação do par linguístico Libras/ Língua Portuguesa. Gestão e organização da atividade.

Unidade Nº e Nome/ Data de início e término Duração	Conteúdo Programático	Objetivos específicos	Material de Estudo (tipo /formato)	Atividades do aluno virtual (ferramentas do Moodle)	Crterios de Avaliação	Carga horária (em horas)
Unidade 1 Tradutor/Intérprete de Libras: Formação e Prática Profissional	*Fundamentos da Formação Profissional; *Formação e Atuação Profissional.	*Reconhecer a trajetória como constitutiva da formação profissional; *Relacionar as práticas e processos formativos; *Refletir sobre necessidades formativas para a atuação profissional.	* PDF Modalidades formativas (GIAMLOURENÇO, 2018) * PDF Aspectos relevantes para a formação do TILS (LACERDA, 2010) *Videoaula	Atividades virtuais: * Configurando o Perfil no Moodle - Leitura dos textos indicados na bibliografia. - Fórum de Discussão: 1. Minha trajetória formativa 2. Minhas necessidades formativas. * Sugestões de temáticas para reflexão e aprofundamento.	- Participação nos Fóruns de Discussão. - Realização das atividades Fórum e Wiki no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). - Realização da atividade Wiki com aprofundamento teórico e dentro das normas da ABNT.	15 horas

				<p>* Wiki: Construção coletiva de um texto reflexivo sobre profissão na formação e minha formação na profissão (a importância/papel da formação profissional).</p> <p>*Sugestões de referências e conceitos a partir da produção textual.</p>	- Realização da atividade no AVA dentro do prazo estabelecido.	
Unidade 2 O lugar do TILS e a relevância de sua atuação na educação de surdos	<p>*Intérprete Educacional;</p> <p>*Educação Inclusiva na interface com a abordagem bilíngue.</p>	<p>* Analisar as premissas da inclusão no âmbito da educação de surdos;</p> <p>* Relacionar papéis e atribuições do TILS na Educação de surdos com ênfase no ensino superior.</p>	<p>*PDF Atuação do TILS no Ensino Superior (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016)</p> <p>*PDF TILS na educação (SANTOS; LACERDA, 2015)</p> <p>-Videoaula</p>	<p>✓ Leitura dos textos indicados na bibliografia.</p> <p>✓ Fórum de Discussão:</p> <p>*Sintetizando a referência textual indicada.</p> <p>*Reflexão sobre papéis e atribuições do TILS.</p> <p>*Tarefa WIKI: Quadro comparativo.</p>	<p>- Leitura de Textos.</p> <p>- Realização da atividade-tarefa com aprofundamento teórico e dentro das normas da ABNT.</p> <p>- Participação no Fórum de Discussão.</p>	15 horas
Unidade 3 Compreensão e Produção de sentidos	<p>*A interpretação e tradução do texto sinalizado para a modalidade oral e escrita da língua portuguesa;</p> <p>*A interface do par linguístico Português-Libras em gêneros textuais na modalidade escrita pelo surdo.</p>	<p>*Refletir questões inerentes ao processo de tradução e interpretação;</p> <p>*Questões da modalidade e suas implicações na atuação;</p> <p>*Refletir a produção na dimensionalidade espacial.</p>	<p>*PDF Desafio da Tradução Interpretação (ARAÚJO; CARVALHO, 2017)</p> <p>*PDF Produção de sentidos (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2019)</p> <p>-Videoaula</p>	<p>*Leitura dos textos indicados na bibliografia.</p> <p>*Fórum de Discussão: Estratégias para a manutenção de sentidos na tradução e interpretação.</p> <p>-Quadro Sugestivo.</p>	<p>Leitura dos Textos.</p> <p>Participação e interação no Fórum.</p> <p>Realização do Quadro sugestivo.</p>	15 horas
Unidade 4 Desafios da atuação e profissão na prática	<p>*Organização e gestão do trabalho individual e coletivo;</p> <p>*Operacionalização da atividade.</p>	<p>*Relacionar questões da atuação no ensino superior;</p> <p>*Refletir estratégias de organização da atividade no ensino superior.</p>	-Videoaula	<p>✓ Fórum de discussão: Desafios e transformação da prática.</p> <p>✓ Tarefa: WIKI Elaboração coletiva Guia de Orientação.</p> <p>✓ Tarefa Avaliação do curso.</p>	<p>- Participação no fórum.</p> <p>- Realização da Avaliação do curso.</p> <p>- Produção coletiva do Guia.</p>	15 horas

ANEXO 2 - UNIDADES DE APRENDIZAGEM E ESPECIFICAÇÕES (ÚLTIMAS DEFINIÇÕES)

Unidade e carga horária	Título da Unidade	Atividades	Ferramentas e Recursos	Critério de avaliação
01 15 horas	Tradutor Intérprete de Libras: Formação e Prática Profissional	AT1.1 Apresentação e perfil profissional	Edição de perfil no AVA.	Postagem da foto e descrição do participante.
		AT1.2 Trajetórias e necessidades formativas	Fórum de discussão (F1) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto 1 - Capítulo Dissertação (GIAMLOURENÇO, 2018); ✓ Infográfico Texto 1 (ANEXO); ✓ Texto 2 - Artigo (LACERDA, 2010); ✓ Infográfico Texto 1 (ANEXO). <ul style="list-style-type: none"> ○ Recurso Arquivo (inserção de texto em formato PDF) 	Participação e interação no fórum. Argumento reflexivo e fundamentado postado em resposta à postagem dos colegas.
		AT1.3 Disposição e ação na construção da formação profissional	Wiki para sistematização das ideias levantadas em AT-1.2 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fórum de organização; ✓ Infográfico. 	Participação na produção textual a ser realizada com fundamentação teórica e de acordo com as normas ABNT.
02 15 horas	O lugar do TILS e a relevância de sua atuação na Educação de surdos	AT2.1 O que faço, como faço, para que e para quem faço?	Fórum de discussão (F2) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Videoaula - Reflexões sobre a atuação do TILS no ensino superior. 	Participação e interação regular no Fórum. Explore sua participação no fórum de discussão, argumentando, sintetizando, contribuindo e respondendo aos colegas ao longo da unidade.

		AT2.2 Leitura do material de estudo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto 1 – Artigo (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016); ✓ Texto 2 – Artigo (SANTOS; LACERDA, 2015); <ul style="list-style-type: none"> ○ Recurso Arquivo (inserção de texto em formato PDF) 	
		AT2.3 Quadro comparativo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Recurso Arquivo (inserção de texto em formato DOC) 	
03	Compreensão e produção de sentidos: O que o outro está dizendo? O que e como estou falando?	AT3.1 O fazer profissional enquanto interlocutor ativo	<p>Fórum de discussão (F3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Videoaula 01 – Desafios e perspectivas da profissão; ✓ Videoaula 02 – A atuação do tradutor intérprete de língua de sinais . 	<p>Postagens em reflexão, discussão e argumentação a partir das videoaulas e postagens dos colegas.</p>
		AT3.2 A produção de sentidos pelo interlocutor ativo	<p>Fórum de discussão (F4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Videoaula 03 – A produção de sentidos pelo TILS. 	
04	A atuação do TILS em Instituições Federais de Ensino Superior	AT4.1 Sugestões práticas para atuação dos TILS na Educação Superior	<p>Fórum Produção do Quadro sugestivo (F5). Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da atuação profissional (individual, em dupla e em equipe); • Do conhecimento institucional; • Da tradução e interpretação a partir de diferentes mídias; • Da dimensão didático-pedagógica do fazer profissional; <ul style="list-style-type: none"> ○ Wiki para sistematização. 	<p>Escolha um ou mais de um dos tópicos e argumente os pontos destacados, complementando ou mesmo sugerindo o que julgar relevante.</p>
		AT4.2 Avaliação do curso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fórum de discussão ou ○ Tarefa 	<p>Critério de Avaliação: Produção reflexiva e avaliativa da experiência formativa nesse curso, da estrutura e organização do curso, como: objetivos, conteúdos, materiais, atividades e outros que julgar</p>

				necessário para a elaboração de novas propostas de formação continuada de TILS.
--	--	--	--	---

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa ***Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)***. O objetivo deste estudo é investigar as necessidades formativas de TILS atuantes em IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) a partir da oferta de um curso de formação continuada pela modalidade de educação a distância, EaD. Denominado *Tradutor Intérprete de Libras: Prática e Formação Profissional*, o curso será hospedado na Plataforma Moodle e será oferecido gratuitamente.

Especificamente o estudo se propõe a organizar um espaço formativo para TILS em plataforma virtual; promover a formação de TILS sob uma perspectiva que viabilize uma relação de ensino-aprendizagem que leve em conta o papel do outro na formação e analisar os efeitos dessa proposta.

Você foi selecionado porque atende aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) Ser TILS atuante em universidades federais e/ou em institutos federais no ensino superior; 2) Ter iniciado sua atuação após a Lei 12.319 de 2010 que reconhece a profissão.

Sua ***participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento***. Além disso, ***não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza, uma vez que sua participação se dará*** a partir das atividades desenvolvidas no curso *Tradutor Intérprete de Libras: Prática e Formação Profissional*, como, por exemplo, participação nos fóruns de discussão e produção textuais, as quais serão acessadas para seu acompanhamento enquanto estudante e também enquanto dados de coleta e análises em atenção aos objetivos a que a pesquisa se propõe, ***assim, o risco é mínimo***, dado que terá liberdade para, de acordo com sua disponibilidade, se organizar para realizar as atividade no curso que se estrutura de modo sistematizado com prazos pré-estabelecidos, viabilizando organização pessoal para participação.

Sua participação trará benefícios importantes para os estudos sobre os processos de inclusão de surdo na sociedade, especificamente no que tange à formação e ao desenvolvimento profissional do TILS em atenção às demandas da profissão em contextos plurais de atuação. Pensamos que os resultados deste estudo poderão ainda fornecer subsídios à formação profissional do TILS em diferentes níveis e modalidades, inclusive, no âmbito da EaD.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das atividades registradas no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, e todas as informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador
Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamlourença
E-mail: primegi@yahoo.com.br

ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)

Pesquisador: Priscila Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14917219.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.539.003

Apresentação do Projeto:

A formação do tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) no Brasil tem sido objeto de investigação e produção científica, principalmente, pelos avanços sociais e políticos que reconhecem e demandam este profissional. O presente projeto, a partir de um curso de formação continuada na modalidade de educação a distância, EaD, tem a proposta de contribuir com o desenvolvimento profissional do TILS e com a produção de conhecimento na área da tradução/interpretação no campo da surdez. Assim, com base nas atividades do curso a distância serão feitas análises dos efeitos dessa proposta e de como ela pode favorecer o processo formativo do TILS e ações de formação nesse campo profissional em atenção a questões e demandas da profissão e atuação. Compreende-se a importância de pesquisas que envolvam essa temática, haja vista os desafios da prática e a relevância de investigações que contemplem este objeto de estudo diante da ascensão e valorização da profissão e das plurais demandas de saberes e conhecimentos relacionados à atuação do TILS em diferentes contextos e processos de inclusão de surdos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A partir da oferta de um curso de formação continuada pela modalidade de educação a distância,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.539.003

EaD, investigar as necessidades formativas de TILS atuantes em IFES (Instituições Federais de Ensino Superior).

Objetivo Secundário:

1. Organizar um espaço formativo para TILS em plataforma virtual. 2. Promover a formação de TILS sob uma perspectiva que viabilize uma relação de ensino aprendizagem que leve em conta o papel do outro na formação. 3. Analisar os efeitos dessa proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Redação sobre Riscos e Benefícios foi revista.

Riscos:

A participação dos TILS atuantes em IFES não é obrigatória e a qualquer momento é possível desistir de participar e retirar o consentimento. A participação não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza, uma vez que sua participação se dará a partir da realização das atividades no curso, assim, o risco é mínimo, dado que terá liberdade em se organizar para realizá-las dentro dos prazos pré estabelecidos viabilizando organização pessoal para participação.

Benefícios:

A participação desses profissionais TILS trará benefícios importantes para os estudos sobre os processos de inclusão de surdo na sociedade, especificamente no que tange a formação e desenvolvimento profissional em atenção às demandas da profissão em contextos plurais de atuação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Solicitações do parecer anterior foram revistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com a Resolução.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1367416.pdf	01/08/2019 09:16:56		Aceito
Outros	Termo_de_pesquisa_Priscila_SEaD.PDF	01/08/2019 09:00:19	Priscila Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_equipe_polidocente.docx	01/08/2019 08:58:43	Priscila Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pos_parecer_cep.docx	01/08/2019 08:58:28	Priscila Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pos_parecer.docx	01/08/2019 08:58:04	Priscila Melo	Aceito
Outros	carta_convite_equipe_polidocente.docx	31/05/2019 22:39:44	Priscila Melo	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/05/2019 21:12:52	Priscila Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 28 de Agosto de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br

