



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

ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL E O *APRENDER* DE
ALUNOS SURDOS: ANÁLISE DO CONTEXTO
REMOTO NO ENSINO SUPERIOR**

SÃO CARLOS – SP
2023

ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL E O *APRENDER* DE ALUNOS SURDOS: ANÁLISE DO
CONTEXTO REMOTO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial, da Universidade
Federal de São Carlos, para obtenção do
título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Regina
de Oliveira Martins

São Carlos – SP
2023

Iriarte, Anne Caroline Santana

Intérprete educacional e o aprender de alunos surdos:
análise do contexto remoto no ensino superior / Anne
Caroline Santana Iriarte -- 2023.
188f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Vanessa Regina de Oliveira Martins
Banca Examinadora: Eliana da Costa Pereira de
Menezes, Marcus Vinicius Batista Nascimento
Bibliografia

1. intérprete educacional. 2. Ensino remoto. 3. Ensino
superior. I. Iriarte, Anne Caroline Santana. 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 Dissertação de Mestrado da candidata Anne Caroline Santana Iriarte, realizada em 31/05/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSCar)

Prof. Dr. Marcus Vinicius Batista Nascimento (UFSCar)

Dedico este trabalho ao Nélio,
companheiro de vida, que está *pro que der
e vier comigo, até onde a gente chegar* e
com quem partilho esse *tanto, esse canto
de amor!*

(trechos de Dia Branco, Geraldo Azevedo)

AGRADECIMENTOS

Aos intérpretes e à estudante surda, participantes desta pesquisa, que aceitaram dialogar comigo para compartilhar suas valiosas experiências.

À minha orientadora, Vanessa Martins, por aceitar mais essa empreitada comigo, por dividir conhecimentos com generosidade, paciência e por fazer meus olhos brilharem pela pesquisa a cada orientação. Obrigada!

Ao meu marido, Nélio, por ser essa força que me motiva a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis da pesquisa. Obrigada pelo companheirismo, diálogos, leituras compartilhadas, pelo cuidado e amor dedicados.

Ao meu amigo, Chico, que provavelmente não sabe disso, mas é responsável por trazer leveza aos meus dias, com seu amor sem medida e contrapartidas.

Aos meus pais, Célia e Juan, por me incentivarem desde sempre a seguir estudando. E aos meus irmãos, Yuri e Sarah, por me ensinarem tanto, pelo carinho. Porto seguro para onde retorno a cada ano, com saudade e amor.

Aos amigos e amigas que me acompanharam nesse período, pelos momentos de respiro, pelas trocas, pela torcida, apoio e carinho de sempre!

Ao Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi), pela acolhida, por me ajudar a construir o projeto com suas discussões. Em especial, às queridas amigas Tatiane Bonfim e Sueli Trevisan, que me acompanharam de pertinho do início ao fim da pesquisa!

Aos professores Eliana Menezes e Vinícius Nascimento, por aceitarem dialogar comigo nas bancas de qualificação e defesa, pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições para a feitura desta pesquisa.

Às companheiras e companheiros do Serviço de Tradução e Interpretação de Libras da UFSCar, Sarah Lís, Tatiane Bonfim, Ityara Aguiar, Simone Pinheiro, Joyce Souza, Anderson Marques e Herbherth Novaes, pela parceria diária de trabalho, pela amizade e por me apoiarem em meus estudos. Vocês são exemplos de profissionais engajados, éticos e humanos com quem aprendo todos os dias!

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, pelos ensinamentos e dedicação na formação dos estudantes. E agradeço à Eliane Rodrigues, pela atenção de sempre.

Ao Departamento de Psicologia da UFSCar pelo apoio aos meus estudos.

RESUMO

A tradução e a interpretação em Libras, no contexto educacional, possuem complexidades específicas que decorrem do modelo de educação inclusiva, que tem a língua portuguesa como língua de instrução, implicando, assim, na presença do intérprete de Libras para mediar os conhecimentos, informações e interações que ocorrem em sala de aula. Ademais, os discursos amplamente dispersos em dispositivos jurídicos e nos manuais de conduta nem sempre coincidem com as reais práticas da interpretação educacional, na medida em que os intérpretes, pelo encontro com o outro-aluno, colocam-se em posição de mestria ativa, atuando na fronteira entre interpretar e ensinar, em parceria com professores regentes, na educação básica e no ensino superior. Com o contexto da pandemia de Covid-19, o trabalho dos intérpretes educacionais sofreu mudanças para além do ato interpretativo, pois o momento histórico exigiu outros conhecimentos, outras práticas diante do novo formato de aulas: o ensino remoto. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo conhecer as práticas inclusivas no ensino superior, em contexto remoto, e compreender como elas acionam ações pedagógicas fundamentais do *aprender* de alunos surdos por meio da interpretação em Libras. Para tanto, coletei os dados com entrevistas com intérpretes educacionais e com uma aluna surda, e com observação, com registro de campo, na sala de aula virtual de uma universidade do interior do estado de São Paulo. Os discursos dos participantes foram analisados com base nos estudos teóricos da filosofia da diferença, pela lente deleuziana em seu conceito de *aprender*; em diálogo com as obras *O mestre inventor*, *O mestre ignorante* e com autores dos Estudos Surdos em Educação, para discutir sobre a função pedagógica exercida pelo intérprete no contexto educacional remoto, sob a perspectiva metodológica de uma análise do discurso em Michel Foucault. Como resultados aponto que, no ensino superior em formato remoto, o posicionamento de mestria ativa do intérprete se mostrou ainda mais evidente com o uso criativo das funcionalidades das plataformas virtuais, como o registro escrito de dados importantes para o aprendizado do aluno e da elaboração de materiais gravados interpretados e/ou traduzidos, com múltiplos recursos. Por outro lado, o ensino remoto, em certa medida, também distanciou as relações em sala de aula, limitando a criação de vínculos entre a aluna surda e os professores e entre seus colegas ouvintes, visto que o vínculo para a pessoa surda se dá por meio da visualidade. Para os intérpretes de Libras o formato ampliou as possibilidades de trabalho em equipe e a sua frente de atuação, mas aumentaram-se também as demandas de trabalho, causando sobrecarga e, com isso, sintomas físicos e mentais. Em suma, espero que essa pesquisa contribua com o debate acerca da formação de intérpretes para o trabalho remoto, com o preparo das instituições de ensino superior e com a ampliação da oferta de materiais em Libras para alunos surdos, inclusive, para o formato presencial.

Palavras-chave: intérprete educacional; aprender; ensino remoto; ensino superior.

ABSTRACT

Translation and interpretation in Libras in the educational context has specific complexities that result from the model of inclusive education, which has Portuguese as the language of instruction, thus implying the presence of the interpreter to mediate the knowledge, information, and interactions that take place in the classroom. Besides, the widely dispersed discourses in legal provisions and guidelines do not always coincide with the real practices of educational interpretation, insofar as interpreters, by meeting the other-student, place themselves in a position of active mastership, acting on the frontier between interpreting and teaching, in partnership with regent teachers. With the context of the Covid-19 pandemic, the work of educational interpreters has undergone changes beyond the interpretive act, as the historical moment required other kinds of knowledge, other practices in the face of the new class format: remote teaching. Therefore, this research aims to know inclusive practices in higher education, in a remote context, and understand how they set fundamental pedagogical actions for deaf students to learn through interpretation in Libras. For that, data were collected through interviews with educational interpreters and with a deaf student, in addition to observation with field recording in the virtual classroom of a university in the countryside of the state of São Paulo. The participants' discourses were analyzed based on theoretical studies of the philosophy of difference, through the Deleuzian lens in his concept of *learning*, in dialogue with the works *O mestre inventor* and *O mestre ignorante*, and with authors of Deaf Studies in Education, to discuss the pedagogic function exercised by the interpreter in the remote educational context, under the methodological perspective of a discourse analysis in Michel Foucault. As a result, I point out that, in remote teaching, the active mastership position of the interpreter was even more evident with the creative use of the functionalities of the virtual platforms, such as the written record of important data for the student's learning and the elaboration of interpreted and/or translated recorded materials, with multiple resources. On the other hand, remote teaching, to a certain extent, also distanced relationships in the classroom, limiting the creation of bonds between the deaf student and her hearing teachers and colleagues, which takes place through visibility. For Libras interpreters, the format expanded the possibilities of teamwork and their performance, but the work demands also increased, causing overload with physical and mental symptoms. With this, I hope that the research will contribute to the debate about the training of interpreters for remote work, the preparation of institutions, and the expansion of the offer of materials in Libras for deaf students in the in-person format as well.

KEYWORDS: Educational Interpreter. Learning. Remote teaching. Higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Formação dos TILSP nos documentos legais	48
Quadro 2: Resultado da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	57
Quadro 3: Artigos sobre interpretação educacional remota, publicados entre 2020 e 2022	75
Quadro 4: Apresentação dos participantes da pesquisa	85
Quadro 5: Novas linhas de atuação do intérprete no contexto remoto	152
Imagem 1: Esquema síntese dos principais resultados das pesquisas	65
Imagem 2: Videoconferência com número reduzido de participantes e interpretação nas duas direções.	72
Imagem 3: Formato da tela da intérprete com duas janelas	94
Imagem 4: Sala de apoio com apresentação da sala principal	94
Imagem 5: Gravação da aula com interpretação	154
Imagem 6: Gravação da aula com legenda e chat da sala principal	155

LISTA DE SIGLAS

ABRATES - Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCE - Código de Conduta e Ética
EAD – Educação a Distância
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRAPILS - Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS - Federação Nacional para a Educação e Integração dos Surdos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SEESP - Secretaria de Educação Especial
Sisu - Sistema de Seleção Unificada
TILSP - Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - DO APRENDER AO APRENDIZADO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA REPENSAR A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NA ESFERA EDUCACIONAL	21
1.1 Aprender, o aprendizado e as ações de signos: implicações teórico-filosóficas para as práticas interpretativas em contextos de ensino	21
1.2 O mestre ignorante e suas implicações para pensar a atuação de intérpretes educacionais	30
1.3 O mestre inventor e os pressupostos trazidos para a atuação e formação do intérprete educacional	39
CAPÍTULO 2 - INTÉRPRETE EDUCACIONAL E ENSINO REMOTO: CONVERGÊNCIAS PARA A REFAÇÃO DA PRESENÇA SURDA NO ENSINO SUPERIOR	46
2.1. Caminhos da profissionalização do intérprete e as tensões de sua atuação na área da educação pela política da educação inclusiva	46
2.2. Levantamento dos estudos sobre a interpretação educacional: o <i>aprender</i> em contexto inclusivo	56
2.3. Panorama da educação de surdos no período da pandemia: interpretação em Libras e o ensino por meio de tecnologias	68
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	81
3.1. Local da pesquisa e participantes	83
3.2. Instrumentos usados para a coleta de dados	88
CAPÍTULO 4 – CENAS DISPARADORAS PARA A ANÁLITICA DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO REMOTO: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS QUE POTENCIALIZARAM O APRENDER SURDO	99
4.1. Eixo 1 - Ações práticas dos Intérpretes Educacionais que direcionam o <i>aprender</i> surdo	100
4.2. Eixo 2 - Características profissionais, formativas e estratégias discursivas dos intérpretes: o estudante surdo e o processo interpretativo-pedagógico facilitador ao processo de aprendizagem	115
4.3. Eixo 3 - Perspectivas da estudante surda sobre o ensino remoto: considerações para a formação de intérpretes educacionais	132
4.4. Eixo 4 - Processos de remodelagem para a atuação remota pelos intérpretes: a relação com o corpo, as tecnologias e as interações de trabalho.	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	170

INTRODUÇÃO

Quando a escrita atravessa a vida, é preciso revisitar a história para contar um pouco sobre a sujeito-pesquisadora que tece alguns dizeres nesse texto. Constituída através de diversos encontros pelo caminho da vida, dos estudos e do trabalho, busquei na memória, nas caixas, nos cadernos e no velho computador respingos da minha própria trajetória. Para rememorar eventos, acontecimentos, encontros... com esse fito em mente, eu precisava de certa materialidade para reconstituir, na memória e no corpo, as experiências, os sentimentos e, com isso, refazer esse caminho de um tempo que passou, mas que não foi perdido.

De imediato vem a dificuldade em escrever essas palavras, apesar de ter resgatado as linhas percorridas nesses anos de envolvimento com a língua de sinais. Escolhi fazer pesquisa em meio a uma tragédia mundial, a da pandemia do novo coronavírus. Em diversos momentos me vi completamente desanimada de tudo, não apenas dos estudos, mas até mesmo de viver nesses dias de terror sanitário, social, político. Não bastasse uma doença terrível dizimar milhões de pessoas e alterar toda uma forma de vida que existia, ainda tínhamos um governo que desprezava, zombava da doença e não cumpria seu dever em busca de uma forma de minimizar o horror causado pela pandemia. Esse contexto fez com que tudo fosse mais difícil, porém, no auge do meu isolamento, seguido à risca pelo privilégio de poder trabalhar de casa, comecei a escrever o projeto.

Naquele ano de 2020, diante de todo esse cenário, concentrei minhas energias no trabalho: estudei, me preparei para atuar nas demandas, desenvolvi algumas habilidades, (re) aprendi diversas vezes, errei tantas outras... acompanhei processos educacionais em sala de aula, vi de perto as adaptações necessárias para o trabalho como intérprete no modelo virtual, observei as demandas dos alunos surdos, dos professores surdos, dos intérpretes, comecei a refletir sobre o contexto da minha própria atuação profissional. Especialmente o ambiente de sala de aula, trazia-me alguns pensamentos, alguns que já havia desenvolvido anteriormente, durante minha formação; outros novos, que emergiram a partir do novo momento.

O que me mobilizou a esta investigação tem um fio que se desenrola ao que venho construindo em termos de estudos e formações, desde o final da minha

graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, quando tive meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Lembro que, nas últimas semanas do curso, tive contato com meu primeiro professor surdo, que me despertou a vontade de continuar estudando para me tornar intérprete, já que ele viu em mim uma potencialidade para a profissão e me apontou essa possibilidade. Cada dia estava mais imersa no aprendizado dessa língua e nessa nova cultura, que me trazia o desafio de ter que lidar com outra modalidade de língua (visuoespacial) e suas implicações.

Já formada em Pedagogia, cheia de dúvidas e pela falta de oportunidade de trabalho, resolvi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) novamente, em 2014. Nessa época o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) já estava em seu quinto ano de oferta, tendo iniciado em 2010. Quando decidi me inscrever no Sisu, inseri no campo de busca o termo “Libras” e a opção mais próxima, do meu conhecimento e contato (conhecia já alguns docentes formados nessa instituição), era a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no estado de São Paulo, no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa. Aproveito para mencionar que foi pela criação desse programa de governo, o Sisu, que eu tive a oportunidade de sair do meu estado, a Bahia, para buscar essa formação, sem precisar me deslocar para fazer as provas e tentar a sorte, apenas com alguns cliques, me candidatei à vaga. Isso foi fundamental para que eu prosseguisse nos estudos.

Pesquisando a respeito do curso, descobri que estava no seu primeiro ano de oferta. Aqui cabe dizer que meu curso foi criado a partir de uma política pública do governo federal, o qual instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite¹, com a publicação do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, que tinha como objetivo, entre outras ações, o de criar 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e 27 cursos de Letras/Libras – Bacharelado. Sendo assim, mais uma vez, sinto-me beneficiada por ter meu caminho atravessado pelas políticas de governo daquele período.

Consegui ingressar na graduação, mas tinha planos de entrar no mestrado no ano seguinte e pesquisar algum tema na área da surdez. Vim para São Carlos com

1 Cartilha do Plano Viver sem Limite, disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf

essa intenção: conhecer os professores, me aproximar da pesquisa, ser mestranda. Que ingênua! Ao iniciar os estudos, não consegui focar no objetivo inicial e me deixei ser capturada pela vontade de aprender cada vez mais, de aprofundar os conhecimentos e me formar como intérprete. Durante os quatro anos de curso, fui bolsista de iniciação científica em dois momentos, fui monitora da disciplina de Libras, participei de projetos de extensão, de eventos internos e externos, acadêmicos ou não, tive contato com a comunidade surda em diversas de suas atividades, decidi que aproveitaria ao máximo tudo o que a universidade pública teria a oferecer e foi assim que eu fiz: percorri diferentes rotas, conheci diferentes temas e possibilidades de atuação nesse processo, algumas vezes acompanhada, outras, sozinha, mas sempre com a mesma vontade.

Após cursar três disciplinas de tradução e interpretação na esfera da Educação, fiquei interessada em desenvolver pesquisa nessa área, especialmente, a partir das reflexões acerca da função exercida pelo intérprete nesse contexto. Eu ficava pensando na impossibilidade de o intérprete ser imparcial nesse espaço, enquanto observa o aluno surdo com dificuldades no seu aprendizado, diante de uma educação que é voltada para os ouvintes; com metodologias, materiais, estratégias didáticas que não condizem com a pessoa surda, falante de Libras. Foi quando procurei a professora Vanessa Martins para manifestar meu interesse em desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob sua orientação, e ela me sugeriu tentar uma bolsa de Iniciação Científica. Aceitei o desafio e escrevi o projeto. Fui contemplada com uma bolsa e comecei a pesquisa, simultaneamente com a pesquisa do TCC. Já no último ano, mais uma ramificação se abriu em meu caminho, pois consegui o meu primeiro emprego formal como intérprete de Libras, em uma faculdade particular, em São Carlos.

Com duas pesquisas em andamento, estágio e disciplinas, comecei a trabalhar e, assim, pude vivenciar a prática de interpretar em sala de aula ao mesmo tempo em que estudava e pesquisava a respeito dessa esfera de atuação do intérprete de Libras. Muito do que as pesquisas evidenciam consegui observar no meu ambiente de trabalho. Algumas práticas escolhidas e decisões que tomei, junto com minhas colegas e amigas do trabalho, refletem o que nos constituímos enquanto estudamos e trabalhamos. Cito dois exemplos: em uma disciplina muito densa teoricamente, nós atuávamos em trio na sala de aula, algo bem incomum, mas como foi bem justificado

à docente, foi bem aceito. Nós nos organizávamos assim: duas revezavam no turno e apoio, e a terceira Tradutora e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) estava ali mais como “estudante”, prestando atenção na aula e eventualmente atuando como apoio. Nessa função (não prevista em documentos), a intérprete fazia anotações sobre o conteúdo, sobre a explicação da professora, de acordo com o assunto do livro para que após a aula, a equipe pudesse gravar um vídeo com uma espécie de revisão ou anotações para entregar ao aluno. A docente aceitou bem, mas nossa proposta inicial era a de que ela gravasse uma rápida revisão após a aula para o aluno conseguir estudar em casa, além da leitura do livro. Como ela não tinha disponibilidade, pensamos nessa alternativa. O segundo exemplo é justamente o que tentamos com essa professora, mas que tivemos sucesso com um professor de outro curso, para outro aluno surdo. O professor aceitou gravar um vídeo com uma breve revisão do assunto para deixar registrado, com tradução para a Libras, para o aluno estudar em casa. Outro professor também, na terceira prova do semestre, permitiu que filmássemos a revisão interpretada em Libras para disponibilizar para o aluno surdo, pois percebeu que ele não tinha se saído bem nas primeiras avaliações. Nesses momentos, os professores também se sentiam livres para usar outros recursos didáticos como esquemas e mapas para dar suas explicações, uma vez que o material era produzido para um aluno apenas, o aluno surdo.

O que suscitou essa prática que contradiz o que esperam do profissional TILSP? Ao longo das aulas, notamos que os alunos tinham uma dificuldade extrema com algumas disciplinas específicas, pelo método do professor somado à complexidade do conteúdo, os alunos não acompanhavam as explicações, independentemente da nossa interpretação, do nosso estudo e preparo para atuação. Diferentemente dos seus colegas ouvintes, eles não anotavam nada durante a aula, o caderno figurava em cima da mesa com suas páginas em branco, pois ou se anota ou se perde toda a explicação, uma vez que a Libras é uma língua visuoespacial e demanda toda atenção ao falante/intérprete. Por outro lado, sabíamos que, em casa, sozinhos, tentavam estudar pelo livro, buscando relembrar o que tinha sido explicado. Essa situação tão complexa mobilizava em nós, intérpretes, uma atitude diferenciada, em parceria com os professores. Vimos que o problema era muito maior e nossa presença não garantia a inclusão nem o aprendizado dos alunos surdos, que tentavam resistir contra um sistema de ensino hegemônico, com toda sua estrutura voltada para

os alunos ouvintes. Compreendemos que os signos emitidos pelo professor e por nós não estavam fazendo corpo nos alunos surdos, por isso precisávamos tentar outras formas de promover esse encontro com o *aprender* para os alunos. Para tanto, precisávamos nos deslocar daquele papel esperado, de mediação comunicativa, para assumirmos uma função de ordem pedagógica, assim como defendem Martins (2013), Santos (2014), Albres (2019), Iriarte e Martins (2022), entre outros.

Enfim, continuamos com nossas práticas irreverentes, rebeldes em sala de aula, enquanto foi necessário e possível. Depois de algum tempo com experiências profissionais, adquiri conhecimentos também no próprio fazer interpretativo, vivendo o período de pandemia, repensando os desafios impostos pela esfera educacional atrelados agora ao uso de tecnologias e à interpretação por meio de telas. Foi nesse contexto que o tema de pesquisa foi tomando corpo.

Assim, como problema de pesquisa, apresento os desafios atuais que retratam questões antigas desde que a educação de surdos tem sido produzida por meio da acessibilidade promovida por mediadores linguísticos, na figura de intérpretes educacionais; sendo o principal deles, a falta de conhecimento da instituição com relação ao “papel” prescritivo do TILSP, ao considerar que para a inclusão dos alunos surdos apenas a presença dos intérpretes é o suficiente (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016; SILVA, 2013) e outras representações sobre os intérpretes por parte dos professores que não compreendem as diferenças linguísticas, culturais, políticas dos estudantes surdos, o que afeta o trabalho do TILSP (GAVALDÃO, 2017).

Outras dificuldades decorrem da falta de clareza por parte do profissional TILSP a respeito da função que exerce no campo educativo, da falta de formação adequada para o nível de ensino no momento da contratação, da dificuldade no domínio de vocabulário específico e conhecimentos conceituais acerca das diferentes áreas do ensino superior em que atuam, dos desafios no trabalho em equipe e na relação com os professores e, além disso, do fato de que muitos ainda se veem como um profissional com atuação apenas na ação da mediação linguística; quando, na verdade, este é um agente que mobiliza discursos, culturas, identidades e práticas pedagógicas no contexto educacional, entre outros desafios apontados nas pesquisas levantadas (GOULART, 2017; SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016; SILVA, 2013; GURGEL, 2010).

Somado a isso tudo, houve a introdução de novos problemas no campo da interpretação educacional dada a realidade de acessibilidade em contexto remoto de ensino (MARQUES, 2020; FERREIRA et al., 2021), no qual todos tivemos que nos adaptar. Com isso, o intérprete encontra as problemáticas já existentes e precisa lidar com as mudanças constantes na sua prática interpretativa, dado o cenário emergencial da pandemia.

Muitos fatores de dificuldades no trabalho dos intérpretes de Libras, relatados acima, foram observados em contexto presencial. Em certa medida, o período pandêmico fora observado de forma incipiente em pesquisas da área de educação de surdos e, diante das incertezas que o futuro nos reserva, há necessidade latente de realização de pesquisas sobre essas novas configurações de ensino, pois trata-se de práticas diferentes daquelas que a maioria dos agentes da educação estava acostumada, inclusive os profissionais TILSP. Para a continuidade dos trabalhos de tradução e interpretação em Libras e português, foram necessárias diversas adaptações nas residências desses profissionais, a saber, aquisição de recursos tecnológicos, de busca por conhecimentos sobre as plataformas; dentre outras. Ações como essas foram imprescindíveis para atender às necessidades dos estudantes surdos nos cursos de graduação e pós-graduação e em suas formas de atuação para promover a inclusão nesse espaço. Todos esses aspectos são atravessados, também, pelas problemáticas citadas acima, tornando o espaço da sala de aula ainda mais complexo, pois as interações em tais contextos ocorrem (se ocorrem) por meio das telas. Deste modo, espera-se que a pesquisa, considerando a possibilidade de extensão dessa forma de trabalho para o pós-pandemia; possa contribuir para uma reflexão sobre a educação de surdos em contexto remoto, sobre como o uso de plataformas e recursos tecnológicos influenciam nas interações em sala de aula e sobre como as práticas inclusivas por meio da tradução e interpretação de Libras viabilizam o *aprender* de alunos surdos.

Sobre esse campo de problematização aponto o seguinte objetivo geral: conhecer as práticas inclusivas no ensino superior em contexto remoto e compreender como elas acionam ações pedagógicas fundamentais do *aprender* de alunos surdos por meio da interpretação em Libras. E como objetivos específicos norteadores desta investigação: a) Traçar os conceitos teóricos metodológicos instrumentais para a pesquisa que envolvam o *aprender* pela filosofia da diferença para a análise da

educação inclusiva para alunos surdos, mediada por intérpretes educacionais; b) identificar as especificidades do processo interpretativo em contexto educativo e remoto que influenciam nas interações entre aluno surdo-intérprete, professor-intérprete e professor-aluno surdo durante as aulas, de modo a perceber se as demandas da interpretação educacional, no ensino presencial, mantêm-se ou se outros desafios emergem dessa nova modalidade; c) analisar o que emerge dos discursos de intérpretes educacionais e discente surda sobre o ensino remoto diante das práticas inclusivas para surdos no ensino superior.

Para responder aos objetivos acima, recorro a autores filiados aos Estudos Surdos em Educação e às Filosofias da Diferença em consonância com os dados obtidos a partir das entrevistas e observações realizadas. Pauto-me, então, no conceito do *aprender*, a partir da obra *Proust e os Signos* de Deleuze (2022), compreendendo-o como elemento potencializador de criação de sentidos e de produção subjetiva no/do aluno. Para isso, farei o percurso de diferenciação entre aprendizado e aprender, de modo a apontar o *aprender* como efeito de um acontecimento e o aprendizado como resultado do acontecimento que, portanto, refere-se ao acontecido e às marcas que dele derivam. Tais aportes são fundamentais para essa pesquisa na medida em que as salas de aulas são lócus de atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras e interessa-me olhar os acontecimentos provenientes deste espaço, tanto para alunos surdos, como para os TILSP que ali atuam; bem como, entender de que modo o intérprete assume uma posição pedagógica frente aos desafios impostos no Ensino Superior em formato remoto.

Com o fito de compreender essas relações nesta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, do tipo descritiva, realizei entrevistas com intérpretes de Libras que atuam no ensino superior e com uma discente surda que utiliza o serviço de interpretação na mesma instituição que os intérpretes trabalham. Além disso, fiz observações em sala de aula para compor os dados da investigação, inserindo elementos que podem ou não ter sido abordados nas entrevistas. Toda a coleta foi realizada remotamente e os dados foram transcritos para análise.

Agora que já o introduzi, de modo geral, ao que pretendo tratar neste estudo, passo a descrever o conteúdo de cada capítulo e como eles estão organizados, para que você, leitor, tenha um quadro mais específico do que encontrará no decorrer

destas páginas, de modo a auxiliá-lo na leitura. Eu dividi este texto em quatro capítulos e as considerações finais.

No *Capítulo 1* busco traçar uma reflexão, embasada teoricamente nas filosofias da diferença, sobre a educação de surdos, que se constitui um espaço de experiências marcadas pela singularidade linguística e cultural, um campo de produção de subjetividades a partir do movimento do *aprender* no/do aluno surdo por meio do encontro com signos², de acordo com Deleuze (2022). Como, em se tratando de educação de surdos falantes de Libras, este processo é atravessado pela presença de um terceiro, o intérprete de Libras, e não se dá corpo a corpo com o professor, reflito sobre o lugar que esse profissional ocupa em sala de aula. Para isso, analiso duas obras que oferecem o suporte para desenvolver o conceito de *aprender* em Deleuze (2022), no intuito de compreender a função exercida pelo intérprete educacional, que assume uma função-educadora e posição-mestre (CARVALHO; MARTINS, 2014).

No *Capítulo 2* abordo o processo interpretativo no contexto educacional e, especificamente, como isso ocorreu no ensino remoto durante o período da pandemia de Covid-19. Com esse intuito, recorro às pesquisas que foram realizadas nos últimos anos, após a publicação do Decreto 5.626 de 2005, para apresentar o que vem sendo discutido a respeito do profissional TILSP; além de realizar também uma pesquisa sobre o que se publicou mais recentemente, a partir de 2020, em termos da atuação do intérprete no contexto da pandemia. Trato sobre a função pedagógica do intérprete na sala de aula, em contraposição ao papel prescritivo dos documentos, para discutir a não-instrumentalização³ deste profissional e da língua sinais, isto é, a importância

2 No decorrer do capítulo 1 abordarei o conceito de signo baseado na teoria deleuziana, ampliando-o da perspectiva linguística. Por hora, aponto que signos são todas as produções semióticas trazidas numa relação maior de linguagem, sendo composto pela produção enunciativa, em uma língua, mas também por meio de objetos físicos (materiais e imateriais) que produzem sensações e afetam as cadeias de sentidos do sujeito, potencializando o *aprender* e, conseqüentemente, o aprendizado. O uso do verbo **aprender** no infinitivo é proposital porque aborda a dimensão acontecimental e ativa dos encontros corpóreos entre o sujeito e os “objetos” (materiais e imateriais) que mobilizam e potencializam a inquietude diante de um fato novo que pede certa decifração.

³ A instrumentalização se dá pela objetificação do sujeito e não reconhecimento das interferências subjetivas que ele faz no processo de sua atividade. Assim, por instrumentalização do trabalho do intérprete, compreendo que é preciso reconhecer que “o intérprete não é alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra, automaticamente, palavras” (LACERDA, 2010, p. 147), não se trabalha apenas no nível linguístico ou técnico, mas a partir de afetos e relações, considerando outros campos, como os culturais, sociais, identitários. No ambiente educacional, deve-se considerar que este profissional atua também na construção de conhecimentos, por isso a língua de sinais não é apenas uma língua de tradução, devendo ocupar lugar de prestígio assim como a Língua Portuguesa

de vislumbrar o intérprete como alguém que também possibilita o *aprender* no/do aluno surdo.

No *Capítulo 3* apresento quais linhas metodológicas percorri nessa investigação, descrevo o tipo de pesquisa realizada, os procedimentos para coleta de dados, o local observado, os instrumentos utilizados e os sujeitos participantes. Além disso, descrevo os eixos de temas recorrentes nos dados encontrados e o dispositivo metodológico-analítico que utilizarei no capítulo posterior.

No *Capítulo 4* apresento os quatro eixos de análise a partir de cenas disparadoras. Neste capítulo analisei os discursos de intérpretes educacionais e de uma discente surda acerca do ensino remoto, quanto aos aspectos que favorecem ou dificultam o processo do *aprender* surdo nesse espaço; além disso, também apresento algumas reflexões sobre o que observei nas aulas da pós-graduação. Trago, para tanto, cenas narrativas a partir de recortes das falas dos sujeitos, bem como trechos do diário de campo para dialogar com os conceitos abordados nos capítulos iniciais.

Como dito, a escrita desse texto se deu em um momento difícil nacional e mundialmente para todas as pessoas, foi necessário todo um movimento interno, um organizar as ideias, uma ação para produzir uma pesquisa que revelasse aquela primeira motivação, com meu contexto de trabalho, mas que pudesse também dialogar com outras pessoas. Faz parte da vida (ou deveria fazer) a parada para reflexão, olhar para nossas próprias práticas, olhar o entorno, aprender com ele e quem sabe ensinar algo também! Espero que essa leitura seja uma porta de entrada para tantas outras reflexões possíveis que o leitor possa tecer, que contribua para pensar uma educação de surdos que considere a língua e os sujeitos envolvidos como força motriz para o aprendizado e não apenas um meio, um canal pelo qual o aluno chega ao saber. Espero que os intérpretes que leiam esse trabalho vejam em si mesmos potência na emissão de signos que levam o aluno surdo ao *aprender*, junto com o professor, e não seja somente um mediador comunicativo. Longe de querer limitar as compreensões dos leitores, apenas apresento possíveis pensamentos a partir das leituras e das análises realizadas.

em um ambiente caracterizado como bilíngue. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento que coloca a língua de sinais em uma posição instrumental, retirando seu *status* linguístico das escolas inclusivas ao contemplar a sua circulação apenas no AEE e não como língua de instrução (LODI, 2013); e o intérprete como recurso de acessibilidade.

CAPÍTULO 1 - DO APRENDER AO APRENDIZADO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA REPENSAR A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NA ESFERA EDUCACIONAL

Neste capítulo coloco em diálogo os campos da filosofia da diferença e da educação de surdos, sobretudo a atuação do tradutor e intérprete educacional. Proponho então discutir a partir das problematizações sobre a função-educador e a posição-mestre (CARVALHO; MARTINS, 2014). Martins e Gallo (2018), nessa mesma direção, apontam a relação pedagógica como resultado de um percurso formativo entre os sujeitos envolvidos no processo e efeito de uma relação de mestria ativa e criativa. Como os autores, em seu artigo, trago como base o alinhamento de duas obras que apresentam experiências distintas sobre o fazer do mestre, a saber: *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière, e *O mestre inventor*, de Walter Omar Kohan. Articulo os saberes destas obras, a partir das considerações da obra *Proust e os Signos*, de Gilles Deleuze. Busco em seus conceitos trazer uma discussão sobre o *aprender* por meio dos encontros com signos, afirmando a posição do intérprete educacional a partir de uma função pedagógica, entendendo-o como componente ativo na emissão de signos que podem mobilizar o *aprender* no/do aluno surdo. Nesse sentido, as obras selecionadas “*O mestre ignorante*” e “*O mestre inventor*” são textos que uso de alegorias disparadoras para essa conversa, porque se mostram como terreno fértil para discutir a função ativa do intérprete de Libras em sala de aula na relação produtiva do *aprender* de alunos surdos.

1.1 Aprender, o aprendizado e as ações de signos: implicações teórico-filosóficas para as práticas interpretativas em contextos de ensino

O movimento que os alunos surdos fazem diante do ensino é de um lugar entre o que é sabido por eles e o que é desconhecido. Nesse espaço *entre*, ocorre o aprendizado. Aqui vou discutir o conceito do *Aprender* em Deleuze, baseado na obra *Proust e os Signos* (2022), a fim de pensar o movimento do aprendizado que acontece mediado pela presença do intérprete. Neste texto, Deleuze analisa uma obra literária escrita por Michel Proust, *Em busca do tempo perdido*, e a partir dessa leitura, publicada em sete volumes, o autor elabora seus escritos abordando temas como o

pensamento, o tempo e o signo. O foco é no conceito de *aprender*, uma vez que ele se mostra uma base importante para essa pesquisa, sendo compreendido como um elemento que propicia e intensifica a criação de sentidos de modo subjetivo que o aluno elabora a partir do seu encontro com os signos, um encontro que ocorre mediado pela atuação do intérprete educacional.

Antes de adentrar na discussão da obra, é necessário traçar a diferenciação entre aprendizado e *aprender*, considerando que o *aprender* se dá no movimento, resultante de um acontecimento. O aprendizado, por sua vez, refere-se ao acontecido e às marcas que dele provieram, ao que já está estabelecido. Esses princípios são cruciais para a compreensão da atuação do intérprete educacional no espaço da sala de aula, uma vez que este profissional promove acontecimentos neste local, o que me interessa enquanto objeto de estudo para pensar nesse lugar de função pedagógica que ele ocupa na escola.

Deleuze (2022) utiliza o verbo *aprender*, na forma infinitiva, para demarcar esse campo como movimento, um processo de apreensão de novos conhecimentos contínuo, infinito, que constitui aquele que aprende à medida que há em curso acontecimentos e encontros com os signos. Além disso, enquanto movimento, o *aprender* pode ser mobilizado por diferentes sujeitos, objetos, enunciados e há uma imprevisibilidade inerente a esse processo, uma vez que não é possível antecipar qual signo será o motivador para o exercício do pensamento, quais encontros serão suscitados. Sobre essa mobilização que promove o *aprender*, o autor destaca que:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. [...] pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. (DELEUZE, 2022, p. 93).

O encontro com o signo move o pensamento e o *aprender* nos alunos e a contingência desse encontro, que deve ser significativo para os alunos, é o que desperta a vontade de interpretar os signos. No entanto, “o pensamento não seria mais o exercício de uma determinada faculdade, mas o ato, precisamente, da criação que conduz à interpretação, ou melhor, da interpretação que já é, em si, criação” (ARAÚJO, 2013, p. 212), num movimento constante e plural que ocorre sempre na exterioridade do sujeito. O aprendiz, portanto, em contato com os signos fora de si,

mobiliza o seu interior no sentido da criação que, numa perspectiva deleuziana, é o sentido do *aprender*. Não se aprende imitando, como afirma Schérer (2005, p. 1188), apoiado em Deleuze, “aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber”. Nesse sentido, o aprendiz tanto precisa estar aberto aos caminhos obscuros que terá que percorrer nessa tarefa, quanto o mestre precisa atuar atenta e criativamente para compreender se houve encontros contingentes com os alunos.

Contudo, ainda que o professor tenha em seu planejamento um percurso previsto, não é possível antecipar o que despertará no aluno essa força do pensamento. A esse respeito, Martins e Gallo (2018, p. 92) refletem que “o professor pode planejar maravilhosamente suas aulas, mas isso apenas não garante que o *aprender* aconteça; ele se dará – ou não se dará – de diferentes formas e em diferentes tempos para cada estudante”, sendo nessa pluralidade que ocorre o aprendizado. Por conseguinte, é percorrendo caminhos obscuros, é perdendo tempo na heterogeneidade dos signos, no acaso dos encontros que se chega ao aprendizado, uma vez que “procurar a verdade é interpretar, decifrar, explicar, mas essa ‘explicação’ se confunde com o desenvolvimento do signo em si mesmo” (DELEUZE, 2022, p. 22-23, grifo do autor). Daí a necessidade de compreender como os signos agem da exterioridade para mobilizar nos aprendizes o pensamento e o *aprender*.

No desenvolvimento do conceito de signo, é possível notar que Deleuze discorre também sobre o aprendizado, pois os conceitos estão intimamente interligados. Na obra, no entanto, o aprendizado é tomado como um acontecimento amplo da vida dos sujeitos, não apenas relacionado ao ensino formal na instituição escolar, mas ao aprendizado para a vida, para a decifração dos signos que são emitidos por seres e objetos, materiais e imateriais. Inicialmente, Deleuze (2022) evidencia que:

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, antes de tudo, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...] Tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (p.12, grifo do autor).

O *aprender*, como algo temporal e não abstrato, refere-se a uma prática que é marcada na temporalidade, como passagem, processo, e na espacialidade, com uma presença, ocorrendo por meio de signos que são emitidos por sujeitos, objetos, linguagem, arte, entre outros. Esses signos que são recebidos por diversos corpos, aqui no sentido de matéria, devem ser decifrados, interpretados, sendo que a motivação para a busca dessa verdade se dá a partir de encontros que impulsionam o pensamento. Sendo assim, o aprendizado não se efetiva apenas em um instante, no momento em que se depara com o signo, mas no transcurso do tempo em que o signo é interpretado e reinterpretado.

Nesse percurso do aprendizado, nós sempre passamos por decepções, segundo Deleuze (2022), quando na tentativa de decifrar o signo recebido, falhamos, “quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos” (p. 38). O autor enfatiza que cada signo designa um objeto, no entanto, pode representar um significado diferente, ambos são frequentemente confundidos, mas é preciso distingui-los, separar objeto de signo. No processo de *aprender*, essa decepção é fundamental para que mobilize no aluno a busca por uma compensação subjetiva, de modo que ele consiga atribuir ao signo outro significado. Ainda de acordo com Deleuze (2022), “cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva em que reconstruímos conjuntos associativos” (p.39). Ou seja, passa-se de uma interpretação que confunde o signo com seu objeto para uma interpretação subjetiva, com outras associações de sentido, objetivando superar a decepção que ocorreu a partir do entendimento equivocado.

Considerando o contexto dessa pesquisa, o intérprete educacional emite signos para os alunos surdos a partir do que já decifrou sobre os signos emitidos pelo professor aos alunos ouvintes. Por sua vez, o aluno surdo se coloca em movimento diante do que está recebendo em língua de sinais a fim de produzir suas significações e aprender. Ambos podem sofrer decepções neste percurso, ora porque o professor não elaborou uma aula com metodologia pensada na especificidade do aluno surdo, ora porque o intérprete não conseguiu se apropriar dos significados naquele momento ou, ainda, que o aluno surdo esteja preso no objetivismo e não consiga elaborar suas associações subjetivas. Esses percalços são necessários para a criação de novos

significados para chegar à decifração dos signos. E uma vez que isso ocorre, há o aprendizado.

Deleuze explicita como os signos aparecem na obra de Proust, de forma plural, heterogênea e pertencentes a mundos que estão relacionados com o tempo. Os mundos de signos descritos são quatro, a saber: mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos, sendo que cada um deles opera em uma forma temporal diferente. Segundo Araújo (2013), as diferenças entre os domínios dos signos se devem a diferentes razões, entre elas cito a de que “não são emitidos do mesmo modo, a de que provocam efeitos diferentes nos intérpretes, de que produzem diferentes sentidos e, principalmente, se estabelecem em relações com diferentes estruturas do tempo” (Ibid., p. 204). Nessa perspectiva, os aprendizados por meio dos signos, tendo sua pluralidade, não permitem prever o que será aprendido, o que será decifrado, se será interpretado ou se haverá outra significação a partir do pensamento do aprendiz.

Deste modo, na sala de aula, o intérprete elabora seus signos para os alunos surdos sem conseguir prever os movimentos do seu pensar, o seu percurso do *aprender*, a não ser quando, de algum modo, há uma verificação deste saber. Mais distante dessa antecipação, portanto, está o professor em relação a seu aluno surdo, uma vez que a relação entre ambos é mediada pela presença do intérprete e não em interação direta entre os dois. Com isso, o professor não tem notícias de que seu ensinamento está chegando ou não e, se estiver, não sabe de que modo está chegando ao aluno surdo. Na explicação sobre os signos, Deleuze aponta que “[...] o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado” (2022, p. 22). Essa violência do encontro com o signo, que promove o pensar e o *aprender*, no caso estudado neste texto, se faz pelas mãos do intérprete, pela língua compartilhada, que o aproxima ainda mais do aluno surdo.

Diante dessas considerações, interessa-me saber como o *aprender* se coloca ao aluno surdo no ensino remoto, para que possamos pensar a entrada deste terceiro, o TILSP, que atua diretamente na produção discursiva em Libras, de conteúdos escolares. Assim, esperamos despertar o desejo de apropriação significativa pelo aluno surdo, pois consideramos que a presença do intérprete em sala de aula insere uma outra dinâmica no ensino e o profissional passa a ocupar um lugar que alguns

autores (TUXI, 2009, MARTINS, 2013; SANTOS, 2014, IRIARTE, 2018, entre outros) descrevem como algo relacionado a uma função pedagógica, ao ensino, a uma função de mestria; como discutirei a partir das obras selecionadas. Isso ocorre pela demanda do contexto de atuação, pelos sujeitos presentes e, especialmente, pelo compartilhamento da língua entre intérpretes de Libras e alunos surdos; o que impulsiona uma postura do intérprete que ultrapassa as limitações impostas pelas prescrições sobre a sua prática: como uma atuação voltada apenas para a transposição de discursos de uma língua a outra, conforme se apresenta, por exemplo, em Quadros (2004). Observemos, a seguir, como algumas pesquisas tratam sobre essa questão.

Tuxi (2009) realizou uma pesquisa sobre atuação do intérprete educacional no contexto do ensino fundamental. A autora constatou que “o intérprete educacional em diversos momentos se vê com a função de educador promovendo atividades mediadoras que auxiliem na construção de conhecimentos do aluno surdo” (p. 99), uma vez que muitos alunos ingressam na escola sem conhecimento da língua de sinais. E, diante disso, o intérprete precisa atuar no sentido de promover a aquisição da língua de sinais e, pela escassez de sinais nas diferentes áreas, o profissional acaba utilizando outras estratégias para que o aluno chegue ao entendimento do conteúdo. Além disso, a pesquisadora defende também uma formação diferenciada para o intérprete que trabalha no contexto da educação, considerando as áreas específicas do conhecimento.

Martins (2013) desenvolve o conceito de posição-mestre, em sua tese de doutoramento, para anunciar que na interpretação no contexto escolar o intérprete é convocado pelo aluno surdo a atuar nesta posição de mestria, para além da sua função de interpretar os conteúdos e longe de ser um instrumento de mediação comunicativa. Tal petição, como afirma a autora, é “da ordem da sala de aula, ter a presença de mestres. E a língua é o elo primeiro de afetos, de trocas, de enlace” (Ibid., 2013, p. 216), isto é, pela relação pedagógica construída entre intérprete e aluno surdo, pela troca e vínculo firmado pelo compartilhamento da mesma língua o intérprete se lança nessa posição, uma vez que está comprometido com a educação do aluno.

Santos (2014) aponta em sua pesquisa o fazer do intérprete educacional enquanto uma prática de coautoria dos enunciados emitidos pelo docente, não se restringindo, portanto, a traduzir e interpretar os discursos. A autora, apoiada na teoria bakhtiniana, afirma que o intérprete atuando em sala de aula é impelido a fazer escolhas de acordo com os sujeitos envolvidos, com o contexto concreto, com os enunciados, o que leva a sua atuação a ser atravessada pela prática pedagógica do docente, possibilitando a utilização de diferentes recursos linguísticos-discursivos nas aulas. Além do mais, é “inevitável ao IE conhecer e participar dos processos de ensino e aprendizagem” (Ibid., 2014, p. 188), uma vez que ele precisa se apropriar do conhecimento de diferentes áreas, das metodologias propostas, bem como sobre o desenvolvimento e apreensão de conceitos pelo aluno surdo.

Em 2018, analisei práticas interpretativas no ensino fundamental II e promovi uma articulação entre os estudos do campo da educação e do discurso. Apostei que a interlocução entre tais conhecimentos, voltados aos saberes dos estudos da tradução, podem mobilizar intercâmbios importantes para a atuação do TILSP e para a inclusão de alunos surdos neste contexto. Nesse sentido, a pesquisa demonstra a importância da relação de parceria entre professor e intérprete educacional na construção dos conhecimentos, pensando em metodologias específicas, uso de recursos imagéticos, provas em Libras, dentre outros aspectos que possibilitam o aprendizado para o aluno surdo em conjunto com os demais sujeitos envolvidos nesse processo (IRIARTE, 2018).

Seja pela chegada do aluno sem a aquisição da língua, pelas criações na prática interpretativa, enquanto coautoria, ou pelo vínculo afetivo estabelecido pela língua, ainda que os estudos apontem essa relação pedagógica construída entre aluno surdo e intérprete como fundamental para garantir o encontro com signos que promoverão o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes; há discursos ainda disseminados no sentido de desaprovação de condutas que não estejam previstas no “papel” prescritivo do profissional intérprete. São perspectivas que compreendem a atuação do intérprete somente no lugar da mediação linguístico-comunicativa, mas que não reconhecem outros lugares que o profissional pode ocupar, conforme aprofundo no capítulo dois.

Para argumentar a necessidade de revisão desses aspectos, considerando que, além das defesas legais, a formação do TILSP se dá no âmbito do bacharelado (a partir das políticas de formação nas universidades públicas), é preciso discutir sobre: o que implica afirmar a produção ativa do TILSP no processo do *aprender no/do* aluno surdo?

A formação dos intérpretes de Libras é uma demanda recente, assegurada a partir do reconhecimento da Libras, com a publicação do Decreto 5.626/2005, da Lei de Regulamentação da Profissão do TILSP, nº 12.319/2010, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146/2015 e, mais recentemente, do Projeto de Lei nº 5.614 de 2020; sendo que todos esses dispositivos legais (BRASIL, 2005; 2010; 2015; 2020a) mencionam a profissão do tradutor e intérprete, bem como dispõem sobre a sua formação e locais de atuação. Além desses dispositivos, com todas as movimentações da categoria para uma qualificação profissional e reconhecimento enquanto uma profissão, na busca por um distanciamento da concepção assistencialista da atividade de interpretação; houve a criação de cursos de formação a partir de 2008, pela Universidade Federal de Santa Catarina, com polos de educação a distância e, após a publicação do Decreto nº 7.612/2011, foi criado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite) que objetiva também a criação de 27 cursos de graduação para formação de intérpretes (BRASIL, 2011).

Há pesquisas que analisam a formação oferecida por cursos de graduação a fim de verificar diferentes perspectivas: quanto à presença de artefatos culturais surdos (OLIVEIRA, 2020); quanto à apropriação da língua de sinais por pessoas ouvintes em cursos de formação TILSP (LEITE, 2020); quanto à formação do tradutor e intérprete surdo (SOUSA, 2021); quanto à relação entre teoria e prática (DUARTE; CRUZ; FARIA, 2021), entre outras. No entanto, algo é comum nos cursos de formação, de acordo com esses estudos, pois todos eles oferecem uma formação generalista. Assim, o intérprete formado tem a possibilidade de atuação em diferentes esferas. Isso significa que até o momento não há cursos formativos para atuação em contextos específicos e, caso o profissional deseje, precisa buscar esse aperfeiçoamento em outros espaços. Pensando nisso, retomamos o questionamento da formação em bacharelado: de que modo isso implica no aprendizado do aluno surdo, quando esse profissional atua no contexto educacional?

Como apontado acima, há autores que refletem sobre a necessidade de uma formação que contemple aspectos pedagógicos para os intérpretes que atuam no contexto educacional. Xavier (2012) apresenta a necessidade de se considerar elementos do campo pedagógico na formação desses profissionais, além dos linguísticos, com o intuito de não negligenciar a natureza da mediação educacional, uma vez que na sala de aula sua função vai além dos aspectos da interpretação. Tuxi (2009) e Giamlourengo e Lacerda (2021) também seguem na direção de propor uma formação diferenciada para os intérpretes educacionais, levando em conta o contexto de atuação e as relações que se estabelecem nesse lugar. Tais argumentos corroboram o que tenho discutido sobre a atuação no âmbito pedagógico do intérprete educacional. O primeiro movimento em defesa de uma ampliação dos pressupostos formativos deste profissional se dá no caso de os intérpretes, professores, pesquisadores e demais profissionais da educação conseguirem ampliar a concepção dos processos de apropriação de saber por alunos e qual a implicação do outro (qualquer que seja esse outro) no campo de experimentação que potencializa a cognição e as sensações que aguçam o desejo e o afeto que fundam o aprendizado.

Diante disso, faz-se necessário continuar uma defesa desse lugar ocupado pelo intérprete educacional no sentido de uma atuação na posição de mestria em sala de aula (MARTINS, 2013), visto ser esse posicionamento assumido, o que ampliará a atuação do intérprete e contribuirá para que o aluno consiga desenvolver seu processo de *aprender* na educação básica ou no ensino superior. Quando esse lugar for reconhecido e assumido, não mais à margem, como uma contra-ação (BONFIM, 2020) do intérprete, o aluno surdo poderá ser visto como um sujeito participativo do processo de ensino e aprendizagem. Suas particularidades, então, reconhecidas e contempladas no currículo e nas práticas pedagógicas, promoverão um movimento diferenciado na escola e, conseqüentemente, o aluno poderá construir em sua subjetividade, com os enlaces estabelecidos entre mestre e aprendiz, a apropriação dos sentidos e o aprendizado.

O *aprender*, enquanto movimento, acontece a partir de relações fundadas no desejo de ensinar e de aprender, uma relação entre mestre e aprendiz que ultrapassa o sentido comum de sala de aula. Com os alunos surdos essa relação se constrói com o intérprete de Libras na medida em que esse profissional se reconhece como uma potência de emissão de signos que mobilizam o pensamento e o *aprender no/do*

aluno. Pensando nisso, trago duas obras literárias que contribuem para pensar esse lugar de mestria do intérprete a partir de narrativas sobre ações de mestres que tiveram posicionamentos revolucionários, cada um a seu modo, no sentido de elaborar, em conjunto com seus aprendizes, formas de ensinar e aprender.

1.2 O mestre ignorante e suas implicações para pensar a atuação de intérpretes educacionais

Início as argumentações e descrições do *aprender* pela apresentação da obra “*O mestre ignorante*”, de Jacques Rancière (2022). O autor nos convoca a conhecer a história de Jacotot, um educador que atuou na França entre os séculos 18 e 19, e que, por ordem do acaso, elaborou um método de ensino que busca a emancipação intelectual dos seus aprendizes. Esse método ficou conhecido como Ensino Universal, no qual é expresso que todas as pessoas são capazes de aprender sem a necessidade de um mestre explicador para replicar o conteúdo dos livros e materiais didáticos aos alunos. Na verdade, o método proposto por Jacotot tem como premissa a assunção de que todos têm igualdade de inteligências, isto é, mesmo pessoas sem instrução podem aprender sem um mestre, comparando fatos e estabelecendo conexões, bem como podem ensinar a outrem estimulando o exercício do pensamento e da curiosidade para a emancipação intelectual. A esse respeito, Rancière evidencia que:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2022, p. 11).

Com essa narrativa protagonizada por Jacotot, Rancière (2022) intenta evidenciar a relação pedagógica que é construída entre mestres e aprendizes. Há uma ideia de que o mestre é o detentor do conhecimento que será transmitido ao aprendiz. E o aprendiz, por sua vez, é aquele que ignora o saber e precisa do mestre para avançar no conhecimento. São pressupostos que o autor aponta ao relacionar o

método *Velho* com o do Ensino Universal. Para ele, todos têm inteligência e basta o mecanismo correto para assumi-la e desenvolvê-la (RANCIÈRE, 2022).

Jacotot inicia essa jornada de pensamentos sobre a educação a partir de uma experiência única que ele vivenciou junto a seus alunos. Ele dava aulas em uma instituição e, em certa turma, havia estudantes holandeses que não falavam francês, Jacotot, por outro lado, não falava holandês. Diante do desafio imposto pelo não compartilhamento da língua, com o auxílio de um intérprete, o educador solicitou uma tarefa aos seus alunos: que lessem o livro *Telêmaco*, na versão bilíngue francês-holandês, e, ao final, redigissem um texto em francês sobre a obra. Quando os alunos entregaram a atividade realizada, com uma escrita fluente do francês, Jacotot se surpreendeu, uma vez que ele não havia ministrado uma aula sequer dessa língua. Assim, passou a pensar: como os estudantes conseguiram realizar este feito sem um mestre? Esse é o pontapé para as reflexões acerca da função do mestre.

Retomo o *Mestre Ignorante*, pois interessa discutir sobre a função desse mestre no ensino, que é um profissional que, embora desconheça o conteúdo, não domine o que precisa ser ensinado; sabe os caminhos para despertar no aluno a sua emancipação intelectual e é capaz de fazer com que o estudante reconheça a sua inteligência e consiga alcançar novos territórios do saber. Portanto, “pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2022, p. 34, grifo do autor) e desde que o próprio mestre esteja emancipado.

Martins e Gallo (2018) apresentam uma discussão dessa concepção de mestria sendo algo do âmbito relacional construído entre professor e aluno, quando o professor tem o desejo de ensinar e o aluno tem a ação de buscar aprender. No entanto, os autores ponderam o modelo apresentado, uma vez que no ensino de surdos, essa relação sofre uma ruptura, sendo o intérprete educacional o sujeito que interfere nessa relação de mão dupla para fazer a mediação. Deste modo, “a presença do intérprete educacional na condução ou explicação de algo é o laço linguístico e de saber entre professor regente e aluno” (Ibid., 2018, p. 94), o intérprete assume então uma função de mestria, em alguns momentos, diante do compartilhamento da língua que o aproxima sobremaneira do aluno surdo.

Ao apontar o intérprete também como mestre, no processo de ensino dos alunos surdos, surge uma série de questões a serem consideradas, como a formação e a função do profissional. Sabe-se que o intérprete, muitas vezes, não tem formação específica para atuar nas diferentes disciplinas, tal qual o professor; aspecto que discutirei adiante. E, acerca da função do intérprete, está apresentada apenas como mediador linguístico e, conforme documentos prescritivos sobre sua atuação, não seria atribuição do intérprete assumir uma responsabilidade pedagógica frente ao aluno. A respeito desses documentos, fiz uma breve análise do teor de dois arquivos, no meu trabalho de conclusão de curso (IRIARTE, 2018), são eles: “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa” (QUADROS, 2004)⁴ e o “Código de Conduta e Ética” (CCE) publicado pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS, 2014). O objetivo do meu estudo foi observar quais alterações se deram, no decorrer de dez anos, nesses documentos que prescrevem formas de atuação e conduta dos profissionais intérpretes, sendo que ambos não consideram a relevância e a necessidade de um trabalho que também volte suas atenções para o processo de aprendizado do aluno surdo.

O código de ética apresentado no primeiro documento, por exemplo, faz uma clara distinção dos papéis exercidos por professores e intérpretes, tensionando a postura do intérprete que atua nessa fronteira como uma problemática de ordem ética. No entanto, focaliza suas recomendações de modo mais individual, preocupando-se, por exemplo, com as vestimentas, a postura, a fidelidade no enunciado e na mobilização dele entre as línguas envolvidas no ato da interpretação (QUADROS, 2004). O Código de Conduta e Ética da Febrapils, por outro lado, está mais voltado para a natureza laboral da atividade, reconhecendo a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Nesse sentido, assume um caráter coletivo, em vez de individual, tratando de uma categoria profissional (FEBRAPILS, 2014). Um avanço que se deve ao

⁴ Esse documento é uma publicação do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos (MEC/ Secretaria de Educação Especial) em parceria com a FENEIS. Ele foi elaborado para ser disponibilizado às Secretarias de Educação, com o objetivo de fornecer materiais de capacitação para os professores. Em seu capítulo 4 há o primeiro código de ética a circular entre os profissionais TILSP no Brasil. Trata-se de uma tradução do original *Interpreting for Deaf People*, Stephen (ed.) USA feita por Ricardo Sander e adaptada para a realidade brasileira. O documento teve um alcance significativo nas formações de intérpretes em dado período histórico, no entanto, atualmente há o Código de Conduta e Ética, publicado pela Febrapils, dez anos depois, em 2014, que vem sendo utilizado nas formações e divulgado, principalmente, entre os profissionais da área.

reconhecimento da língua e da profissão do intérprete de Libras por meio dos documentos legais, o que favorece o afastamento da visão assistencialista que se tinha sobre o trabalho realizado nesse âmbito.

Ainda sobre os códigos de ética, Santiago (2021) realizou uma pesquisa triangulando dados de dois códigos de ética, de 1992 e de 2011, de discursos de formatura de TILSP em nível superior e de discursos oficiais de uma pessoa surda representativa da comunidade surda, presidente da Feneis. A autora destaca que nos discursos de formatura o teor demonstra uma relação entre prática e ética, como fator determinante para a atuação do TILSP, sem indicar o trabalho em diferentes esferas. Acrescenta que isso “mostra a concepção de ética com base em um pensamento ainda generalista e a formação situada em relações espaço-temporais que determinam a necessidade de estabelecer e legitimar a profissão” (Ibid., 2021, p. 193). Ao passo que, no discurso de abertura do evento supracitado, a presidente da Feneis aponta “a necessidade de desenvolvimento em diferentes campos, alerta para a necessidade de dedicação e estudos conjuntos e indica que esse caminho permite o desenvolvimento profissional dos TILS” (Ibid., 2021, p. 194). Deste modo, Santiago (2021), ao analisar os diferentes discursos, indica que a atividade do tradutor e intérprete e a sua ética estão intimamente ligadas ao conceito de responsabilidade, visto que envolve tomadas de decisão baseadas no conhecimento da língua, da cultura e das pessoas surdas, tendo-as como representatividade. Por este motivo, o compromisso com a comunidade surda deve ser considerado na formação do TILSP. Além disso, a autora reforça a sugestão da criação de um código de ética que reconheça o caráter discursivo da atividade do intérprete, imbuído de interações, relações de alteridade, portanto, dialógico (SANTIAGO, 2021).

Essa discussão a respeito da ética profissional do TILSP, com base nos discursos analisados, evidencia a natureza técnica dos documentos, em detrimento de características ligadas à realidade concreta de atuação. Retomando os códigos analisados, ambos (QUADROS, 2004; FEBRAPILS, 2014) reforçam a menção a uma busca pela “fidelidade do discurso” – amplamente questionada nos estudos da tradução e interpretação de línguas orais (SOBRAL, 2008). Esse autor defende que a fidelidade almejada na tradução só é possível com a criação de um texto diverso, diferente do original, que busque manter os efeitos de sentido, mas que não se confunda com uma busca pela equivalência entre uma língua e outra. Pela perspectiva

bakhtiniana que Sobral (2008) assume, o desejo por fidelidade não é algo simples de ser alcançado, visto que cada tradutor produzirá uma tradução diferente, pois a língua é algo vivo que se transforma com o contexto histórico, os sujeitos envolvidos, entre outros aspectos. Sendo assim, é possível questionar essa fidelidade expressa nos documentos, os quais almejam que os profissionais tradutores e intérpretes tomem-na como prática.

Indo além, a concepção de fidelidade que aparece nos documentos é algo que diverge daquilo que estou discutindo, principalmente quando relacionada às práticas no contexto educacional; uma vez que o intérprete, pelo paradoxo imposto pela inclusão (MARTINS, 2008), é convocado a assumir uma função pedagógica na sua atuação em sala de aula. Trata-se, segundo essa autora, não de um desvio de sua função, mas de uma posição que é efeito do contexto da inclusão e pela demanda do aluno surdo por um educador que lhe acompanhe, em seu processo, na sua língua, em suas singularidades. E, afastando-se do papel prescritivo da fidelidade do discurso, o intérprete educacional produz outros textos nessa esfera: às vezes seguindo a concepção de fidelidade defendida por Sobral (2008), ou seja, atendo-se ao sentido do que é dito pelo professor e criando novos textos, com outros léxicos; outras vezes produzindo discursos totalmente diferentes do que o professor diz, pois:

A perversidade da inclusão está justamente no desejo da homogeneidade do ensino num mesmo lugar e num mesmo tempo. Como os sujeitos são devir heterogeneidades, no caso dos surdos, o que venho discutindo é exatamente a criação de outros espaços num mesmo lugar. A inclusão com intérprete de língua de sinais vai se fazendo na marginalidade desse encontro, quiçá, na criação do novo dentro do mesmo lugar (MARTINS, 2008, p. 126).

Assim a “fidelidade” ao discurso do professor, na tentativa de manter-se vinculado a esses dizeres na inclusão, torna-se uma atividade difícil, visto que há uma direcionalidade desse enunciado para a maioria dos alunos, que é ouvinte. Quando isso ocorre, desconsiderando a singularidade surda presente que precisa de determinada condução, inevitavelmente, por vezes, o intérprete toma essa tarefa para si, quando escolhe referentes didáticos mais atrativos para aproximar o conteúdo do aluno. Deste modo, o intérprete cria um novo lugar dentro da sala de aula, cria novos dizeres na “infidelidade” ao discurso do professor a fim de promover encontros potentes para aproximar o aluno do aprendizado. Quando observa, por exemplo, pela troca de olhar, que o enunciado não ficou esclarecido e produz outras formas

enunciativas que aproximem o aluno do conteúdo explanado; como afirma Santos (2014) em sua tese de doutorado.

É importante também ao profissional estar atento, além do discurso do locutor, à expressão de seu público. Os surdos, assim como sua língua, apresentam grande expressividade e, quase sempre, esse feedback por parte do público (que pode ser um olhar, uma sobrancelha arqueada, ou um movimento de cabeça) favorece a interpretação, visto que o profissional pode reformular ou parafrasear o enunciado do outro de forma que este seja acessível a seu interlocutor, ou continuar seu fluxo discursivo se esse retorno lhe parecer positivo. (SANTOS, 2014, p. 65)

Nessa perspectiva, quanto mais tempo o intérprete atua com as pessoas surdas, mais esse profissional aperfeiçoará sua atenção para perceber se o seu interlocutor está acompanhando o conteúdo. Algo que, em seu trabalho no espaço escolar, acontece com frequência, pois o contato direto e diário com os alunos surdos faz com que o intérprete consiga notar a sua compreensão ou dúvida para adaptar sua interpretação. Conforme a autora supracitada explica, diante de todo o contexto escolar, dos sujeitos envolvidos, dos conteúdos, da metodologia do professor; o intérprete do contexto educacional passa a ser coautor dos discursos proferidos e, portanto, tem uma função diferenciada, a partir da convocação do aluno surdo.

Ainda nessa direção, enquanto Martins (2008, 2013) aponta o conceito de posição-mestre para problematizar a atuação do intérprete em contexto educativo, baseando-se dos estudos filosóficos de abordagem foucaultiana e deleuziana; Santos (2014) faz o mesmo movimento acerca da atividade interpretativa em contexto de ensino, porém com inspiração bakhtiniana, em diálogo com os estudos de Haroldo de Campos. Para a última autora, a mediação entre línguas, em sala de aula, exige uma ação transcriativa do intérprete educacional. Santos (2014) menciona que o profissional não apenas transmite um discurso de uma língua para outra, mas cria novas formas de enunciação a partir do contexto concreto. E, em seu processo de criação, quando o intérprete desfaz “o discurso alheio, tornando-o próprio, para refazê-lo em outra língua, de acordo com a sua compreensão dos sentidos nele implícitos” (Ibid., 2014, p. 186), está realizando uma transcrição, no seu ato interpretativo. A partir disso, ele pode, com mais ou menos liberdade, criar estratégias, elaborar outras práticas que diferem do que o professor está produzindo, mas que se aproxima do que seus interlocutores necessitam para alcançar o aprendizado.

Seguindo essa ideia, Albres (2019), em abordagem vigotskiana e bakhtiniana, advoga a necessidade de estabelecimento de laços afetivos entre alunos surdos e intérpretes educacionais, já que a interação destes sujeitos em sala de aula envolve a dimensão subjetiva. Os laços construídos aproximam os alunos na participação no processo de aprendizado e constituem as subjetividades dos dois sujeitos envolvidos. Isso acontece, segundo a autora, pois ao estabelecer um vínculo afetivo com o aluno surdo, o intérprete educacional não consegue ignorar as dificuldades no seu aprendizado, o preconceito sofrido pelo aluno e os problemas enfrentados por ele no ensino inclusivo. É a afetividade que impulsiona o intérprete a ter ações diferenciadas no contexto escolar para potencializar o interesse do aluno pelo conhecimento. Ao mesmo tempo, a relação estabelecida entre intérprete e aluno constrói as subjetividades de cada um deles, com as experiências vividas na escola e esse é um processo em constante movimento.

Oliveira (2020), em sua tese de doutorado, discute uma formação de intérpretes que não deve limitar-se aos saberes técnicos de tradução e interpretação ou aos saberes linguísticos, deve sim estar relacionada com os conhecimentos sobre a cultura e artefatos culturais surdos, imersa no mundo dos surdos. Deste modo, o estudante de tradução e interpretação estará preparado para reconhecer e utilizar particularidades culturais dos surdos, tendo uma formação “que lhe permita ‘aceitar a pessoa do outro’, o outro surdo em sua singularidade, sem prejulgamentos, sem uma imagem já construída sobre o surdo e a sua comunidade” (Ibid., 2020, p. 118, grifo da autora), conhecendo sobre as vidas surdas para ter ações críticas e responsáveis. Em se tratando do campo educacional, o intérprete com uma formação que considere esses aspectos, também terá uma atuação que contemple as especificidades desse contexto, os processos didáticos, pedagógicos e relacionais que serão construídos no ambiente escolar.

Desta forma, por estes estudos integrados, compreende-se que o contexto mobiliza o intérprete para assumir essa função, como dito anteriormente, o que me leva a pensar nessa figura como um mestre ignorante, pois o intérprete não conhece todos os conteúdos que deve interpretar para o aluno surdo. Os signos perpassam seu corpo, ainda que ele seja ignorante quanto ao conteúdo que está produzindo em outra língua para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento. Pesquisas como as de Lacerda (2010), Goulart (2017) e Silva (2013) evidenciam essa falta de

conhecimento específico do TILSP com relação aos conteúdos curriculares dos cursos de ensino superior, nível de ensino objeto do meu estudo neste texto. Isso causa dificuldades no momento da interpretação, pois há conceitos, temáticas e aprofundamentos teóricos com os quais o intérprete pode não ter tido contato previamente e, somente no momento do ato interpretativo. Contudo, para que haja qualidade na interpretação, o profissional precisa compreender para si para depois dizer o mesmo em outra língua.

A respeito disso, Carvalho e Martins (2014) discutem a atuação do intérprete educacional com base nos conceitos de função-educador e posição-mestre, sendo esses elaborados pelos autores para afirmar que existe uma relação de mestria em todo ato interpretativo no contexto da educação inclusiva. Essa relação se constrói no cotidiano escolar, assim, os autores refletem:

Até que ponto, neste caso, o TILSE pode falar daquilo que não sabe e pode ensinar aquilo que não domina? Por isso mesmo, e por desafio, em uma terceira perspectiva, os empreendimentos de tradução para ser condizentes com a posição-mestre do TILSE desafiam não apenas a sua convenção tradutível cotidiana. Instiga-o, porém, a ser criador de signos de aprendizagens concretos: o mestre, assim, é aquele que irá superar os seus próprios limites em função do desafio de ensinar; o mestre, portanto, sempre cria (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 53-54).

A discussão apresentada por Carvalho e Martins (2014) dialoga com o que tenho apresentado sobre o mestre ignorante, pois o intérprete ignora os saberes curriculares dos diferentes campos do saber, mas tem uma postura inventiva diante dos desafios impostos pela educação maior, voltada para os ouvintes, e tenta produzir outra forma de interpretar os signos emitidos pelo professor para que o aluno surdo se beneficie do *aprender* em conjunto. Sobre o cerne do ato de aprender, Rancière (2022, p. 29) discute que:

[...] todo o seu esforço, toda a sua exploração é tensionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, à qual querem reconhecer e à qual querem responder - não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade.

A intenção do aprender, portanto, não é próprio ao acaso para este autor, mas é intrínseco à condição humana. Todas as pessoas têm em si o desejo de aprender e mesmo sem seus mestres explicadores, apenas com a vontade do mestre emancipador e a sua própria, pode-se aprender qualquer coisa. Assim nascem as

peessoas, aprendendo desde sempre em um processo inerente à sua humanidade. Com isso, não há hierarquias de inteligências, há uma pluralidade delas em que é preciso a emancipação intelectual para que se tenha o seu reconhecimento. Entretanto, Rancière ainda explica que “para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito [...] se emancipará intelectualmente se refletir sobre o que é e o que faz na ordem social.” (2022, p 57).

Trazendo essa reflexão para nosso contexto, se o intérprete está emancipado intelectualmente, se ele sabe o que faz na ordem do ensino, do contexto de atuação, ele poderá então exercer sua mestria, mesmo na ignorância, uma vez que poderá sempre verificar o que o estudante aprendeu, antes mesmo de o professor o fazê-lo e poderá atuar em parceria com o aluno, ou seja, caminhar ao lado e deixar-se afetar pelos encontros potencializadores do aluno que produzem o *aprender*. Afinal, ele pode questionar ao aluno sobre aquilo que interpretou, pode verificar mesmo sem perguntar, pois consegue distinguir se o aluno sabe o que está respondendo. Além disso, mesmo sem ter o domínio do conhecimento, como os signos emitidos pelo professor com suas explicações passam pelo corpo do intérprete, este pode, em certa medida, se apropriar temporariamente daquilo que acabou de escutar do docente.

Ao realizar a sua verificação do aprendizado, de acordo com a concepção de Rancière, o intérprete, ao perceber que o aluno não está entendendo o conteúdo, pode refazer a sua interpretação; mesmo que o professor esteja alheio a este processo. É uma relação, pois, corpo a corpo entre mestre e aprendiz, ou como Martins e Gallo (2018, p. 94) refletem, o “laço se estreita entre intérprete educacional e aluno surdo e os caminhos podem ser outros, não orquestrados pelo professor regente”. Com esse laço dado pela língua em comum, o intérprete pode lançar mão de outras atitudes, agindo no intuito de promover o *aprender* no/do aluno surdo, buscando outros signos importantes para a apropriação do conhecimento.

Minha pesquisa de conclusão de curso, realizada em 2018, evidenciou essa prática no dizer do intérprete, no qual ele aponta diferentes exemplos de como busca formas criativas de solucionar as dúvidas das alunas surdas para quem ele interpreta, elaborando estratégias que estão à margem daquilo que é previsto para seu papel como prescrição. Como por exemplo, a ação de levá-las até a cozinha da escola para

ilustrar o significado de vapor, após tentativas de explicar em sala de aula. Percebendo que as alunas permaneciam com dúvida, algo que o laço linguístico permite, o intérprete resolve ter uma atitude marginal com a finalidade de conseguir o entendimento das alunas surdas. Empreitada não orquestrada pela professora, mas que obteve o resultado esperado.

Práticas como essas, que levam o intérprete a criar no seu fazer laboral, demonstram como esse profissional, enquanto mestre ignorante, está emancipado intelectualmente. Quando o intérprete acredita no que sua potente inteligência pode afetar no aprendizado dos alunos, não hesita em lançar mão de atitudes diferentes e criativas para alcançar o entendimento. Ademais, há uma compreensão da sua função naquele espaço, uma função para além da acessibilidade linguística, uma função educacional, ainda que não seja planejada, ou que o profissional não tenha plena consciência dessa função, ele é convocado pelo aluno e pela situação. Caso contrário, no exemplo mencionado, o intérprete se manteria apenas na função interpretativa do discurso da professora sobre a vaporização e, provavelmente, as alunas surdas teriam demorado ainda mais para compreender o conteúdo.

Como mestre ignorante, o intérprete encontra modos de conduzir o aluno no processo do *aprender*. Tais ações criativas, no ambiente escolar, tomadas pelo intérprete ou pelo professor me interessam para refletir sobre essa função pedagógica assumida pelo intérprete, uma vez que isso ainda gera dúvidas na categoria profissional e nos demais sujeitos envolvidos na educação. No entanto, quero continuar discutindo a respeito dessas atitudes de mestria a partir de outra obra no próximo tópico, a fim de entrelaçar os modos de ser mestre com o processo de aprender.

1.3 O mestre inventor e os pressupostos trazidos para a atuação e formação do intérprete educacional

Uma obra que também auxilia a pensar na função de mestria a partir da presença do intérprete no contexto educacional é a obra de Walter Omar Kohan, intitulada *O Mestre Inventor*, publicada em 2013. Neste livro, o autor narra as aventuras pedagógicas e da vida de Simón Rodríguez, um educador venezuelano que

viveu entre os séculos 18 e 19, em diversos lugares do mundo. Ele era um viajante e percorreu a América e a Europa, sempre aplicando em cada parada os seus métodos de ensino, a sua ideia de educação popular.

Tudo tem início quando, em viagem na Jamaica, Simón vive uma experiência marcante em sua vida pessoal e profissional, a partir de um encontro com um menino chamado Thomas: um menino analfabeto, pobre, negro, que demonstrou um poder inventivo e uma perspicácia que moveu as estruturas da vida de Simón para sempre. Apesar de ser um garoto que está à margem da sociedade e da educação formal, Thomas é o único no grupo que, diante de um problema de solução bastante complexa, encontra uma resposta rápida e eficaz, juntando dois elementos: a ideia de uma escada e pessoas, para alcançar um objeto no alto. Esse fato afetou intensamente o pensamento de Simón e suas práticas pedagógicas.

A experiência com Thomas lhe mostra, ao mesmo tempo, o enorme poder da criatividade, do pensamento, da invenção. [...] pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabituaados aos usos estabelecidos. (KOHAN, 2013, p. 33-34).

O menino Thomas era considerado um estranho, ele não foi à escola e não aprendeu com professores, tampouco ele era um professor, no entanto, a experiência de Simón com Thomas rompeu antigos paradigmas, modificando sua forma de perceber a educação e as pessoas menos favorecidas na sociedade, algo que se torna seu objetivo de vida: educar os ineducáveis, os excluídos e dar-lhes melhores condições de vida. Vale dizer, tudo teve início porque Thomas se manifestou (e foi ouvido), a partir do seu lugar, do seu olhar diferente e estranho, causando uma revolução com sua criatividade. É, pois, a diferença que promove outros movimentos, dado que, foi pelo ponto de vista do menino excluído que a solução chegou ao grupo. A educação, portanto, deve funcionar de modo a ouvir e respeitar um modo de vida singular, suas características próprias, seus saberes, suas identidades e culturas e não deve impor um ensino seguindo um modelo de sociedade colonial.

Considerando essas reflexões, que se deram a partir da leitura de Kohan, é possível pensar na diferença da pessoa surda em sala de aula. Que movimentos são feitos em prol dessa diferença na escola ou no ensino superior? A educação inclusiva, nos moldes atuais, não ouve o “estranho-estrangeiro” ou o excluído e suas necessidades, ao contrário, é imposto ao aluno surdo um modelo de educação

pensado para a maioria ouvinte: ensino na língua portuguesa, com metodologias voltadas aos ouvintes, instrumentalização do intérprete de Libras e da língua de sinais, entre outros problemas. Um ensino irreverente e revolucionário é necessário, então, para que as pessoas surdas sejam parte do processo educacional, assim como pensava (e praticava) Simón Rodríguez:

[...] por sua forma densa, intensa, persistente e permanente de romper com as formas de pensar e de viver de seu tempo, por não aceitar a tirania do estabelecido, pela sensibilidade para pensar e viver aberto inteiramente a revolucionar uma realidade educacional e social marcada pela exclusão e pela submissão, e por afirmar a errância no corpo, em seu encontro com outros corpos e outras vidas, na intensidade de uma vida de rupturas, de hospitalidade e compromisso contínuo com novos inícios de inconformidade, resistência e nascimentos [...] (KOHAN, 2013, p. 61).

Os princípios pedagógicos criados por Simón, na sua jornada em busca de estabelecer uma prática educacional popular, descrevem uma forma de ensino que tem um compromisso com o outro, com os alunos e não com um sistema. Simón critica o sistema educacional que é voltado para uma formação que beneficia a indústria e o mercado, mas não ensina o aluno a pensar; que escolhe o caminho mais fácil de ensino, aquele que estimula a repetição e memorização, em detrimento do percurso mais trabalhoso, o que ensina o aluno a desenvolver a sua criatividade, o seu pensamento a partir da invenção.

Kohan (2013) aponta que a invenção é um elemento fundamental na pedagogia de Simón, pois através dessa prática se chega à verdade. E que para alcançá-la é necessário o rompimento com o que está posto no meio educacional. Assim como Thomas, que não se conformou com as alternativas óbvias e criou uma solução inovadora, o professor deve pensar e inventar para alcançar a todos os seus alunos. Deste modo, o mestre não replicará um método único de ensino, homogêneo, uma vez que cada aluno tem as suas particularidades. Simón aprendeu isso em suas viagens e com cada povo, pois ele buscava aprender sua língua e pensar em formas de educar que atendesse às expectativas das pessoas do local. Por este motivo, Kohan afirma que, para se chegar a essa prática é necessário “[...] um professor artesão e um artista do seu trabalho: um mestre inventor” (2013, p. 70). Sobre essa concepção de mestre, Martins e Gallo (2018) afirmam que:

Com este mestre inventor, a viagem, ou seja, a mudança permanente e as experiências de lugares outros, saberes outros, distintos dos consolidados, é ponto relevante na formação do mestre, que aprende nos espaços e com os

sujeitos que menos achava ser potenciais de ensino. [...] se percebe outra concepção de mestre, aquele que se reinventa no processo, que cria com os alunos e percebe que o saber é construído na andança e em suas descobertas. Nesse sentido, a aproximação, o contato, o “olho no olho” é parte primordial para o ensino. (MARTINS; GALLO, 2018, p. 95 - aspas dos autores).

Considerar a educação como um encontro afetivo, criativo, como movimento, como travessia que faz paradas no *aprender* com as singularidades no ambiente educacional é uma forma de conceber a mestria de Simón. Nesse percurso, de criação e invenção que ele propõe, baseado nos seus encontros com alunos de diversas características, em espaços onde não se reconhece a sua potencialidade, é necessário que o professor esteja atento a cada um dos alunos e que se lance a experimentar no ensino. A experimentação se dá a partir dos acontecimentos corpo a corpo, que são construídos no processo do ensino com os alunos, aí reside a invenção que deve ser praticada. Para isso, o professor deve considerar cada aluno em sua diferença para traçar seu percurso e, antes de tudo, ter uma relação de proximidade com seus alunos.

A escola que Simón critica, segundo Kohan (2013), é aquela que não permite que as pessoas sejam elas mesmas, que as obriga a se adaptarem a um sistema pronto, a uma estrutura de dominação voltada para os mais favorecidos. Pensando na educação de surdos, um dos problemas principais é que o ensino é estruturado desde o seu planejamento até a sua execução especificamente para os ouvintes, isso significa que muitas vezes a vida surda não tem lugar a não ser pela conduta rebelde do intérprete, quando assume a função pedagógica para que o surdo seja contemplado. Deste modo, com a ação do intérprete, sua forma de vida singular está mais próxima de ser reconhecida, para que o aluno surdo possa existir como ele é, no ambiente escolar. É esse profissional, portanto, que age de maneira criativa, afetiva, atenta e sempre em movimento para que o aluno surdo tenha chances de aprender, mesmo em um ambiente no qual ele não é visto pelo professor como uma potência no aprendizado.

Nesse sentido, busco diálogo com a pesquisa de Bonfim (2020) ao evidenciar as práticas assumidas pelo intérprete educacional no seu cotidiano de trabalho. Contrapondo o que a política de educação inclusiva propõe, a saber: uma educação *para todos*, um currículo *para todos* os alunos, uma educação *para* surdos nos moldes da maioria ouvinte. Essa autora defende a proposição de uma educação *de/com*

surdos, que considere a diferença dos alunos surdos, que promova um ensino baseado na multiplicidade de vidas surdas. Com isso, Bonfim (2020, p. 142) aponta que o intérprete produz nesse espaço “práticas outras, voltadas ao ensino pensado para surdos e não adaptação do currículo ouvinte para a educação de surdos” e completa afirmando que quando o profissional “observa que a proposta de conhecimento não é favorável ao aluno surdo e cria outras práticas, resiste ao comum, que nivela uma forma única de ser sujeito aprendiz” (Ibid., 2020, p. 145). Isto é, promove no seu fazer uma educação que respeita as singularidades surdas na direção de uma educação *de/com* surdos.

Tal discussão tem relação com o que venho apresentando sobre a obra de Kohan (2013), visto que, ela nos revela práticas docentes que são uma forma de contra-ação ao que é proposto majoritariamente aos estudantes e que valoriza o percurso, o estar junto, estar “com”, tal qual apontada por Bonfim (2020). De modo que as ações do mestre inventor também são de uma resistência criativa contra a lógica voltada a uma educação homogeneizadora, na qual o aluno “estrangeiro” é quem precisa se adaptar para chegar ao aprendizado. Quando aproximamos esse pensamento do nosso contexto, como dito anteriormente, há condutas do intérprete educacional nessa mesma direção, de invenção e de defesa de uma educação que não aprisione as diferenças, com isso, Bonfim (2020) afirma que

A resistência contra uma educação para surdos se mostra presente na medida em que as professoras e intérpretes educacionais planejam o currículo semanal, confeccionam os recursos pedagógicos diários, sem um currículo que as auxiliem nessa tarefa; a resistência marca a não cristalização da IE na posição de objeto estático de passagem do conhecimento. (p. 149).

Se o mestre inventor é aquele que propicia um ensino voltado às diferenças, aos menos favorecidos, àqueles alunos que não se enquadram no modelo previsto para uma maioria, o intérprete pode, então, tomar esse lugar de mestre inventor quando se posiciona a partir de uma lógica que conduz a um aprendizado efetivo do aluno surdo. Isso ocorre na medida em que o intérprete se preocupa em formar aliança com os professores para alcançar esse objetivo em comum, na medida em que professores, gestores e demais profissionais da escola abandonam a visão de que o intérprete tem uma função instrumental na educação, que a língua de sinais serve de ponte para o aprendizado do português. Deste modo, é possível vislumbrar um ensino

pautado nas diferenças surdas, não uma adaptação do ensino proposto para a maioria ouvinte.

No ensino superior é possível encontrar similaridades quanto a esta função, como veremos adiante: a vida surda também precisa constantemente se posicionar de modo revolucionário, chamar atenção para a sua singularidade em sala de aula. Silva (2013), contudo, apresenta em sua pesquisa que os intérpretes são considerados, por outros sujeitos que atuam no ensino superior, como mediadores comunicativos, contemplando apenas uma das suas frentes de atuação. Com isso, a pesquisadora discute que alguns aspectos relacionais entre docentes e discentes surdos, que já são comprometidos em outros níveis de ensino, “no ensino superior, estes se agravam, uma vez que, a própria dinâmica universitária colabora para que haja este distanciamento entre professor e aluno surdo.” (Ibid., 2013, p. 85). A partir dessa afirmação, reflito sobre como o aluno surdo se faz visível em um ambiente que não o considera um sujeito participativo do processo de ensino e aprendizagem junto com os demais alunos da sala. Essa percepção motiva ações em parceria com o intérprete de Libras para que o ensino seja conduzido de forma a respeitar a singularidade do aluno surdo, bem como promover a sua inclusão em sala de aula.

Seguindo esse pensamento, Gurgel (2010) constata que os intérpretes que atuam no ensino superior, em sua maioria, não possuem formação específica na área de atuação, além de não terem formação na área de tradução e interpretação. Assim, muitos aprendem o ofício em serviço e isso faz com que encontrem dificuldades por não terem uma vivência no contexto acadêmico. A autora também pontua que o intérprete assume funções plurais nesse campo, especialmente se atua somente com um aluno surdo, pois acompanha seu percurso, suas dificuldades no espaço monolíngue e cria uma “parceria com o estudante surdo, favorecendo uma circulação ainda que mínima da Libras no espaço educacional” (Ibid., 2010, p. 151). Deste modo, o intérprete colabora para que o aluno surdo se sinta motivado a aprender, em contrapartida, esse interesse do aluno favorece o trabalho realizado pelo intérprete.

Martins (2006a) defende que a atuação do intérprete de Libras no ensino superior não deve ser vista apenas como de transposição de conteúdo de uma língua a outra, mas que esse profissional tem uma função de caráter pedagógico, uma vez que lida diretamente com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A

autora aponta ainda que, nesse contexto de atuação, é este profissional quem primeiro “percebe a dificuldade e tenta encontrar caminhos e métodos que facilitem a aquisição do conhecimento. Assim, faz-se necessário o envolvimento deste profissional com as questões didático-pedagógicas dentro deste contexto” (Ibid., (2006a, p. 165), em uma atuação conjunta com os professores.

O trabalho em parceria entre intérprete e professor é defendido como uma forma de contemplar a profunda relação que a atuação do intérprete tem com o ensino, pois “as atividades de interpretar, ensinar e aprender são processos indissociáveis”. (SILVA, 2016, p. 52). Portanto, é preciso repensar o modo como a função do intérprete é vista nos espaços educacionais, em quaisquer níveis de ensino, dado que algumas pesquisas demonstram essa natureza pedagógica do seu trabalho, mesmo no ensino superior (MARTINS, 2006a; LACERDA, 2010; GURGEL, 2010). A atuação desse profissional nesse *entre-lugar* é a forma de resistência que tenho abordado, trata-se de uma prática não prevista e não reconhecida oficialmente nos documentos prescritivos sobre o intérprete, mas que acontece movida por uma demanda que surge da relação estabelecida entre esse profissional e o aluno surdo. Diante de práticas pedagógicas que não acolhem a diferença surda, o intérprete atua nessa fronteira, às margens do que é amplamente considerado o papel do intérprete de Libras.

Em comum com o que tenho discutido até aqui, a obra de Kohan (2013) trata sobre essa prática do mestre inventor sempre na errância, no movimento, na passagem. Uma mestria baseada na observação e aprendizado por meio dos encontros significativos entre mestre e aprendiz. Nessa perspectiva, o intérprete, sabendo-se ator fundamental no processo de aprendizado do aluno surdo, coloca-se em um lugar entre o interpretar e o ensinar, assume uma mestria que ignora conceitos, mas emancipado, consegue emitir signos importantes para o aluno, como o *mestre ignorante* de Rancière (2022). Ao mesmo tempo em que cria, inventa, altera sua prática a cada expressão de dúvida, a cada manifestação do aluno não correspondida pelo professor; o intérprete se lança à irreverência de tomar atitudes diferenciadas a fim de considerar a vida surda e colocá-la no movimento do aprendizado, a exemplo do *mestre inventor* de Kohan (2013). Com isso em mente, sigo para o próximo capítulo, no qual aprofundo as questões relacionadas à interpretação no campo educacional.

CAPÍTULO 2 - INTÉRPRETE EDUCACIONAL E ENSINO REMOTO: CONVERGÊNCIAS PARA A REFAÇÃO DA PRESENÇA SURDA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo desenvolvo um levantamento sobre o que vem sendo produzido nas pesquisas a respeito do profissional tradutor e intérprete de Libras e sua atuação no campo educacional. Assim, apresento o cenário mais recente de pesquisas relacionadas à atuação do intérprete educacional, na modalidade remota, exercida no período da pandemia, a fim de perceber se as demandas interpretativas desse contexto se mantêm, em relação ao presencial, ou se há novos desafios impostos pela situação emergencial. Ao discutir tais demandas, apresento as especificidades da atuação desse profissional no ensino remoto e as implicações desse formato para as interações surdo-intérprete, professor-intérprete e professor-aluno surdo. E, por fim, discuto a função pedagógica exercida pelo intérprete em sala de aula em contraposição ao papel prescritivo disposto em documentos, para dialogar sobre a não-instrumentalização do intérprete nesse contexto, ressaltando a importância da sua atuação como agente que possibilita o *aprender* surdo.

2.1. Caminhos da profissionalização do intérprete e as tensões de sua atuação na área da educação pela política da educação inclusiva

A história do profissional tradutor e intérprete no Brasil remonta a meados da década de 1980, quando se tem os primeiros registros de sua atuação, principalmente em contexto familiar e religioso de modo voluntário, segundo Santos (2006). Embora a atividade já existisse desde a Antiguidade no mundo, aqui no Brasil, a profissionalização do intérprete só teve o reconhecimento muito recentemente. Com a maior participação das pessoas surdas nos diferentes espaços sociais e a partir das reivindicações ao uso da língua de sinais, a mediação comunicativa entre pessoas surdas e ouvintes se torna mais evidente e necessária. Esse movimento fez com que a figura do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) ocupasse cada vez mais espaços de trabalho, entre eles a sala de aula do ensino superior (LACERDA; GURGEL, 2011).

Uma definição de quem é o profissional recentemente reconhecido pode ser apresentada segundo o Código de Conduta e Ética da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais, no Capítulo 1, Art. 1º, inciso I, quando é explicitado que o “profissional TILSP – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais: Profissional quem traduz e/ou interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar” (FEBRAPILS, 2014, sem paginação). É, portanto, um profissional que atua na fronteira linguístico-cultural entre pessoas surdas e ouvintes.

Nesse sentido, a presença do TILSP em diferentes contextos sociais fica mais evidente para tornar a comunicação entre surdos e ouvintes acessível e também para que a comunidade surda tenha acesso à informação, em diversos âmbitos, e à educação em todos os níveis e etapas. O debate sobre acessibilidade da pessoa surda e, por conseguinte, do trabalho do TILSP aparecem na legislação brasileira a partir dos anos 2000, com a publicação da Lei de Acessibilidade nº 10.098 de 2000, na qual o profissional é citado e são previstas medidas do poder público para a promoção da acessibilidade comunicacional e de acesso à informação. Em 2002, a Lei nº 10.436, conhecida como a Lei de Libras, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, sem paginação) da comunidade surda. Com esse reconhecimento, a língua de sinais tem mais visibilidade e, assim, a presença do tradutor e intérprete começa a ser requerida cada vez mais em diferentes espaços.

Tais dispositivos não mencionam nada a respeito da formação de intérpretes, por isso, antes de entrar nas questões relativas à inclusão de alunos surdos e à atuação do TILSP no ensino superior, aprofundo um pouco mais o debate acerca da formação, resgatando documentos que apresentam normativas sobre esse profissional, pois é importante para a compreensão das ações dos TILSP no ensino superior. Para tanto, trago um quadro com a síntese dos discursos legislativos para pontuar alguns aspectos formativos.

Quadro 1: Formação dos TILSP nos documentos legais

Dispositivo jurídico	Formação do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa
Decreto nº 5.626 de 2005	<p>Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.</p> <p>Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none">I - cursos de educação profissional;II - cursos de extensão universitária; eIII - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.
Lei nº 12.319 de 2010	<p>Art. 4º. A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none">I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;II - cursos de extensão universitária; eIII - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015	<p>Art. 28, §2º. Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none">I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.
Projeto de Lei nº 5.614 de 2020	<p>Art. 4º. O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de:</p> <ul style="list-style-type: none">IV – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;V – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras -Língua Portuguesa, Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras -Libras;VI – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa; ouVII – portador de diploma em curso superior em outras áreas de conhecimento, complementado por cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, desde que aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Com esses dados, é possível notar discrepâncias quanto às exigências de formação do profissional TILSP no Brasil, algo que até o dado momento não está resolvido. O Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei de Libras, descreve a formação do tradutor e intérprete de Libras. O documento prevê, no artigo 17, que “a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, sem paginação). E, como uma medida de garantir o direito à comunicação, acesso à informação e à educação para as pessoas surdas, enquanto a formação em nível superior não é tão difundida pelo país; o decreto admite a formação em nível médio acrescido de cursos profissionalizantes, cursos de extensão universitária ou de formação continuada. Assim, no período de dez anos da sua publicação, seriam aceitas formações em nível médio e profissionais certificados para atuação nos espaços sociais que demandam a presença de intérpretes de Libras.

No ano seguinte, em 2006, para suprir a demanda emergencial de profissionais certificados, enquanto não havia formação em todo o território, foi aplicado o primeiro exame de proficiência em Libras a nível federal, o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), que foi elaborado e oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e o Ministério da Educação (MEC). Em 2008 já começa a ser ofertado o primeiro curso de formação em nível superior pela UFSC, trata-se de formação, a distância, em Bacharelado em Letras/Libras – Tradução e Interpretação, visando ao atendimento dessa necessidade (SANTOS, 2012). O curso de formação mencionado

Foi realizado, também, em parceria com o MEC e oferecido a distância em 15 polos com universidades parceiras, federais e estaduais, formando, em 2012, o equivalente a 400 bacharéis em tradução e interpretação de Libras e Português compondo o primeiro grupo de profissionais do campo com formação em nível superior no país. (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 94).

Os autores pontuam, entretanto, que em sua maioria, os alunos formados, nessa primeira oferta, eram os mesmos que já atuavam como intérpretes junto às pessoas surdas, sendo constituídos profissionais pela prática (MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Percebe-se que o reconhecimento da língua de sinais, bem como da profissão de TILSP são recentes. Em 2010, foi publicada a Lei nº 12.319 que

regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, definindo sua formação e atribuições. Apesar de haver diferentes disposições sobre a formação, se comparada ao Decreto 5.626, essa lei é um documento importante para a categoria profissional, pela regulamentação ali apresentada. Todavia, nessa lei, os artigos a respeito da formação em nível superior foram vetados e a formação exigida passou a ser apenas a de ensino médio, com a justificativa de que “muitos profissionais que já atuavam não tinham formação na área de tradução e interpretação” (OLIVEIRA, 2020, p. 18), e estariam impedidos de atuar na área caso a obrigatoriedade do ensino superior fosse mantida nessa lei. Com isso, muitas pessoas surdas ficariam sem o serviço de interpretação. Por este motivo, as contratações via concurso público⁵ até o momento seguem esse texto. E, mesmo para atuar em nível superior, em cursos de graduação e pós-graduação; a exigência para contratação se dá em nível médio. Já para processos seletivos em caráter temporário, a contratação tem a exigência de nível superior. Outro aspecto relevante é que, embora os profissionais exerçam a mesma atividade na instituição, com a mesma carga horária, a remuneração recebida é diferente, visto que segue a formação do TILSP com nível médio para os efetivos e com nível superior para os temporários.

Em seguida, a Lei nº 13.146 é publicada em 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, prevê a formação em nível médio e certificação em proficiência em Libras para intérpretes que trabalham na educação básica e formação em nível superior, com formação específica em tradução e interpretação de Libras para TILSP que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2015). Embora haja o reconhecimento de que a formação do TILSP deve ser no ensino superior para atuação em qualquer nível de ensino, o retorno da exigência dessa formação configura um avanço em relação à lei anterior, que previa formação em nível médio para o trabalho em qualquer etapa da educação. Há que se refletir sobre o entendimento de que para a educação básica é suficiente uma formação em nível médio, em vez de ser de ensino superior. Os profissionais da educação que atuam diretamente nas relações pedagógicas nas escolas têm formação em nível superior: professores, supervisores, coordenadores pedagógicos, educadores especiais. O intérprete atua ao lado do professor regente, auxiliando-o a olhar para o estudante

⁵ A realização de concursos públicos em nível federal para o cargo de TILSP está vedada desde a publicação do Decreto nº 10.185 em 20 de dezembro de 2019, sobre isso discutirei adiante.

surdo, reconhecendo e respeitando a sua singularidade. Para uma maior valorização profissional, há movimentos na direção de uma qualificação elevada aos TILSP.

Atualmente está tramitando no Senado Federal o Projeto de Lei nº 5.614, de 2020, que altera a Lei nº 12.319, de 2010, e regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras. Nesta legislação o profissional deve ter formação em nível superior para atuação em quaisquer áreas, diferentemente dos dispositivos anteriores. O projeto indica que seja aceita a formação prevista na lei de 2010 no prazo de seis anos a partir da publicação desta nova legislação (BRASIL, 2020a). Essa reformulação é resultado das demandas apresentadas por representantes da comunidade surda, da Febrapils e de associações. É uma reivindicação para que a profissão tenha o seu reconhecimento e valorização, uma vez que o novo texto visa a promover maior qualificação, por meio da formação inicial e continuada do tradutor e intérprete e guia-intérprete de Libras.

Todos esses acontecimentos são fundamentais para o acesso da comunidade surda na sociedade e para o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras. A esfera educacional, nesse sentido, se torna o maior espaço de atuação desse profissional a partir das reivindicações da comunidade surda e pela perspectiva de educação inclusiva e de educação bilíngue que permeiam os documentos oficiais (BRASIL, 2005; 2008; 2010; 2015) e lutas da comunidade surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014). O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo IV, Art. 14 e no capítulo VI, Art. 23, discorre sobre a obrigatoriedade do acesso e sobre a presença de TILSP no contexto da educação superior.

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

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, há uma garantia nos documentos oficiais da inclusão e acessibilidade de estudantes surdos em todas as etapas de ensino, por meio da presença do profissional tradutor e intérprete de Libras. Além da garantia deste

profissional para a educação de surdos, a mesma legislação aponta recursos instrumentais que possibilitam o acesso à informação, à educação e à interação em ambientes educacionais, no âmbito federal. A partir dessa discussão, que coloca em pauta as garantias de direito e de acesso à educação, houve um crescente ingresso de pessoas surdas nas universidades e, com isso, o aumento de contratação de TILSP nessas instituições.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, havia no estado de São Paulo, 482 pessoas surdas e 1.435 pessoas com deficiência auditiva matriculadas em instituições de educação. Afunilando para as universidades federais no estado de São Paulo, havia 51 pessoas surdas e 112 pessoas com deficiência auditiva matriculadas (Inep, 2020). Considerando que o estado de São Paulo possui apenas três universidades federais, os dados apresentados indicam um número significativo de alunos que podem necessitar dos serviços de tradução e interpretação na graduação. Não há informações, no site do Inep, mais detalhadas sobre as necessidades dos estudantes nesse contexto, isto é, se contam com interpretação em Libras ou não. Mas o dado ainda se mostra relevante pelo número de alunos em relação ao número de universidades e, ainda, a quantidade de intérpretes contratados até o momento da consulta. Sobre essa última informação, em pesquisa no Portal da Transparência, havia em cada uma delas: um (1), sete (7) e cinco (5) intérpretes em exercício, entre efetivos e temporários.

A inclusão dos discentes surdos está prevista na legislação apresentada, no entanto, é interessante observar como se dá na prática o acesso às informações e à educação previstas em lei, principalmente no momento de intermitência entre ensino presencial, remoto e híbrido. Há um embate ideológico nas políticas públicas relacionadas à educação de surdos. Por um lado, existe a garantia da educação bilíngue em um formato que privilegia a língua de sinais como língua de instrução, de constituição da subjetividade e de construção dos conhecimentos pelos estudantes surdos; por outro lado, na política de educação inclusiva, há o reconhecimento da pessoa surda como público da educação especial, por isso são oferecidos serviços especializados e a Libras é vista como recurso de acessibilidade e não como direito linguístico. A educação inclusiva como está organizada apresenta desafios aos

estudantes surdos por ser uma modalidade que não prioriza a língua de sinais no ensino.

Lodi (2013) discute os sentidos imbricados nos documentos que representam esse embate, a saber: o Decreto 5.626 de 2005 e a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2008. O primeiro descreve o formato da educação bilíngue para surdos, profissionais envolvidos, entre outros aspectos. O segundo defende a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, independentemente das suas especificidades. Enquanto o governo, por meio do PNEE, defende que a educação de surdos está atrelada à educação especial, por isso a necessidade da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e a presença de intérprete de Libras em sala de aula; a comunidade surda reivindica que a sua educação é um campo específico que necessita de outra estrutura de funcionamento para atender à especificidade linguística dos estudantes surdos.

A conquista da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi concretizada em 2021; o que é relevante, pois possibilitará a criação de novas escolas bilíngues no Brasil como política para o atendimento à principal lei da área da educação. Ainda assim, o debate entre educação inclusiva e educação bilíngue permanece e há um percurso longo para que a perspectiva de uma educação específica para surdos seja bem aceita pelo movimento em prol da educação inclusiva. Nessa perspectiva, aponto que existe uma tensão com relação à manutenção de uma proposta educacional hegemônica, pensada por ouvintes e direcionada aos ouvintes, que funciona como uma forma de silenciamento da comunidade surda.

Apesar das constantes petições, para um modelo que contemple a especificidade linguística dos surdos, baseadas em evidências científicas de pesquisadores surdos e ouvintes que defendem a educação bilíngue; ações contrárias são tomadas. Isso revela posicionamentos de formas opressoras de silenciar os surdos, de não favorecer a escuta das suas reivindicações com base nos seus saberes sobre o que é importante para a sua educação. E com isso, a imposição da educação inclusiva nos moldes descritos se mantém: de desvalorização da língua de sinais e de toda a sua potência para a constituição dos sujeitos e para o desenvolvimento do aprendizado. Cabe reforçar os motivos pelos quais essa proposta

não é adequada aos estudantes surdos. Tais acenos impactam diretamente na compreensão da função do intérprete educacional e nas ações práticas efetivas em campo escolar.

Fernandes e Moreira (2014) explicitam algumas problemáticas em relação à educação inclusiva e à educação especial, quando se trata de estudantes surdos, pois essas modalidades não priorizam a língua de sinais no aprendizado dos alunos. Ao contrário, como o aluno surdo é visto como uma pessoa com deficiência e público-alvo da educação especial, há algumas diretrizes sobre a sua educação nos documentos relacionadas a esta concepção. Tais orientações tratam a Libras como um recurso instrumental, assim como livros didáticos, materiais em Braille, laptops, softwares, entre outros; que funcionam como tecnologias assistivas. Isto significa que além de a Libras figurar como recurso, o profissional intérprete educacional também é um instrumento de acessibilidade. Sobre essa modalidade educacional, as autoras pontuam que:

os testemunhos de gerações e gerações de surdos, que hoje estão protagonizando os movimentos em defesa da cultura surda e da escola bilíngue, denunciam a educação opressora que tiveram, seja em escolas especiais, seja em escolas “inclusivas”, a impossibilidade do encontro criança surda-adulto surdo, a proibição da língua de sinais, a imposição da oralização e da leitura labial, entre outras práticas ouvintistas que lhes cercearam o direito de produzir e se apropriar da sua língua, da cultura visual, da sua história (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 61, aspas das autoras).

Neste trecho é possível notar práticas que configuram formas de exclusão dos alunos surdos, embora matriculados em escolas regulares inclusivas. Quando não há o reconhecimento da língua, como base para a construção de conhecimentos, para o exercício do pensamento e constituição das identidades; a escola pode ter práticas opressoras e excludentes. Ao não adotar uma postura crítica acerca da atuação do TILSP na educação, facilmente ele pode agir na lógica da acessibilidade, ou seja, pode ser visto como “ponte” entre línguas e não analisar os afeitos e a necessidade de intervenção do intérprete na atuação interpretativa, tão pouco as mobilizações que sua presença provoca na pessoa surda, na sala e nas práticas educativas. Nesse sentido, a inclusão deve ser tematizada para se entender melhor o contexto de profissionalização do TILSP, uma vez que é nessa esfera em que mais temos profissionais atuando.

Assim, tomada a inclusão como “acessibilidade instrumental”, não só a língua perde o seu valor diante do planejamento pedagógico, das avaliações, do currículo escolar, como também o profissional que atua com as duas línguas se torna um mero recurso de acessibilidade. Nessa direção, o intérprete deixa de ocupar um espaço pedagógico para além daquele que assume, por conta própria, em sala de aula.

A indiferenciação valorativa entre uma língua que representa a produção histórico-cultural de uma comunidade minoritária e o conjunto de recursos físicos, técnicos e materiais que constituem as tecnologias assistivas revela um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64)

Conforme visto, a educação inclusiva diverge daquilo que a comunidade surda reivindica para sua educação, com a Libras em lugar central para o *aprender no/do* aluno surdo. Lodi (2013), em consonância com as autoras acima, reforça que essa visão da língua enquanto recurso é explicitada nos documentos e isso interfere no avanço das discussões acerca de uma efetiva educação bilíngue. Ênfase que tais pressupostos estão relacionados com a atuação do intérprete de Libras em qualquer nível de ensino, pois a forma como a Libras e a educação de surdos são representadas nos documentos oficiais afeta diretamente o trabalho deste profissional. Ainda a esse respeito, Lacerda (2010) explica que:

Se a Libras for vista apenas como língua de tradução, mas não forem considerados os processos de construção de conhecimento perpassados por esta língua, muitas das ações em sala de aula podem ficar prejudicadas quando se almeja a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos surdos, especialmente na Educação Básica. (LACERDA, 2010, p. 149)

Na prática o que ocorre é que o intérprete pode ser reconhecido como alguém que apenas media a comunicação entre falantes de línguas diferentes ou pode ter um *status* que reconhece sua função pedagógica no espaço educacional, a depender de qual perspectiva está mais difundida enquanto discurso do campo da educação. Na primeira concepção, a presença do intérprete em sala de aula é considerada uma forma de resolver o problema da exclusão do aluno surdo, mas, embora os estudos apontem que sua presença não significa garantia da inclusão, as práticas não avançam no sentido de perceber que não basta a língua estar em evidência. Portanto, é necessário que a Libras tenha o *status* de língua de fato – não apenas de tradução, mas por meio da qual conhecimentos serão construídos, identidades serão formadas e a expressão da vida surda se fará presente – para que a função do intérprete

também seja reconhecida como importante para possibilitar o ensino e não apenas como quem faz a língua circular na escola.

Pensar no que dizem os documentos, as leis e toda a teia discursiva que envolve a educação de surdos e o profissional tradutor e intérprete de Libras é importante para compreender que lugar ele ocupa na esfera educacional. Há pesquisas que discutem sobre a sua atuação no ensino superior, por isso no próximo tópico faço um levantamento e apresento aspectos relacionados a esse movimento, a fim de analisar algumas tensões que se apresentam na educação básica e que aparecem também no ensino superior.

2.2. Levantamento dos estudos sobre a interpretação educacional: o *aprender* em contexto inclusivo

Embora no tópico anterior tenha trazido contribuições de pesquisas que acenam para a atuação pedagógica do intérprete educacional, neste tópico faço o movimento de apresentar as concepções (as que se aproximam e as que se distanciam da concepção por mim adotada) da atuação deste profissional, os desafios ainda presentes quanto à sua posição em sala de aula e os impactos que tais pressupostos trazem para a formação superior dirigida a esse profissional. Tais estudos podem ser frutíferos para pensar tanto a formação inicial de intérprete, quanto a continuada, uma vez que há a inserção da profissão no âmbito do bacharelado, mas pesquisas vêm mostrando (MARTINS, 2008, 2013; XAVIER, 2012; ALBRES, 2019) a co-participação educativa e a função pedagógica em sua atuação. Como conciliar tais pressupostos na formação inicial deste profissional? Ao verificar se, ainda que em contexto remoto, tais tensões são atravessadas na relação intérprete-aluno surdo-educador regente, entendo que isso poderá fortalecer ainda mais estes pressupostos, uma vez que para além da modalidade de ensino, a presença do fazer pedagógico pode ser algo que se mantém, porque, a meu ver, esse processo traz a dimensão do *aprender*.

Para percorrer esse trajeto, realizei um levantamento das pesquisas sobre a interpretação no campo educacional com a finalidade de conhecer os pressupostos acerca da atividade do profissional tradutor e intérprete de Libras em contexto escolar e de ensino superior. Isso se faz necessário para uma compreensão do que os

pesquisadores apontam sobre as ações do intérprete em sala de aula, quais as expectativas em relação a essa atuação, quais os desafios encontrados, quais as possibilidades e tensões aparecem nos estudos. Com isso, pretendo identificar as especificidades do trabalho realizado nesse contexto e de que modo elas influenciam nas interações que ocorrem em sala de aula. Além disso, verificar se há nas pesquisas algum indicativo sobre o posicionamento do intérprete enquanto um agente pedagógico nesse espaço.

Para descrever o território das pesquisas sobre a interpretação educacional no Brasil, realizei um levantamento dos estudos finalizados no período de 2005 a 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual obtive o resultado de 22 dissertações e 2 teses publicadas no período. Utilizei, para tanto, o seguinte descritor: tradutor e intérprete de Libras. No entanto, com o objetivo de focalizar a busca no campo educacional, combinei-o com os descritores: educação; educacional; ensino superior, cada um deles por vez, afinando os resultados para 13 dissertações e 1 tese.

A opção por este recorte temporal se deu por ser também o período de maior produção acadêmica e elaboração de práticas inclusivas nas escolas e ao aumento no volume de publicações de políticas e normativas referentes à presença do profissional intérprete no espaço educacional, à sua formação e às suas atribuições. Apresento no quadro abaixo as pesquisas encontradas, em ordem cronológica de publicação, de acordo com os temas buscados na BDTD e que serão discutidas em seguida.

Quadro 2: Resultado da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Nível	Título da pesquisa	Autoria	Instituição	Ano
Mestrado	Formação e atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula	MELO, Alda Valéria Santos de	UFSC	2013
Mestrado	O tradutor/intérprete de libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma Rede municipal do Rio Grande do Sul	SUZANA, Elisama Rode Boeira	UFSC	2014
Mestrado	A identidade do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras: das suas concepções às suas práticas	CARVALHO, Geyson Lima de	UFSC	2015
Mestrado	Estudo comparativo de currículos de cursos	FERREIRA,	UFSC	2015

	de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto brasileiro	Daiane		
Mestrado	Acessibilidade do aluno surdo em ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior na percepção do tradutor intérprete de Libras	SARETTO, Tiago Machado	UNINTER	2016
Mestrado	Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana	SILVA, Danilo	UFPR	2016
Mestrado	O tradutor- intérprete de Libras e Língua Portuguesa: visão de um grupo de professores do Ensino Superior	LISBOA, Tânia Rodrigues	UFSC	2017
Doutorado	Formação e competências de tradutores e intérpretes de língua de sinais em interpretação simultânea de Língua Portuguesa - Libras: estudo de caso em Câmara de Deputados	MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro	UCS	2017
Mestrado	Preconceito nas relações de trabalho: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de Libras	SOUZA, Rejane de Aquino	UFSC	2018
Mestrado	O que dizem os Tradutores Intérprete de Libras sobre atuar em disciplinas de matemática no ensino superior	PORTO, Nádia dos Santos Gonçalves	UFPEL	2019
Mestrado	Acessibilidade por contratos: o tradutor e intérprete de Libras educacional e os desafios da operacionalização das políticas públicas de educação de surdos no Amapá	SILVA, Elaine Cristine Pereira da	UECE	2019
Mestrado	Tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa no ensino superior: relatos de tradutores/intérpretes e alunos surdos	CARDOSO, Débora Uchôa Carneiro	UNICAP	2020
Mestrado	As percepções dos tradutores intérpretes de Libras face às suas atribuições profissionais no ensino superior	BRASIL, Joelaini Martins dos Reis	UFMS	2021
Mestrado	Recursos dicionarísticos como apoio para o profissional tradutor e intérprete de Libras/Português	FREITAS, Cíntia Kelly Inês	UFV	2021

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os trabalhos encontrados a respeito do intérprete educacional versam sobre a sua formação e a atuação, a sua identidade profissional, as percepções sobre as atribuições do TILSP, preconceito nas relações de trabalho na escola, formas de contratação, currículos dos cursos de formação, perfil e condições de trabalho. Com relação às temáticas de meu interesse que é o de compreender as funções e tensões

sobre a atuação do intérprete educacional, tratadas nas dissertações e na tese, descrevo a seguir algumas pesquisas encontradas.

Começo apresentando uma concepção da atuação do intérprete focada na educação básica. Melo (2013) analisa a formação do TILSP em relação à sua atuação. A partir de suas análises, a autora conclui que existe a possibilidade de uma atuação em co-docência, devido às funções que se mesclam no cotidiano escolar, seja como mediador comunicativo, seja na função de ensino. Suzana (2014) investiga qual o espaço pedagógico que o TILSP ocupa em sala de aula, ressaltando que sua atuação não se limita ao ato de interpretar, mas que envolve aspectos da função de ensinar. A autora discute que essas ações decorrem do fato de que há uma lacuna na relação entre professor e aluno surdo, o que compromete o ensino. Além de que a parceria entre professor e intérprete, em um trabalho colaborativo, é importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Carvalho (2015) discute a construção da identidade do intérprete e sua busca por reconhecimento no espaço escolar. Ademais, indica que a atuação do TILSP na escola é complexa, visto que além de competências tradutórias, o profissional precisa ter conhecimentos da área da educação. Segundo o autor, apesar de o intérprete possuir uma função pedagógica, ele não é o professor e isso gera conflitos a respeito de sua identidade. Souza (2018) faz uma pesquisa sobre os preconceitos e tensões entre professores e intérpretes. Aponta as dificuldades no estabelecimento de parceria entre esses profissionais: o fato de o TILSP ser visto de forma estereotipada pelos docentes e a dúvida quanto à sua função, tanto pelos professores, quanto pelos próprios intérpretes; enquanto fator que dificulta o processo de inclusão dos alunos surdos, considerando todo o contexto de tensões de relacionamento entre os dois profissionais.

Essas pesquisas focalizam seus olhares sobre a educação básica e é possível perceber uma congruência entre elas, no sentido das tensões existentes, especialmente quanto à função exercida pelo intérprete em sala de aula. No entanto, na medida em que há a dúvida e o questionamento sobre o lugar ocupado por esse profissional, percebo que algumas apontam na direção da função pedagógica como uma ação importante e necessária no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que muitos alunos chegam às escolas sem ter uma língua adquirida (SUZANA, 2014).

Indo um pouco além, a investigação de Melo (2013) apresenta como resultado a possibilidade da posição de co-docência para os intérpretes:

Na escola contemplada por este estudo há conflitos que se originam da falta de clareza quanto ao papel de um intérprete educacional. Em diversos momentos as funções se misturam, ora o profissional mediando a comunicação, ora ensinando o conteúdo da aula, originando-se daí o pensamento que remete à possibilidade de uma prática de co-docência. Apesar de não causar mal-estar na sala de aula, pelo contrário, toda a situação tem sido justificada pelo simples fato de o professor não se comunicar em Libras (p. 118-119).

Embora a autora reconheça que há uma sobrecarga na assunção de mais funções pelo intérprete, que a definição do “papel” desse profissional é necessária para uma relação ética com o professor; em sua pesquisa, os resultados apontaram para a necessidade de o intérprete atuar com o professor. Isso ocorre, segundo a autora, porque o intérprete educacional já tem ações pedagógicas nesse espaço, movidas por um sentimento de humanidade em relação ao aluno surdo, dadas as circunstâncias da sala de aula inclusiva, especialmente, as dificuldades do professor no seu desconhecimento sobre a língua de sinais. Assim, o intérprete toma atitudes que seriam da função docente, ainda que sem uma formação específica, e por este motivo, a autora levanta a possibilidade da co-docência.

Outra pesquisa que segue uma direção parecida é a de Machado (2017), em sua tese, em que menciona brevemente a possibilidade de uma bidocência como função do intérprete.

[...] é o intérprete educacional que percebe que o surdo não compreendeu ou não acompanhou o raciocínio do professor e, em parceria com o professor, realiza intervenções pedagógicas. Em suma, é o Intérprete Educacional um profissional bidocente que, atua em conjunto, e, adapta atividades planejadas pelo professor em sala de aula ou em um ambiente escolar/acadêmico que mediará o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, em contexto educacional (p. 92).

A pesquisa de Machado (2017) não tem como tema principal a interpretação educacional, no entanto, ao descrever as possibilidades de atuação do TILSP em diferentes esferas comunitárias, a autora anuncia essa vertente de pensamento sobre o trabalho do intérprete, embasada por autores que corroboram a ideia de que esse profissional tem ações da ordem do ensino no contexto escolar.

Com isso, nota-se que há pesquisas que seguem na direção de inserir o intérprete em um lugar de docência, com uma função pedagógica, devido à sua

proximidade com o aluno surdo, ao desconhecimento do professor com relação à língua de sinais, à emergência do aprendizado do aluno diante de tantos desafios impostos pela educação inclusiva.

Por outro lado, há pesquisas que, apesar de reconhecerem o exercício de uma função pedagógica, questionam se essa seria uma postura adequada. Considerando o papel prescritivo do intérprete, essas pesquisas enfatizam a tensão existente na sala de aula e atribuem a essas atitudes o entendimento de uma “confusão de papéis” exercidos pelo intérprete. Essa busca por uma “neutralidade” no agir do intérprete educacional, a meu ver, instrumentaliza a língua de sinais e a presença do intérprete ao não reconhecer a sua atuação importante no processo de ensino dos alunos surdos. Tais pressupostos podem ser compreendidos como um reflexo da formação em nível de bacharelado dos intérpretes, uma vez que esta prioriza saberes do campo linguístico, discursivo e técnico em lugar dos conhecimentos específicos de cada área de atuação do profissional, especialmente, a educacional - esfera de maior atuação profissional.

A partir desses resultados, volto a atenção agora para o ensino superior, apresentando as pesquisas encontradas que versam sobre esse contexto, a fim de observar se as tensões se mantêm aqui ou se aparecem novas reflexões. Os trabalhos encontrados discutem a respeito da percepção do TILSP sobre sua atribuição no ensino superior, sobre o processo de significação para interpretação de conceitos científicos, a visão que os professores têm sobre os intérpretes, a acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem, sobre a atuação do TILSP na perspectiva dos intérpretes e alunos. Descrevo agora, resumidamente, o que essas pesquisas trazem que se relaciona com o que estou produzindo nesse texto.

Lisboa (2017) realiza uma pesquisa na qual busca compreender como os TILSP são vistos pelo professor no ensino superior. Para isso, a autora elaborou eixos de análise nos quais se evidenciou que os docentes se preocupam em como o TILSP interpreta suas aulas, considerando que a formação desse profissional não é na área de atuação. Outro aspecto levantado pelos professores é que o intérprete não tem uma função neutra em sala de aula, pois ele deve estar atento às relações e deve aprender o conteúdo das aulas, além de orientar o professor sobre como agir diante dos estudantes surdos. Por fim, Lisboa (2017) defende a construção de uma parceria

entre intérprete e professor, visando à qualidade do ensino e à permanência dos alunos surdos no ensino superior.

Cardoso (2019) objetiva analisar a atuação dos TILSP sob a perspectiva dos próprios profissionais e dos estudantes surdos. A autora afirma a necessidade de as instituições de ensino superior contratantes dos intérpretes promoverem políticas de capacitação para esses profissionais, pois identificou uma fragilidade na formação, que afeta a sua prática. Além disso, do ponto de vista dos estudantes surdos, a atuação dos intérpretes apresenta dificuldades no que diz respeito à fluência e à falta de conhecimento de sinais da área específica. Para sanar essas dificuldades, a autora propõe ações a serem realizadas pelos TILSP e pelas instituições: grupos de pesquisa para troca de conhecimentos/sindicato da categoria; conscientização sobre o papel do intérprete, promovido pela instituição; fornecimento prévio de materiais aos intérpretes para estudo; atuação dos TILSP em sua área de conhecimento; promoção de cursos específicos e formação continuada pela instituição, entre outras ações. Brasil (2021) pesquisa sobre a percepção que os intérpretes têm sobre as suas atribuições profissionais em prática no ensino superior. A autora esclarece que há desconhecimento a respeito da profissão TILSP e que a ele são atribuídas muitas funções, causando sobrecarga de trabalho - o que não é diferente das considerações das pesquisas versadas sobre a educação básica. Especificamente no período da pandemia, houve um crescente de atividades, algo que afetou o trabalho do TILSP, que teve um esgotamento por conta das demandas, prejudicando a qualidade do seu trabalho.

Outras pesquisas abordam a atuação do TILSP no ensino superior sob outras perspectivas. Porto (2019), em sua dissertação, produz fontes sobre a atuação do TILSP no ensino da matemática na educação superior, apoiada em História Oral para fazer falar os profissionais sobre sua prática. A pesquisa mostra que o diálogo entre os intérpretes e professores é fundamental para promover uma educação de qualidade aos alunos surdos, inclusive, na prática de compartilhamento da lousa para auxiliar na interpretação de fórmulas matemáticas. Uma das dificuldades apontadas, refere-se à falta de formação dos intérpretes nas áreas específicas do conhecimento, algo já mencionado como desafios de atuação do TILSP no ensino superior. Porto (2019) também apresenta uma discussão sobre a condição de trabalho do intérprete que deve contemplar momentos de preparação para o serviço de interpretação, como

acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e espaço físico para o profissional realizar seus estudos.

Freitas (2021) observa os processos de significação na interpretação de conceitos científicos. Trata-se de uma pesquisa do campo da linguística que evidencia os desafios da prática interpretativa no ensino superior diante da escassez de informações e sinais-termos que auxiliem a atuação do profissional e também da ausência de materiais didáticos acessíveis produzidos pelos professores, tornando a interpretação mais complexa nas áreas específicas. A autora aponta ainda que o fato de os professores não compreenderem a função exercida pelo intérprete e sua importância para a inclusão do aluno surdo, faz com que eles tenham dificuldade em compartilhar o material da aula com antecedência para os intérpretes. Entretanto, disponibilizar os materiais é apenas uma parte do trabalho que precisa ser repensado.

Como observado, alguns pressupostos do ensino superior são semelhantes àqueles encontrados na educação básica, como os relacionados ao papel e função do intérprete em sala de aula e à construção de uma relação de parceria com o professor regente. São aspectos que apareceram nos resultados dos textos voltados a este nível de ensino, o que mostra a necessidade de continuidade na discussão desses temas e reflexões mais profundas nos espaços de formação inicial deste profissional, uma vez que há claramente o reforço da prática pedagógica dele na efetiva atuação profissional. A pesquisa de Cardoso (2019), nesse sentido, apresenta propostas para dirimir essas dificuldades encontradas, indo além de mencionar que o intérprete deve buscar essa interação com o professor, mas trazendo a responsabilidade dessas ações para as instituições de ensino.

Além dessas temáticas recorrentes na educação básica, surgem novas questões devido ao contexto de ensino ser voltado para formação em nível superior. As pesquisas, portanto, passam a discutir o uso de plataformas, a falta de formação do intérprete para atuar nas diferentes áreas do conhecimento, a escassez de vocabulário em Libras, sinais-termos para a atuação e as condições de trabalho do intérprete. Ferreira (2015) reflete sobre a formação generalista oferecida por boa parte dos cursos de formação e propõe um currículo que ofereça disciplinas específicas, a fim de contemplar a atuação em diferentes esferas. Esse fator é bastante discutido nos textos encontrados, pois o intérprete no ensino superior pode atuar em diversos

cursos, sem ter o conhecimento sobre o campo, o que pode dificultar seu trabalho. Somado a isso, o fato de que existem escassas possibilidades de recursos dicionarísticos, conforme destaca Freitas (2021), para consulta aos sinais específicos. Pensando nisso, é importante ressaltar os resultados que enfatizam a necessidade de o intérprete ter momentos de estudo e preparação para seu trabalho nesses contextos.

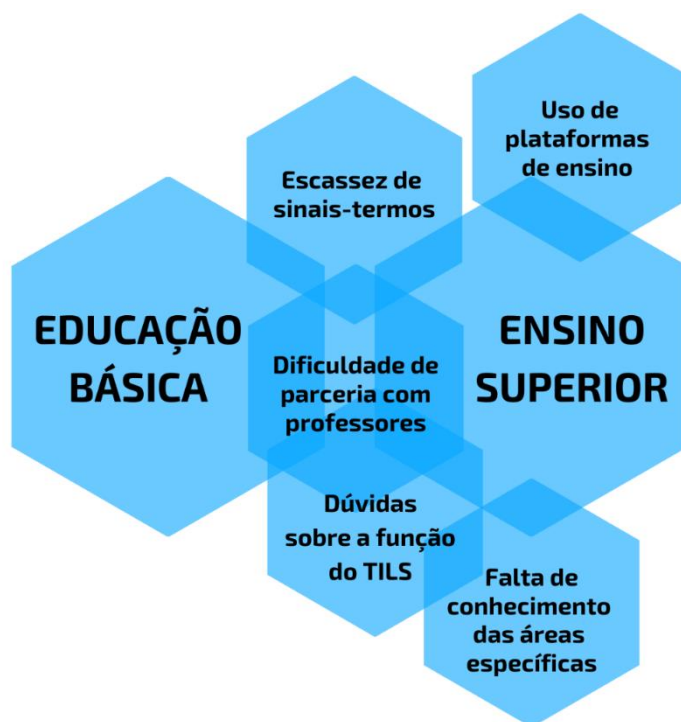
Seguindo nessa direção, foi possível notar que a maioria das pesquisas encontradas apresenta o intérprete como um profissional que não apenas interpreta os discursos, mas que participa efetivamente do processo de ensino e aprendizagem. Tais resultados evidenciam a não-instrumentalização da sua função nesse espaço, uma vez que as falas dos intérpretes e dos docentes reforçam a sua atuação no sentido do compartilhamento de conhecimentos com o professor, assumindo um lugar em âmbito pedagógico.

Apenas uma pesquisa relatou brevemente sobre o trabalho do intérprete no contexto remoto. Observando a sobrecarga de trabalho que houve neste período de pandemia. Brasil (2021) apresenta uma discussão que critica a assunção de diferentes tarefas pelo intérprete tanto no presencial, quanto no trabalho remoto, pois

A sobrecarga de trabalho, decorrente das características do trabalho remoto, afeta o trabalho do TILS, sua disponibilidade, a qualidade da interpretação pode ser comprometida. A saúde mental, considerando o esgotamento provocado pela rotina de trabalho, a participação em aulas *online*, *lives*, trabalhos burocráticos, a pressão, a ansiedade, questões do âmbito pessoal, passam a ser questões que atravessam a atuação do TILS. (BRASIL, 2021, p. 61).

Pensando nesses desafios que emergiram a partir do contexto da pandemia e que afetam diretamente o trabalho realizado pelos intérpretes, nos diferentes níveis de ensino, faz-se necessário conhecer as pesquisas publicadas nos últimos anos a este respeito. Antes de adentrar nessa atualidade, no entanto, apresento uma síntese dos estudos discutidos neste tópico por meio do esquema abaixo.

Imagem 1: Esquema síntese dos principais resultados das pesquisas



Fonte: esquema elaborado pela autora.

Diante da síntese dos resultados dos estudos, retomo agora as discussões que foram realizadas sobre a função de mestria do profissional intérprete educacional e a sua ação no processo do *aprender* no/do aluno surdo. Considerando os aspectos revelados pelo campo de pesquisas, fica evidente a existência da dimensão pedagógica do trabalho do TILSP na educação básica e no ensino superior com vistas a favorecer que o aluno tenha o encontro com signos substanciais para o seu aprendizado. O intérprete educacional neste *entre-lugar* do interpretar-ensinar conduz o encontro com o *aprender* por meio da língua de sinais e da relação afetiva construída com o aluno. Assim, mesmo com a circulação de discursos que reforçam a noção da neutralidade na atuação do intérprete, ele é constantemente convocado a assumir uma função da ordem do ensino junto ao aluno surdo.

Entretanto, como apresentado nas pesquisas, muitos TILSP não possuem formação específica nas suas áreas de atuação, o que torna complexa a compreensão dos signos emitidos pelo professor para a sua interpretação para o aluno. Para além deste fato, estudos também apontam que a falta de elementos de natureza pedagógica, na formação inicial de tradutores e intérpretes, que é de bacharelado,

conforme política atual, podem negligenciar a importância da sua atuação na mediação educativa. Há que se levar em conta que a esfera educacional carrega uma série de relações e atravessamentos que interferem na prática do intérprete, diferentemente de outras atividades da esfera comunitária e a de conferência. Na escola inclusiva, o aluno surdo, na maioria das vezes, não se relaciona diretamente com o professor e com os colegas ouvintes por não falarem a mesma língua. Todavia, estabelece um laço afetivo significativo com o profissional intérprete de Libras, visto que é por meio dessa interação cotidiana que o aluno constrói o seu saber em espaços de educação formal.

Tendo isso em vista, a formação em bacharelado para os intérpretes, tal como proposta atualmente, por vezes não contempla os aspectos didático-pedagógicos e metodológicos próprios da relação educativa com o aluno. Pelo teor do bacharelado e seu campo formativo, é comum a percepção pela matriz curricular, conforme apontam pesquisas (LEITE, 2020; MOREIRA, 2022), de que os cursos de graduação que formam TILSP não adotam a função pedagógica assumida pelos intérpretes em sala de aula, porque não ofertam disciplinas voltadas a esse campo de saber, pouco articula-se com o saber da educação. Com isso, os próprios profissionais não se enxergam nesse lugar *entre* o ensinar e o interpretar e – embora na prática assumam esse lugar – os professores, com quem devem estabelecer parcerias, tampouco reconhecem a importância da sua função no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Nesse caso, questiono/reflito: como o *aprender* no/do aluno surdo se movimenta na escola inclusiva, visto que o intérprete não tem essa construção subjetiva da sua função no espaço escolar? Embora não haja esse reconhecimento, muitos intérpretes atuam nessa fronteira ao verificar que o aluno está com dificuldades e que a relação entre professor e aluno surdo é insuficiente, como apontado anteriormente. No entanto, repensar o processo formativo do profissional que atua no contexto educacional se faz uma demanda necessária e urgente para sanar essas dificuldades; uma vez que isso deve contribuir para a constituição identitária e subjetiva do intérprete, para facilitar a construção de parcerias com professores regentes, para ter lugar nas formações continuadas, promovidas por secretarias de educação, mas sobretudo, para ter uma ação diferenciada junto ao aluno surdo no seu aprendizado.

Uma reformulação na formação do intérprete educacional deve considerar, como aponta Souza (2007, p. 169), “uma dupla formação, a saber, aquela própria da tradução (em geral, campo dos cursos de Lingüística e Letras) e aquela que se inscreve no campo da Educação (Pedagogia e Licenciaturas)”, a fim de contemplar a ação educativa que o intérprete assume em seu fazer cotidiano no ambiente escolar. Essa perspectiva também tem sido apontada em outras pesquisas que tratam dessa necessidade formativa para os profissionais atuantes na esfera educacional (SOUZA, 2007; LACERDA, 2010; MARTINS, 2013, 2016; SANTOS, 2014; dentre outros).

Nessa direção, Martins (2016) reflete sobre os desafios da formação de intérpretes educacionais, pensando que o profissional faz parte do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Assim, a autora aponta, como um dos desafios, uma formação que seja direcionada a essa esfera de atuação:

Outro ponto relevante é o de que como as pesquisas apontam para uma atuação pedagógica em todos os níveis de ensino investigados, a formação direcionada neste contexto, o de ensino, para futuros bacharéis é inevitável; uma vez que não apenas a técnica interpretativa, mas as relações de aprendizagem devem ser apresentadas, inclusive as complexas relações com o cotidiano escolar. (MARTINS, 2016, p. 159).

O campo educacional é o espaço de maior atuação de intérpretes, sendo fundamental repensar a organização curricular formativa desses profissionais de modo a contemplar as demandas específicas desse contexto. O estudo de Leite (2020), nessa perspectiva, faz uma análise dos currículos de cursos de formação de intérpretes, o bacharelado em Letras Libras da UFSC e o bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa da UFSCar, sobre este último a autora afirma que

[...] a formação deste profissional estará voltada para uma formação generalista e humanista, possibilitando um posicionamento crítico e reflexivo, buscando sempre considerar cada contexto, seja ele social, histórico e cultural, para que esta prática se faça presente. Algo importante a se notar é que nesta formação há uma centralidade de disciplinas voltadas ao âmbito educacional diferente de outros cursos observados no qual o currículo não tem um aporte central para conhecimentos de ensino e aprendizagem, nem um adensamento para o campo educacional. Neste curso o eixo C congrega três disciplinas da área da tradução e interpretação para a esfera educacional. (LEITE, 2020, p. 43).

A autora enfatiza que essa organização curricular, com três disciplinas que focalizam na área educacional, deve-se ao fato de haver docentes do curso com vasta produção acadêmica sobre educação de surdos. Sousa (2021) também analisa os

currículos de cursos de formação de intérpretes e conclui que as formações oferecidas na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade Federal do Espírito Santo são as únicas, dentre as nove propostas analisadas, que possuem disciplinas específicas que articulam os campos de estudos da tradução e da esfera educacional. Isso se dá por ser a área da educação aquela que mais possui intérpretes em exercício, devido a uma exigência legal iniciada pela demanda da educação inclusiva.

Para que essa discussão avance na prática, no entanto, é necessário ampliar a concepção dos processos de apropriação de conhecimentos pelo aluno surdo e refletir sobre como esse estudante aprende, quem é o outro que potencializa o desejo pelo *aprender* no aluno, a partir de que língua o aluno surdo mobiliza o seu pensamento para a construção de novos saberes. Essas são algumas dimensões, partindo do conceito de *aprender* em Deleuze e da concepção de mestria, embasada nas alegorias trazidas, que pretendo discutir no sentido de ampliar a compreensão de como acontece o *aprender* para o aluno surdo em contexto inclusivo e, especificamente, no ensino remoto.

Assim, no próximo tópico focalizo o olhar para o cenário mais recente permeado por mudanças ocasionadas pela instauração do ensino emergencial, para verificar de que modo essas relações são construídas na sala de aula de modo virtual.

2.3. Panorama da educação de surdos no período da pandemia: interpretação em Libras e o ensino por meio de tecnologias

O cenário brasileiro atual, assim como o mundial, foi atravessado por uma pandemia de um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, que causou a doença que ficou conhecida como COVID-19, com transmissão inicialmente na China e que tomou proporções de contágio inesperadas. Diante disso, diversas medidas de controle da disseminação da doença foram tomadas em todo o mundo, uma vez que ainda não havia estudos mais aprofundados sobre a doença, vacinas ou fármacos para o tratamento do coronavírus.

No Brasil foi publicada a portaria nº 1.565 em 18 de junho de 2020 com a indicação de medidas como “distanciamento social, etiqueta respiratória e de higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes e

isolamento domiciliar de casos suspeitos e confirmados” (BRASIL, 2020c, sem paginação) para prevenção da transmissão da doença.

Com isso, ficou estabelecido que o país seguiria as orientações internacionais de distanciamento social, mantendo em funcionamento apenas os serviços essenciais de saúde e supermercados, com os devidos cuidados de higienização e uso de máscaras. Os demais estabelecimentos e instituições mantiveram-se de portas fechadas durante um período de estudos e preparativos para uma retomada paulatina de suas atividades. Nesse sentido, segundo dados da Unesco (2020), 91% dos estudantes do mundo foram afetados pela interrupção das atividades educacionais presenciais.

No Brasil, “no caso específico da educação, algumas iniciativas surgiram para minimizar os atrasos evidentes nas aulas e no ano letivo, durante o isolamento social, como o ensino remoto implantado em muitos lugares do país”, conforme afirmam Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020, p. 2). Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura publicou a Portaria no 343, de 17 de março de 2020, que estabeleceu “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020d, p. 2). Para os servidores públicos foi instaurado o trabalho remoto que, de acordo com a definição da Instrução Normativa nº 90 de 28 de setembro de 2021, pode ser entendido como “a execução das atividades fora das dependências físicas do órgão ou entidade pelos servidores ou empregados públicos” (BRASIL, 2021, p. 2). Essa normativa pode ser compreendida também no contexto educacional e deve ser aplicada aos profissionais que atuam nesse lugar, como os TILSP.

De acordo com Gusso et al. (2020), antes da pandemia, já havia a possibilidade da oferta de ensino por meios digitais, no entanto, o limite de carga horária era de 40%, na modalidade a distância⁶, aos cursos que tivessem destacado isso em seu projeto político pedagógico. Devido ao contexto atual, essas normativas foram

6 Saldanha (2020) faz uma análise acerca dos discursos sobre as diferenças e semelhanças entre o que se tem chamado de “ensino remoto” ou ensino não presencial e a educação a distância. O primeiro refere-se a uma forma de ensino emergencial (não planejado) de caráter provisório aqui no Brasil, que se deu a partir da ocorrência da pandemia de Covid-19, enquanto que a educação a distância já estava consolidada, possui metodologias próprias, plataformas e uma arquitetura pedagógica já pensada para essa modalidade de ensino.

alteradas a fim de manter o ensino em plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino superior, com carga horária, atividades e calendários específicos para o momento de ensino não presencial. Apesar da necessidade de continuar com as atividades em caráter emergencial, com vistas a resguardar as pessoas da doença e evitar cancelamento de períodos letivos, esse formato de ensino remoto ou por meios digitais foi adotado. Contudo, ele exige condições socioeconômicas para a aquisição de recursos tecnológicos e/ou ferramentas que possibilitem o acompanhamento das aulas pelos alunos, além disso, também exige certo conhecimento de como utilizar as ferramentas tecnológicas para os estudos (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020). A falta de equipamentos tecnológicos para o ensino remoto, na pandemia de Covid-19, escancarou as desigualdades sociais, na medida em que muitos estudantes se viram excluídos e impossibilitados de acesso a essa modalidade de ensino. A esse respeito, os pesquisadores Pereira; Scalea; Carvalho explicam que:

O debate acerca do ensino remoto deve considerar os marcadores das desigualdades presentes em nosso país, pois a sua implementação sem uma política de inclusão digital pode acarretar diferentes déficits de aprendizagem e o não cumprimento da universalização do acesso ao conhecimento. Ademais, a saúde mental se coloca como agravante central em relação à sobrecarga de tarefas no ambiente doméstico, junto às pressões impostas pelo atual contexto. (PEREIRA; SCALEA; CARVALHO, 2022, p. 71941).

Levando em consideração que tais mudanças foram realizadas de modo aligeirado, para atender a uma demanda emergencial, se comparado com o ensino a distância; não é possível abarcar todas as necessidades em uma primeira oferta do ensino remoto. Isso porque, além dos conhecimentos técnicos e condições para aquisição de equipamentos, o ensino estava pensado para o formato presencial e, em muitos casos, segundo Pereira, Scalea e Carvalho (2022), apenas foi transposto em seu método, planejamento, recursos didáticos para a virtualidade, sem um projeto pensado para a especificidade do ensino remoto. E, com todas as demandas novas surgidas nesse contexto, os estudantes se viram enfrentando dificuldades, seja pela complexidade de acompanhar o ensino nesse modelo, de ter acesso às aulas, de adequação de equipamentos, seja por questões relacionadas à saúde mental.

Nesse percurso, a figura do tradutor e intérprete de Libras educacional também é afetada, guardadas as devidas proporções, no sentido de que este profissional necessita aprender a utilizar plataformas de videoconferência para o trabalho remoto

nas instituições de ensino, adquirir recursos e adequar a sua residência para se tornar o ambiente de trabalho, entre outras adaptações para TILSP e alunos surdos. Para auxiliar os profissionais a iniciarem suas atividades de tradução e interpretação de Libras em diversas esferas, inclusive na educação superior, diversos eventos⁷ foram promovidos para discutir como se dá essa atuação remota em que TILSP, funcionários de instituições de ensino superior, pesquisadores e professores da área se reuniram a fim de debater estratégias e trocar experiências sobre essa nova forma de trabalho.

Nessa direção, a Febrapils, visando a orientar empresas contratantes e profissionais TILSP para o trabalho remoto, publicou em maio de 2020 a nota técnica nº 004, em que descreve e apresenta orientações ao trabalho dos TILSP em duas formas principais: 1) interpretação em videoconferências na direção Português-Libras, como seminários, palestras que são transmitidas ao vivo; e 2) interpretações com número reduzido de participantes em plataformas de reuniões virtuais, nas duas direções Português-Libras e Libras-Português, em que há maior interação entre os participantes do evento, por exemplo, reuniões, assembleias (FEBRAPILS, 2020) e nesse formato podemos incluir as aulas de qualquer etapa de ensino.

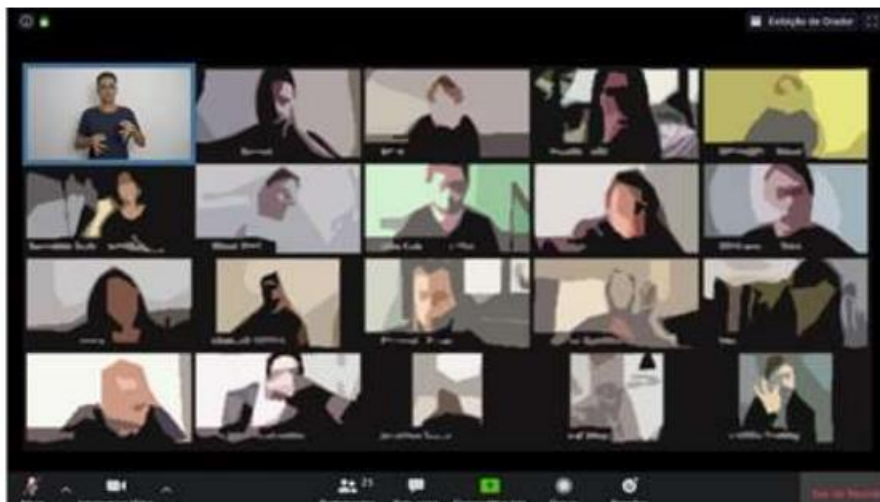
A nota frisa que a interpretação simultânea é a mais utilizada no trabalho remoto e afirma que “essa modalidade de interpretação exige do profissional grande esforço cognitivo que envolve atenção, concentração e memória” (FEBRAPILS, 2020, p. 2). Nesse sentido, é importante que a plataforma possibilite uma boa visualização de todos os participantes do evento, conforme aponta a nota técnica:

É necessário que os intérpretes possam visualizar todos os participantes e que a visualização das pessoas surdas participantes seja prioritária, o que possibilita a esses participantes a tomada de turno e participação efetiva com a interpretação para o português de forma imediata, assim como acontece na direção contrária. (FEBRAPILS, 2020, p. 6).

7 Alguns eventos promovidos sobre interpretação remota: 1) Interpretação remota: Aspectos a considerar #LiveFEBRAPILS, disponível em: <https://youtu.be/BBk80CTEPDE>.; 2) Febrapils: Recomendações aos Tradutores, Intérpretes, e Guia-intérpretes de Libras sobre Coronavírus, disponível em: <https://youtu.be/kR2bHwieXzI>; 3) Interpretação Simultânea Remota Para a Língua Brasileira de Sinais, disponível em: <https://youtu.be/5cyEJWpJNAY>; 4) Interpretação de Libras em tempos pandêmicos, disponível em: <https://youtu.be/CDzdNOXNKYg>; 5) Os desafios e avanços da tradução e interpretação para Libras em atividades remotas no ensino superior, disponível em: <https://youtu.be/rfV8oP1neU8>, entre outros.

Essa orientação vem acompanhada de representações por imagens para auxiliar na organização dos intérpretes em seu trabalho, como vemos abaixo.

Imagem 2: Videoconferência com número reduzido de participantes e interpretação nas duas direções.



Fonte: nota técnica 004/2020 da Febrapils.

Na imagem acima, por exemplo, é possível observar que tanto intérpretes quanto a plateia podem ser visualizadas simultaneamente de modo que o intérprete pode realizar seu trabalho nas duas direções: Libras - Língua Portuguesa e vice-versa sem maiores dificuldades. No entanto, em uma reunião com maior quantidade de pessoas na plataforma utilizada, como exemplo na imagem, essa visualização não seria possível, uma vez que quanto mais pessoas estão presentes na reunião, menores ficam as janelas e algumas não aparecem na tela pela limitação espacial. Algo que não havia sido discutido no documento citado e que discutirei mais profundamente em breve.

De acordo com as orientações presentes nesse documento, são necessários diversos recursos para além do conhecimento linguístico para a atuação dos intérpretes, o que difere do trabalho presencial de maneira significativa. Os TILSP precisaram se adequar ao momento atual, às demandas que o contexto pandêmico impôs aos profissionais, seja de recursos tecnológicos para garantir uma conexão com a qualidade adequada ao trabalho, seja com recursos humanos, uma vez que a equipe precisa ser maior a fim de evitar contratempos, ou interrupções e interferências externas ao trabalho devido ao ambiente domiciliar.

Na atuação remota o intérprete precisa lidar com uma quantidade maior de demandas internas e externas em relação à atuação no presencial. Segundo Nascimento e Nogueira (2021), analisando a interpretação de conferência:

[...] no contexto remoto a transmissão da imagem pela internet, a gestão do equipamento durante a interpretação, o contato entre a equipe de interpretação e a preocupação constante para que tudo ocorra bem são fatores que implicam novas configurações de atuação profissional na interpretação de conferências. (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2021, p. 7014).

Com isso, trabalhando de casa, o intérprete se vê em situações em que precisa gerenciar diferentes aspectos que são específicos do formato remoto: o manuseio de ferramentas e plataformas, o uso de recursos extras para o trabalho em equipe, a preocupação com a conectividade, o controle do ambiente e das pessoas com quem convive, a organização do espaço de trabalho, entre outros. Portanto, são novas preocupações que o intérprete precisa lidar no seu cotidiano do trabalho. Aqueles que não tinham uma estrutura de captação de imagem e som em casa, tiveram que providenciar, muitas vezes com recursos próprios, para a realização do trabalho com qualidade.

A interpretação remota, entretanto, não é uma atividade recente. Em outros países, conforme aponta Marques (2020), os intérpretes de línguas orais já atuavam remotamente desde a década de 1970, quando ocorreram as primeiras tentativas de interpretação por telefone em contextos comunitários. O autor ainda explicita que, no Brasil e em relação às línguas de sinais, uma das empresas pioneiras na oferta desse serviço foi a Viável Brasil, que visava a “oferecer independência aos surdos em situações onde ele dependeria da ajuda de outros para ligar, por exemplo, para o trabalho, médico ou chefe” (MARQUES, 2020, p. 14).

Além disso, Nascimento e Nogueira (2021) também apontam o serviço oferecido pelas Centrais de Interpretação de Libras (CILs) com atendimento remoto a pessoas surdas que precisam realizar ligações ou utilizarem serviços públicos. Contudo, nessas centrais os intérpretes atuam a partir de um local de trabalho específico para esse atendimento, funcionando em formato de teleatendimento. O que difere do momento atual em que os profissionais precisam adaptar suas residências

para a realização do serviço de interpretação. São essas especificidades de atuação no contexto remoto em sala de aula que quero observar nesse estudo.

Por este motivo, no sentido de observar também o que vem sendo produzido nos últimos anos, já no período de emergência mundial e considerando o trabalho remoto, realizei outra busca nas plataformas da Scientific Electronic Library Online e Portal de Periódicos da Capes, delimitando o período para os anos 2020, 2021 e 2022. Para isso, busquei no Scielo o seguinte descritor: “tradutor e intérprete de Libras”, houve três resultados sem relação com o trabalho remoto. Quando adicionado descritores como “pandemia”, “remoto”: não houve resultados. Seja combinando com “tradutor e intérprete de Libras” ou “tradução e interpretação para Libras” ou “Libras”. Quando pesquisado apenas: “intérprete de Libras”, houve 4 artigos, sendo 3 deles repetidos da primeira busca, mas nenhum com a temática do trabalho remoto. Quando pesquisei: “Educação de surdos” combinado com “pandemia”: o resultado foi 1 artigo em espanhol.

Na pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes, com o descritor “tradutor e intérprete de Libras”, sem delimitação de tempo, encontrei 94 resultados. No entanto, para fins de selecionar apenas os artigos publicados no período da pandemia, o número de trabalhos reduziu para 25 artigos. Após a leitura dos resumos, foram descartados da análise aqueles que não abordavam o tema relacionado ao trabalho remoto. Quando pesquisado o descritor “intérprete de Libras trabalho remoto”, encontrei um (1) resultado. Quando, enfim, pesquisei o descritor “Libras remoto”, obtive 198 resultados, no entanto, havia artigos publicados em outros idiomas e de outras áreas do conhecimento, o que, após conferência daqueles que realmente tratavam sobre o tema buscado, restaram apenas 12 produções. Os dados foram organizados em uma planilha do Excel para melhor visualização, organização e registro dos links de acesso para consulta posterior. No entanto, trago no quadro abaixo apenas os artigos selecionados, seguindo o critério de tratar sobre a interpretação em Libras no contexto educacional remoto. Os artigos estão organizados em ordem cronológica de publicação.

Quadro 3: Artigos sobre interpretação educacional remota, publicados entre 2020 e 2022

Título do artigo	Autoria	Ano
El programa Aprende en casa, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?	CRUZ-ALDRETE, Miroslava	2021
Inclusão no ensino remoto: a percepção de uma intérprete de Libras	MOTA, Francisca Daniela Lira; MENEZES, Jones Baroni Ferreira; MOURA, Francisco N. de Sousa	2021
Ensino remoto e acessibilidade na educação de surdos: uma análise crítica decolonial da plataforma “Se Liga Na Educação”	SOUZA, André Luis Santos de; LEONOR, Ana Carolina Carmo; GEDIEL, Ana Luisa Borba	2022
Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes	GOMES, Bianca Sena; COSTA, Gilmara	2021
Interpretação em Libras e a mediação: um estudo de caso na pós-graduação	FERREIRA, Alessandra Teles S.; GOUDINHO, Luciana da Silva; SOUZA, Robson de; PINTO, Sérgio Crespo C. da Silva; BRAZ, Ruth Maria Mariani; CAMPELLO, Ana Regina; MADEIRA, Lucianne Fragel	2021
Surdos e a educação bilíngue em tempos de pandemia: o enunciado de professores em análise	ALBRES, Neiva Aquino; JUNG, Ana Paula	2021
Direitos humanos e o direito à educação em tempos de Covid-19: um olhar sobre o contexto da educação de surdos	SILVA, Sara Moitinho	2021
Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon - Maranhão	SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia R. de Souza; SILVA LIMA, Márcia Raika	2022
Sequência didática: aplicação remota de conceitos químicos no ensino médio para uma discente surda	OLIVEIRA, Lucas Rodrigues de; LOPES, Bruno Galdino; FERREIRA, José Leonardo Alves; FIGUEIRÊDO, Alessandra Marcone Tavares Alves de	2022

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Os artigos encontrados versam sobre: estratégias adotadas por intérpretes de Libras durante o período da pandemia, políticas e direitos linguísticos das pessoas surdas no ensino inclusivo, desigualdades socioeconômicas que ficaram mais evidentes no período do ensino remoto. A maioria dos autores brasileiros encontrados realizou pesquisa empírica em diferentes localidades, o que amplia o olhar para a questão, descentralizando resultados do eixo sul-sudeste do país. Das nove

pesquisas, uma analisou a plataforma de ensino do governo estadual, duas observaram e/ou propuseram ofertas de aulas com alunos surdos durante a pandemia, uma pesquisa fez análise de um vídeo veiculado nas redes sociais e as cinco restantes realizaram entrevistas para observar realidades de salas de aula.

O estudo em língua estrangeira encontrado é de Cruz-Aldrete (2021), que pesquisou sobre a situação educacional de grupos linguísticos minoritários, incluindo indígenas e surdos, mas focalizando neste último, no período da pandemia do novo coronavírus, no contexto mexicano. A autora discute que, no ensino bilíngue, a língua de sinais é utilizada como ferramenta para o aprendizado da língua oral e escrita, sendo assim, não é valorizada como uma língua que propicia o pensamento e a construção das identidades, realidade semelhante ao que acontece aqui no Brasil, com a política de educação inclusiva.

Além disso, um programa, iniciado na pandemia para ser transmitido aos alunos, não alcançou a todos, no sentido mais técnico da falta de acesso, especialmente aqueles da zona rural, os indígenas e os surdos. Mas também não conseguiu suprir a demanda por uma adaptação que tornasse o material bilíngue para alunos falantes de outras línguas do próprio país, adotando materiais até mesmo em línguas de sinais estrangeiras. Isso mostra o quanto a língua de sinais ainda é desvalorizada no planejamento e elaboração de materiais para os estudantes surdos, uma vez que tal equívoco não aconteceria com a língua oral, por exemplo. A autora aponta ainda que houve elevado índice de evasão escolar por conta das metodologias empregadas no período da pandemia.

Aqui no Brasil outras pesquisas, de diferentes estados, analisaram práticas realizadas nesse período de pandemia e propuseram reflexões a respeito do ensino de surdos por meio das tecnologias digitais. A respeito da realidade escolar, Sena, Silva Lima e Serra (2022) apresentam o contexto de uma cidade do Maranhão ao discutirem estratégias utilizadas por intérpretes de Libras. Ficou evidente, nesta pesquisa, que os professores negligenciaram os estudantes surdos durante a pandemia, deixando a cargo dos intérpretes o ensino, adaptações curriculares e acompanhamento dos alunos. Tais dados não são muito diferentes do ensino presencial, todavia, em contexto remoto, a “delegação” do ensinar o aluno ao TILSP, tem consequências maiores, uma vez que, estando fisicamente presente, o professor

“observa” e encontra mais o aluno surdo, podendo, de certo modo, gerar proximidade do aluno e sensação de pertencimento e responsabilidade educativa. No ensino remoto, o aluno surdo se torna mais “distante” e até “invisível” ao educador.

Na mesma direção, Mota, Menezes e Moura (2021), em uma cidade do Ceará, constataram que os professores adotaram estratégias mais interativas com os alunos ouvintes, com reuniões via *Google Meet* e grupos de estudos pelo WhatsApp, enquanto que com os alunos surdos foram utilizados recursos nos quais ele não interagia com os colegas, apenas com a intérprete de Libras, como atividades impressas. Além de interpretar, a profissional assumia a tarefa de alfabetizar o aluno surdo, de forma presencial, uma vez por semana em sua casa. Tal resultado dialoga com o estudo realizado por Albres e Jung (2021), no qual as autoras analisam um vídeo em que um professor surdo realiza essa prática de visitar periodicamente seus alunos surdos durante a pandemia.

Essas práticas são tentativas de amenizar o isolamento dos estudantes, estimulá-los a falarem sua língua e evitar que fiquem atrasados em relação aos ouvintes na realização das atividades escolares. Isso se faz necessário visto que as maiores interações em Libras ocorrem na escola, já que os familiares, em sua maioria, não aprendem Libras para se comunicarem em casa com seus filhos. Embora essa tenha sido uma atitude comum no período do isolamento, inclusive com alunos ouvintes que não possuíam recursos tecnológicos, há que se pensar se o Estado, ciente das limitações dos alunos, não deveria tornar a visitação uma política emergencial para que os profissionais tivessem a segurança sanitária para esta tarefa, ao mesmo tempo em que suprissem a demanda dos alunos surdos enquanto perdurasse o período de isolamento.

Quanto às pesquisas sobre plataformas e materiais, em Minas Gerais, os autores Souza, Leonor e Gediél (2022) analisaram uma plataforma do governo intitulada “Estude em casa”, disponibilizada para os alunos da rede pública de ensino. Nesse espaço, no entanto, os alunos surdos não tinham acesso aos mesmos materiais que os ouvintes, pois o material em Libras limitava-se a apenas duas disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio, a saber: Libras e Língua Portuguesa, o que não garante equidade no processo educacional desses estudantes.

Esse resultado carrega uma problemática que agrava ainda mais o acesso aos conhecimentos curriculares pelos alunos surdos, pois mesmo que haja materiais gravados diretamente em Libras ou com inserção da janela de interpretação, os estudantes surdos ficam à margem, mais uma vez, quando estão limitados ao aprendizado das duas línguas. Neste caso, há uma ambiguidade na elaboração da plataforma: existe material na língua de sinais, a língua tem um espaço no processo de educação, no entanto, enquanto os demais alunos podem estudar as diferentes áreas do conhecimento, o direito de aprender para o aluno surdo em equidade não estava assegurado.

As pesquisas de Gomes e Costa (2021) e de Oliveira et al. (2022) analisam como ocorreram as aulas, quais estratégias para o ensino remoto durante a pandemia. A primeira pesquisa investigou cursos de Libras oferecidos para um público infantil de diferentes perfis: alunos surdos, ouvintes e Cudas (Children of Deaf Adults)⁸, para verificar se o método da translanguagem estava sendo aplicado com esse grupo heterogêneo de alunos. Já a pesquisa de Oliveira et al. (2022) realizou uma experimentação didática em uma plataforma do governo da Paraíba. O intuito era verificar se as ferramentas tecnológicas contribuíram para um ensino remoto de qualidade para alunos surdos.

As duas pesquisas convergem no sentido de apontar a concretude como elemento fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos surdos, ambos os estudos apresentaram estratégias utilizando recursos concretos para diferentes faixas etárias e evidenciaram que elas tendem a ser melhor aproveitadas pelos estudantes. Esse resultado também foi apontado pela aluna surda que participou da experimentação, pois ela relatou que as aulas que tinham mais atividades, com ferramentas tecnológicas e experimentos, eram as mais atrativas.

Refletindo sobre o trabalho com elementos concretos na sala de aula remota, é importante destacar que o ambiente educacional, sendo transferido para a casa do aluno, torna essa necessidade ainda mais latente. Tendo em vista que em casa há diversos fatores que podem interferir no processo de estudos dos alunos, como a família compartilhando o mesmo ambiente, as distrações inerentes a este espaço,

⁸ A sigla Coda, da expressão em inglês Children of Deaf Adults, é usada para designar pessoas que são filhas de pais surdos.

como televisão, brinquedos, tarefas domésticas, entre outros. Desse modo, faz-se necessário pensar em estratégias que propiciem momentos diferentes daqueles que ocorrem em uma aula tradicional na escola. Assim, mesmo que na escola ou na universidade o uso dos recursos concretos fique restritos a momentos específicos do currículo, penso que devem ser amplamente utilizados no contexto remoto, pois pode ser benéfico para o aprendizado dos alunos.

A partir do levantamento bibliográfico com dados das recentes pesquisas, em que apresento o cenário inclusivo e a inserção do estudante surdo no ensino superior, na modalidade remota, nota-se algumas demandas parecidas das “antigas” tensões postas por intérpretes educacionais em modalidade presencial de ensino e em outros níveis de ensino, a saber: a) falta de formação específica; b) falta de conhecimento, por parte da instituição, das necessidades do intérprete educacional, no momento de trabalho e das demandas do estudante surdo; sobrecarregando a atividade interpretativa e dificultando, por vezes, a apreensão de saber pelo aluno; c) baixa relação de parceria entre professores regentes e intérpretes educacionais; d) exercício de função pedagógica inerente à prática interpretativa; e) baixa remuneração pela não contratação do profissional em nível superior, entre outros pontos. No entanto, algumas tensões são caracterizadas como específicas da atuação em contexto remoto. Segundo Ferreira et al.

No modelo de ensino remoto, muitas vezes, essa troca/cooperação não ocorre, pois, nas aulas, eventos e atividades síncronas, o TILS não visualiza o discente surdo nem visualiza o outro TILS, o que ocorre por uma série de motivos: as plataformas utilizadas não comportam várias câmeras ligadas ao mesmo tempo; quando é necessário compartilhar a tela com alguma apresentação, reduz a quantidade de câmeras que podem ficar abertas, as câmeras em destaque são apenas as que emitem som ou, ainda, porque a banda da internet não é boa, o que implica em problemas de vídeos travando e, com isso, exigindo que a haja menos câmeras habilitadas durante a aula. Enfim, as plataformas utilizadas ainda não oferecem recursos acessíveis suficientes para discentes surdos usuários da língua de sinais. (FERREIRA et al., 2021, p. 2-3).

Tais pontos ainda são indicativos novos para nós, por conta da recente atuação, dada principalmente pela urgência de remodelação dos espaços de ensino por conta do isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19. Como as mudanças na educação e a entrada da tecnologia com mais força parecem ter ganhado espaço na prática docente, é urgente pensar em propostas de educação

remota numa abordagem inclusiva, e, no caso das pessoas surdas, numa perspectiva bilíngue, possibilitando a

valorização das línguas de sinais dos estudantes, de suas práticas socioculturais, bem como de seus processos próprios de aprendizagem. Como procuramos demonstrar, as complexidades desse contexto exigem a implementação de políticas educacionais e linguísticas apropriadas, diferentes do que já foi desenvolvido (ALBRES; JUNG, 2021, p. 7032).

Para conhecer mais dos desafios e das possibilidades da educação de surdos no ensino superior em contexto remoto, proponho uma coleta de dados nessa área e que será expressa no capítulo posterior. A perspectiva é que, a partir da observação e das entrevistas colhidas na instituição investigada, possamos trazer elementos favoráveis para a formação de TILSP e a inclusão de alunos surdos, valorizando seu *aprender* no ensino superior em meio às suas singularidades e parcerias junto ao intérprete educacional. Reforço que este profissional será sempre convocado a assumir uma co-participação na aprendizagem do estudante surdo que tenha seu saber mediado pela Libras e que ocorra em ambiente virtual, no período da pandemia. Isto posto, ainda que as pesquisas não tenham evidenciado de modo potente essa atuação no ensino superior, essa é uma defesa que apresento nesta pesquisa e que será melhor discutida no capítulo analítico.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa, por meio da análise do discurso, baseada nos estudos de Michel Foucault, propõe uma metodologia de inspiração genealógica das práticas interpretativas para alunos surdos, em contexto remoto, no ensino superior. Trata-se de olhar para a relação de forças (saber e poder) que compõe um campo de possibilidades, de práticas sociais, impactando em processos de subjetivação e formas de vida dos sujeitos em análise. Todavia, dou enfoque ao eixo dos saberes que, por uma analítica de discurso de base foucaultiana, é possível acessar as práticas discursivas e os processos de consolidação de verdades que circulam socialmente. Por discurso entende-se os movimentos práticos da vida cotidiana, ações verbais, não verbais que emergem das relações efetivas entre os sujeitos, daquilo que normatiza suas condutas e as forças que emergem em contra-condutas.

Como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55, grifos do autor).

Falar de discurso para Foucault é falar de práticas discursivas e não discursivas, situadas na história e compondo uma formação discursiva, um campo de saber. Os atos enunciativos, então, vinculam-se a um “certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (FISCHER, 2020, p. 79). Para compor essa perspectiva, lanço luz à trama do campo da educação inclusiva, das identidades profissionais que ela cria e as tensões das ações concretas na política cotidiana do intérprete educacional que atua na perspectiva da inclusão de alunos surdos em contexto de ensino.

Há discursos, nesse sentido, que circulam socialmente e se consolidam nos dispositivos jurídicos, nos manuais de conduta e nas formações acadêmicas que acenam para uma atuação do intérprete de Libras que considera os aspectos técnicos e linguísticos da prática. No entanto, nada dizem sobre os acontecimentos em sala de aula, que levam o profissional a percorrer caminhos inesperados diante da relação

construída com o aluno surdo. Existe uma relação de poder entranhada nesses discursos que muitas vezes engessam a prática do intérprete que atua na educação. Em outros momentos, o profissional assume uma postura diferenciada, pois

a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 2012, p. 360).

A resistência se dá porque a realidade existe fora do discurso, contudo, ela também é produzida de acordo com o que se tem difundido historicamente em termos de verdades sobre as relações práticas. Ela se organiza, de acordo com os discursos que emergem no cotidiano, ao mesmo tempo em que o discurso consolidado também pode se modificar, a depender de como as práticas sociais são conduzidas pelos sujeitos. No caso dos intérpretes, outros saberes são exigidos no seu fazer interpretativo cotidiano, não apenas aqueles relacionados à mediação linguística como descrita em dispositivos legais. Cada grupo de sujeitos envolvidos na atividade pode reelaborar os conhecimentos e tarefas necessárias para o andamento do trabalho. Assim, mesmo sem uma prescrição, pela posição ocupada na atividade e pela própria experiência do fazer interpretativo, os profissionais foram “normalizando” suas práticas (MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Na perspectiva genealógica de Foucault, portanto, é necessário observar, de um lado, os discursos de tais dispositivos, o que eles dizem sobre as normas implicadas na prática dos intérpretes e, de outro lado, aqueles proferidos pelas pessoas envolvidas na situação analisada; examinando como elas ressignificam tais normativas no cotidiano de modo a auxiliar a pensar em uma formação vinculada à realidade posta. Nesta pesquisa, utilizei as falas dos participantes selecionados para compor a singularidade do acontecimento.

A pesquisa tem como objetivo geral conhecer as práticas inclusivas no ensino superior em contexto remoto e compreender como elas acionam ações pedagógicas fundamentais do *aprender* de alunos surdos, por meio da interpretação em Libras. E como objetivos específicos: a) Traçar os conceitos teóricos metodológicos instrumentais para a pesquisa que envolvam o aprender pela filosofia da diferença para análise da educação inclusiva para alunos surdos, mediada por intérpretes educacionais; b) identificar as especificidades do processo interpretativo em contexto educativo e remoto que influenciam nas interações entre aluno surdo-intérprete, professor-intérprete e professor-aluno surdo durante as aulas, de modo a perceber se

as demandas da interpretação educacional, do ensino presencial, mantêm-se ou se outros desafios emergem dessa nova modalidade; c) analisar o que emerge dos discursos de intérpretes educacionais e discente surda sobre o ensino remoto diante das práticas inclusivas para surdos no ensino superior.

Como uma investigação pautada na filosofia da diferença, analiso os acontecimentos das entrevistas e das observações de modo a considerar elementos discursivos e não-discursivos que aparecem nos dados. Cito como exemplo os enunciados, os próprios participantes, a sala de aula, as pessoas presentes nesse espaço, a configuração desse espaço para cada participante da pesquisa, os comentários nos *chats* das salas principal e de apoio, o abrir e fechar de câmera das pessoas surdas, as línguas escolhidas por elas para se manifestarem, entre outros elementos que são composição dos dados obtidos; no sentido de serem práticas discursivas e não-discursivas. Sendo assim, busco compreender quais fatores interferem na emergência das práticas discursivas e não-discursivas (nos saberes e na ação efetiva) que compõem a educação inclusiva de alunos surdos no ensino superior, no período de atividades remotas, objetivando compreender como ocorre sua permanência a partir da presença do intérprete, os aspectos da atividade interpretativa em contexto de ensino e as atualizações postas no campo educativo a partir do surgimento deste profissional.

O caminho que trilho nesta pesquisa foi construído aos poucos, com atenção aos desvios, às mudanças, aos encontros, às etapas e tudo o que aconteceu no trajeto. Foi com esse olhar atento que esta pesquisa se desenvolveu, os discursos das entrevistas não foram vistos isolados do seu entorno, assim como, os percalços ocorridos serão apresentados e discutidos os motivos, pois tais fatos fazem parte do caminho. Não se pode isolar o objeto das pessoas envolvidas, do contexto histórico em que estão inseridas e das suas redes de conexão; assim como um mapa, em que as linhas estão interligadas, devo observar o objeto e demonstrar suas conexões.

3.1. Local da pesquisa e participantes

Realizei essa pesquisa em uma universidade federal do interior do Estado de São Paulo, em dois *campi*, em cidades diferentes. A coleta de dados foi realizada

inteiramente de modo virtual, em plataformas de reuniões online. Os participantes foram entrevistados individualmente, seguindo um roteiro semiestruturado.

Todos os trâmites éticos para pesquisa com seres humanos foram cumpridos antes do início da coleta. O coordenador da equipe de intérpretes autorizou a entrada em campo. Em seguida, fiz contato com os demais intérpretes, cada um respondeu individualmente, agendando um horário para a entrevista. Algumas vezes tivemos que remarcar, pois no período da coleta, os TILSP estavam com muitas atividades fixas ou agendadas de última hora, o que fazia com que a entrevista fosse adiada. Vale ressaltar também que fiz contato com intérpretes de outras duas universidades, no entanto, não obtive retorno. Sendo assim, o local de coleta se deu em apenas uma instituição.

Para participar dessa pesquisa, convidei profissionais que atendiam aos critérios de inclusão: a) o profissional deveria ser tradutor e intérprete de Libras, atuante em universidade federal do estado de São Paulo; b) deveria atuar em disciplinas da graduação ou pós-graduação; c) deveria estar atuando ou ter atuado em contexto de ensino remoto. Em levantamento realizado no Portal da Transparência constatei que há três (3) universidades federais no Estado de São Paulo e um total de dezoito (18) profissionais que se enquadravam no critério (a) de seleção para participação na pesquisa. Os critérios (b) e (c) foram verificados após contato com os participantes. Inicialmente, devido à quantidade de profissionais, planejei convidar apenas dois TILSP de cada instituição, sendo que, de cada dupla, um seria coordenador de equipe e um seria o profissional que tivesse atuado mais frequentemente nas disciplinas junto ao discente surdo. Dado esse que eu solicitei após o contato com as equipes de cada instituição.

E para compor a análise sobre a atuação desse profissional, busquei a perspectiva das pessoas surdas, enquanto usuárias do serviço do tradutor e intérprete de Libras no ensino superior. Portanto, fiz o convite a um segundo grupo para participação nesta pesquisa, a saber: discentes surdos matriculados na graduação e/ou pós-graduação e que fossem usuários do serviço de interpretação em Libras, nas mesmas instituições dos participantes tradutores e intérpretes, no momento da coleta de dados. O critério de inclusão foi que o discente tivesse cursado alguma disciplina que os TILSP participantes tivessem atuado na interpretação simultânea e que fosse

falante de Libras. Para esta categoria, havia planejado selecionar um estudante de cada instituição e que tivesse mais vínculo com os TILSP selecionados para a entrevista nesta pesquisa, portanto, contaria com a participação de três (3) participantes.

Assim, busquei o contato via site oficial das universidades, enviei e-mails para três equipes de intérpretes. No entanto, não obtive respostas em um primeiro momento. Tentei novamente, após o período de férias das instituições, e consegui que uma das equipes aceitasse participar da pesquisa. A partir desse momento, contatei individualmente cada um dos intérpretes que haviam respondido ao e-mail, indicando o interesse. Com os discentes, o contato foi intermediado pela equipe de intérpretes que encaminhou meu e-mail aos alunos matriculados na graduação e pós-graduação. Dois discentes manifestaram interesse, contudo, um deles não pôde mais participar, restando apenas uma discente da graduação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Libras foi encaminhado à discente juntamente com o arquivo em PDF para assinatura.

Sendo assim, participaram desta pesquisa seis intérpretes educacionais que atuam na mesma instituição, sendo cinco deles em um mesmo *campus*. Todos haviam atuado no formato presencial antes da pandemia e no formato remoto, durante a pandemia. Cada intérprete tem uma formação específica, com cursos e experiências diversas, o que contribuem para compreender seus posicionamentos. Além dos sujeitos intérpretes, também participou da pesquisa uma discente surda de um curso de graduação, ingressante no período de pandemia.

Agora que já expliquei os caminhos tomados para o contato com os participantes, descrevo quem são os intérpretes que aceitaram compor a pesquisa, pois isso muito interessa para uma análise na perspectiva foucaultiana; isto é, entender quem são os sujeitos que compõem a trama analisada nesta pesquisa. Para melhor visualização, elaborei este quadro com uma breve apresentação de cada participante. Eles estão descritos com nomes fictícios.

Quadro 4: Apresentação dos participantes da pesquisa

TILSP	Síntese do percurso formativo e de experiências profissionais
Estela	Formada em Tradução e Interpretação em Libras, em graduação. Durante a formação,

	<p>teve experiência como intérprete de Libras no estágio e, em seguida, foi contratada por uma instituição federativa para atuar em uma escola municipal. Com isso, fez formações continuadas promovidas pela instituição contratante. Atualmente, busca formações em cursos de língua estrangeira para aperfeiçoamento, além de ter formação em serviço com a equipe de trabalho. Tem experiência como intérprete na esfera educacional, ensino fundamental 2, anos finais, e ensino superior. Além disso, atuou como formadora de intérpretes em uma rede municipal de ensino. Outras experiências envolvem as esferas artística, cultural e empresarial.</p>
Beatriz	<p>Sua formação inicial foi na graduação em Letras Libras. Continua buscando formação em cursos de tradução e interpretação. Iniciou seus trabalhos como intérprete no contexto religioso, tendo atuado também em contexto comunitário, especificamente, da saúde. Anos depois teve sua primeira experiência formal de trabalho como intérprete no contexto educacional de ensino técnico profissionalizante, em seguida, ingressou na universidade federal que trabalha atualmente em um <i>campus</i> diferente dos demais intérpretes entrevistados. Tem 22 anos de experiência como intérprete de Libras.</p>
Flávio	<p>Sua formação inicial foi na graduação em Letras-Inglês. Iniciou sua experiência como intérprete de Libras no contexto religioso e comunitário. Ao ingressar no ensino superior, na referida graduação, buscou alguma oportunidade na área de Libras junto aos docentes da universidade, seja por bolsa monitoria ou estágio; foi quando começou a sua experiência como estagiário atuando para uma discente surda que havia iniciado seus estudos sem intérprete de Libras. Ainda durante a graduação, com a certificação em ProLibras para atuar como intérprete de Libras, foi aprovado em um concurso da prefeitura, atuando em diferentes esferas, inclusive a educacional, no ensino fundamental. Em seguida, iniciou sua atuação no ensino superior.</p>
Diana	<p>Possui formação inicial em nível de graduação em Letras Português-Inglês. Inicialmente, atuou como intérprete na esfera religiosa e comunitária. Quando começou a trabalhar profissionalmente, no cargo de intérprete de Libras em uma rede de ensino, fez cursos e formações promovidas pela secretaria de educação do município aos servidores. Em seguida, fez curso de especialização em Educação Especial, com ênfase em Inclusão e em Educação Bilíngue para Surdos. Teve sua primeira experiência profissional na esfera educacional, na Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental 2, anos finais, e ensino médio, em seguida, teve experiência no ensino médio integrado e ensino superior.</p>
Marcela	<p>Sua formação inicial foi na graduação de Letras-Inglês. Continuou sua formação estudando Tradução e Interpretação em Libras-Português. Atualmente é doutoranda em uma universidade pública. Tem experiência como intérprete de Libras na esfera educacional, especificamente, no ensino técnico profissionalizante, ensino superior, mas</p>

	iniciou sua carreira nessa área na esfera comunitária, atuando em diferentes contextos, até obter uma formação para atuar formalmente em instituições de ensino. Atua na área há 20 anos.
Cecília	Sua formação inicial foi na graduação em Pedagogia. Ao se deparar com a realidade da escola, buscou formação em nível de pós-graduação na área de Educação Inclusiva, em Tradução e Interpretação e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente estuda doutorado em uma universidade pública. Teve experiência como intérprete na esfera educacional, no ensino fundamental 1, anos iniciais, e no ensino superior.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

É possível notar como as experiências de cada TILSP, atuante na universidade e participante dessa pesquisa, teve um percurso distinto, mesmo com os aspectos comuns: início da carreira na esfera comunitária e religiosa, de modo informal, como apontam as pesquisas de Rosa (2003) e Santos (2006). Ainda assim, cada sujeito buscou/busca formação continuada, seja por meio de cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação. Além disso, dos seis sujeitos entrevistados, apenas uma intérprete não teve experiência na Educação Básica. Todos os sujeitos tiveram formação no ensino superior, mesmo com a exigência da legislação vigente no período de ingresso no serviço público ser de apenas ensino médio (BRASIL, 2010). Apenas uma intérprete formou-se recentemente, Beatriz, e o intérprete, Flávio, ingressou no serviço público com a formação em andamento, finalizando-a após a sua contratação.

O perfil dos sujeitos me auxilia a pensar nas motivações para as tomadas de decisão que envolvem as atitudes relacionadas à função pedagógica, às ações de mestria que ficaram evidentes na coleta de dados e que serão abordadas no capítulo analítico da dissertação. Como a maioria dos intérpretes teve vasta experiência nesse contexto de ensino, é possível perceber se tais experiências e formações afetam as suas práticas de interpretação realizadas atualmente no ensino superior e de que modo suas formas de subjetivação se evidenciam nas suas práticas discursivas.

Quanto à discente surda

Como disse, busquei também o olhar de quem recebe o serviço de interpretação e que atua no sentido de mobilizar ações da ordem do ensino no intérprete. Agora também faço uma descrição de quem é essa aluna na instituição.

Giovana, como será chamada, é uma estudante recém-formada no ensino médio, que ingressou na graduação na mesma universidade em que os TILSP atuam. Já atua no mercado como professora de Libras em diferentes instituições. Iniciou seus estudos no ensino superior no ano de 2021, durante o período do Ensino Não Presencial Emergencial (Enpe), nome dado pela instituição para o ensino remoto no período da pandemia de Covid-19, e, no momento da entrevista, ela já havia finalizado o segundo semestre da graduação.

Sua trajetória na universidade: assim que ingressou, estava matriculada automaticamente em cinco disciplinas de quatro créditos cada uma, no decorrer do período, ela cancelou a inscrição em 3 disciplinas, finalizando apenas 2 matérias do primeiro semestre; no segundo semestre ocorreu o mesmo e, ao final, ela decidiu manter a sua matrícula em apenas 2 disciplinas. Nesse período de estudos, ela contou com apoio da coordenação de curso, da equipe de intérpretes, da equipe de psicólogos da universidade, de servidores das unidades relacionadas ao auxílio a estudantes com deficiência e de auxílio pedagógico para tomar decisões sobre seu percurso na graduação. Essas unidades criaram mecanismos para que ela e outros discentes surdos pudessem usufruir dos serviços de monitoria com alunos fluentes em Libras. Para isso, abriu um processo seletivo para alunos bolsistas e voluntários que fossem bilíngues para o acompanhamento dos discentes surdos ingressantes.

3.2. Instrumentos usados para a coleta de dados

a. Entrevistas:

Em uma perspectiva de análise foucaultiana, busco conhecer os enunciados inscritos em determinadas formações discursivas, enquanto construções históricas, percebendo as condições que fazem emergir as práticas discursivas. Sabendo que “as ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2020, p. 79, aspas da autora), pretendo partir da singularidade do acontecimento para então entender os discursos que circulam sobre o acontecimento observado e como eles se relacionam com outros discursos (FOUCAULT, 2012). Como instrumento de coleta de dados, recorri à entrevista com os profissionais tradutores e intérpretes de Libras que atuam na universidade

pesquisada e com uma discente surda da graduação. A entrevista constitui uma ferramenta que possibilita a coleta de dados abrangendo diversos aspectos da vida social e é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas das ciências humanas e sociais (GIL, 2008). Um roteiro de questões foi elaborado a partir dos estudos realizados para a escrita e análise dos dados, bem como seguindo os objetivos propostos na pesquisa. No entanto, foi possível realizar novos questionamentos no decorrer da entrevista, caracterizando-a como entrevista semiestruturada.

A finalidade da entrevista foi levantar informações para compreender de que modo intérpretes e discentes avaliavam o modelo remoto, no sentido de observar as relações entre os sujeitos, as práticas inclusivas e vantagens e desvantagens desse formato de ensino. Para isso, elaborei dois roteiros de entrevistas, sendo organizados da seguinte forma: 4 blocos temáticos para quatro intérpretes e 5 blocos para outros dois, essa diferença justifica-se pelo fato de que esse bloco adicional se tratava da organização institucional da equipe de intérpretes, portanto, foram questionados apenas o coordenador da equipe e a intérprete de outro *campus*. As perguntas versavam sobre: a) a formação inicial e experiência de trabalho na área; b) o trabalho em equipe e a atuação junto ao público surdo; c) a atuação no ensino remoto, uso de ferramentas e plataformas durante o trabalho remoto; d) as relações interpessoais em meios virtuais e; e) as práticas inclusivas em ambiente virtual.

O segundo roteiro de entrevista foi para a discente surda e estava dividido em quatro blocos de perguntas, tratando sobre: 1) sua formação atual e participação em outras atividades na instituição; 2) o ensino remoto, uso de ferramentas e plataformas para seu acompanhamento às aulas por meio da interpretação em Libras; 3) as relações interpessoais em meios virtuais e; 4) as práticas inclusivas em ambiente virtual, especificamente àquelas relacionadas à acessibilidade em Libras.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e em meio virtual, utilizando o *Google Meet*, uma ferramenta bastante utilizada nesse período de atuação em formato remoto. A duração das entrevistas variou para cada participante, sendo a mais curta de 46 minutos e 21 segundos e a mais longa 1 hora e 50 minutos, cada um se expressou durante o tempo necessário sobre o tema abordado. Em alguns momentos, o participante lembrava de algum detalhe quando já havia passado a questão, mas podiam retomar livremente a qualquer momento. Em todas as

entrevistas, quando encerrei o roteiro, eu perguntava se eles gostariam de acrescentar algo que não havia sido abordado por eles ou que eu não havia perguntado, assim, dos 7 participantes, apenas três, incluindo a discente surda, acrescentaram algum comentário final retomando algum aspecto que gostariam de enfatizar naquele momento.

Com a autorização dos participantes, gravei as entrevistas para posterior tradução e transcrição das falas e análise dos dados, sendo que as entrevistas com TILSP ouvintes foram feitas em português oral e gravadas pelo recurso do próprio dispositivo de reunião virtual, que prioriza o áudio; e na entrevista com a discente, feita em Libras, utilizei tanto o recurso do *Google Meet* quanto o programa de gravação de tela Open Broadcaster Software (OBS Studio). Apenas solicitei, antes de começar a entrevista, que ela fizesse algum ruído para a captura do microfone no *Google Meet* para que sua imagem ficasse registrada durante toda a conversa.

b. Observação:

Enquanto intérprete de Libras que atuou no contexto de ensino remoto, já realizei inúmeras observações e experienciei muitos acontecimentos e interações nesse ambiente, como já mencionei na apresentação deste texto. No entanto, com o início da pesquisa, precisei olhar novamente, desta vez, com o rigor científico necessário para desenvolver a investigação. De acordo com Gil (2008, p.100) “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”, assim, pude relacionar aquilo que os intérpretes me contaram, em suas entrevistas, com o que eu observava acontecendo na sala de aula de uma disciplina que até então eu não havia estado. Deste modo, amarrar as teias produzidas pelos discursos e pelos acontecimentos foi importante para compreender as motivações dos dizeres dos intérpretes.

Para compor os dados e acrescentar mais informações sobre as práticas dos intérpretes, realizei observações durante cinco semanas em uma disciplina da pós-graduação, pois era a única atividade acadêmica que eu não estava envolvida como intérprete de Libras e também que se mantinha remota durante a coleta de dados.

Nessa turma havia dois discentes surdos matriculados, ambos não residiam na cidade do *campus*, mas estavam cursando as disciplinas de mestrado e doutorado de forma remota.

Registrei os dados observados em um diário de campo, descrevendo os acontecimentos na sala de aula, os diálogos que eram travados e envolviam diretamente os discentes surdos ou discussões que envolviam a língua de sinais, além dos comentários feitos pelos discentes surdos no *chat*. Além disso, também registrei os acontecimentos da sala de interpretação, alguns diálogos entre os intérpretes, comentários no *chat* e dinâmica de atuação. Gil (2008, p. 105) afirma que “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens.” Tentando utilizar diferentes recursos para anotação, como estava em ambiente virtual, realizei prints da tela e solicitei que as intérpretes me encaminhassem um print de como organizavam suas telas no computador, realizei também a captura de tela em vídeo utilizando o OBS Studio, apenas para fins de consulta posterior, mas que também registrasse outras informações, como as conversas no *chat*. Por fim, também registrei via gravação de áudio e transcrição, bem como o recurso de digitação por voz do *Google Docs*, para agilizar as descrições.

O objetivo foi registrar, com o maior nível de detalhamento possível, os acontecimentos da aula para que, em paralelo com as falas dos intérpretes e da discente surda, fizessem parte das análises, pois esses detalhes revelam fatos que não aparecem nas falas dos sujeitos. São ações que se materializam no cotidiano de atuação dos intérpretes que demonstram suas práticas, além das relações estabelecidas nesse ambiente, entre discentes ouvintes e surdos, intérpretes e docentes.

Para coletar esses dados, entrei em contato com a docente responsável pela disciplina, intermediada pela equipe de TILSP participante, expliquei sobre a pesquisa e seus objetivos. Após a autorização, no mês de maio de 2022, iniciei a observação nas aulas que ocorriam uma vez por semana e com duração de três horas, em média. A disciplina tratava sobre o ensino de línguas, por isso, havia discentes que tinham interesse em estudar o ensino de diferentes línguas, especialmente: inglês, espanhol e língua de sinais. As aulas observadas tinham um formato de apresentação de

seminários, sendo que cada grupo apresentou sobre quatro abordagens de ensino, totalizando, ao final da disciplina, a análise de cerca de vinte abordagens.

Em cada semana observada, houve alguma alteração na composição da equipe de intérpretes, pois a disciplina estava em andamento durante um período que alguns intérpretes estavam de férias. Contudo, houve uma intérprete, Cecília, que permaneceu na disciplina do início ao fim, e, findadas as observações, conversei novamente com ela a fim de obter maiores informações sobre o trabalho realizado nessa atividade, uma vez que, quando iniciei a observação, a disciplina já estava em andamento.

Esse procedimento, não previsto desde o começo da pesquisa, foi um dos pequenos desvios, uma mudança realizada para contemplar o que precisava para compor os dados, pois é importante ter atenção com as rupturas, demarcar os acidentes “se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos” (FOUCAULT, 2012, p. 61) e não a busca de uma origem estática, fechada em si mesma. Retomei a conversa com a intérprete para compreender os acontecimentos precedentes da minha entrada, aquilo que levou às práticas que emergiram no presente.

Os discentes surdos estavam em um grupo com mais duas pessoas ouvintes, uma que também estuda sobre língua de sinais e já era conhecida de um dos alunos surdos, além de atuar como intérprete, e outra que foi incluída depois que um dos membros anteriores trancou a disciplina, deixando o grupo desfalcado em relação aos demais. Além dessa colega fluente em Libras no grupo, havia outro aluno que tinha contato com estudos das línguas de sinais, mas que estava em outro grupo e em diversos momentos se posicionava falando sobre a língua de sinais nos debates. Os discentes surdos, aqui nomeados por Aline e Bruno, estudam o mestrado e doutorado em Linguística, respectivamente. Vou relatar agora características que observei sobre esses dois sujeitos nas aulas, juntamente com informações obtidas pela TILSP que atuou nesta disciplina. Antes disso, todavia, ressalto que tais informações são apenas para a compreensão do contexto dos interlocutores dos TILSP e usuários do serviço de interpretação que estavam presentes nesse ambiente. Portanto, não configura uma participação direta dos alunos nesta pesquisa, mas sim como sujeitos que estavam presentes no espaço observado e que interagiam diretamente com os participantes da pesquisa.

Aline

Normalmente, ela acompanhava as aulas do seu local de trabalho, o que muitas vezes fazia com que ela estivesse conversando com outras pessoas, inclusive seus alunos, enquanto assistia à aula. Na maior parte do tempo, ficava com a câmera desligada e entrava apenas na sala principal. Quando queria se manifestar, usava o recurso de levantar a mão do *Google Meet* e ligava a sua câmera para aguardar a sua vez. Na maioria das vezes, fazia comentários e perguntas em Libras, no entanto, em alguns momentos abria o microfone para enfatizar algum termo que o intérprete não havia utilizado em sua interpretação ou para elogiar a interpretação, falando, portanto, em português oral. Sua imagem nem sempre tinha uma boa qualidade, mas era possível acompanhar sua sinalização. O intérprete ligava o microfone na sala principal e fazia a interpretação para os alunos.

Em alguns momentos, Aline também se manifestava no *chat*, com comentários curtos. Houve também um episódio em que ela abriu o microfone e falou com a professora diretamente, sem precisar da interpretação.

Bruno

O discente entrava nas duas salas. Na maior parte do tempo, ele mantinha sua câmera aberta nas duas salas. Na maioria das vezes se manifestava em português oral e/ou escrito via *chat*. Em alguns momentos, ele esquecia seu microfone ligado na sala principal, mas ninguém da turma comentava sobre isso com ele, mesmo sendo ruidoso; na sala de interpretação, por outro lado, os TILSP alertavam sobre o microfone, pois em alguns momentos ele entrava na sala já com o microfone ligado, o que prejudicaria a gravação.

Bruno tinha uma participação frequente nas aulas, quando queria se manifestar, costumava apenas ligar o microfone e falar com a professora ou colegas, usava com menos frequência o recurso de levantar a mão. Quando ele entrava apenas na sala principal, mesmo tendo a interpretação, ele pedia o link da sala de interpretação pelo *chat*.

Configuração do ambiente do ponto de vista dos intérpretes

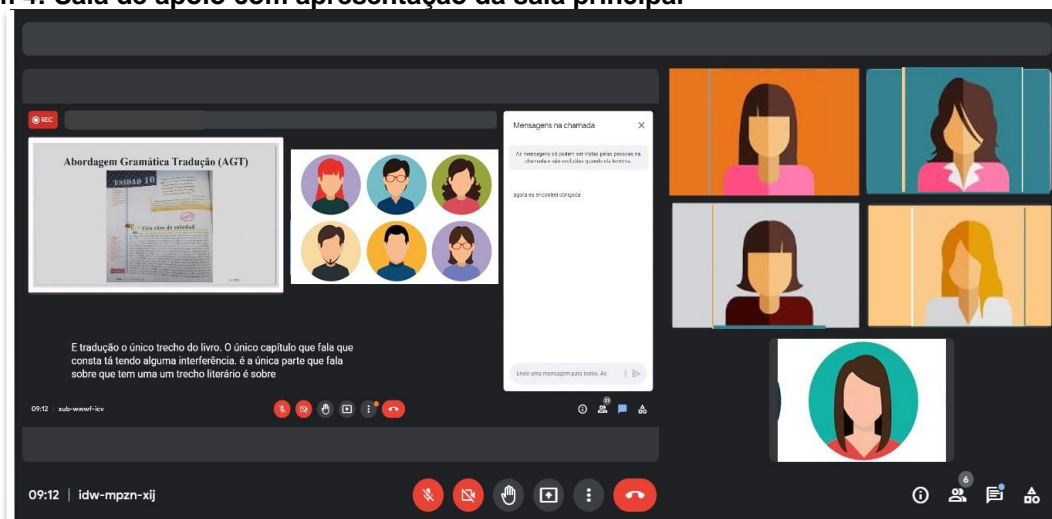
Solicitei aos intérpretes que me enviassem um print de suas telas para que eu pudesse visualizar de que forma posicionavam suas janelas na tela do computador. Para preservar as identidades, editei a imagem, conforme ilustrado abaixo.

Imagem 3: Formato da tela do computador da intérprete com duas janelas



Fonte: arquivo pessoal, maio de 2022, modificado para ocultar as identidades das pessoas presentes.

Imagem 4: Sala de apoio com apresentação da sala principal



Fonte: arquivo pessoal, fornecido pela intérprete Cecília, em maio de 2022. Modificado para ocultar as identidades das pessoas presentes, mas mantendo os demais elementos originais.

Segundo os participantes da pesquisa, a organização da tela está configurada da seguinte forma:

1) **Sala principal**, é a sala de aula (à esquerda): aqui ocorrem as interações entre professor e alunos e apresentações em PowerPoint.

2) **Sala de interpretação** ou **sala de apoio** (à direita): nesta janela ficam intérpretes e discentes surdos. Tem como finalidade tanto a prática interpretativa em si, com trabalho de apoio e revezamento, quanto a de gravação da interpretação. Normalmente os intérpretes mantêm suas câmeras fechadas na sala principal durante a aula, quando o participante surdo entra nesta sala.

A imagem 3 representa uma aula ou reunião em que não há apresentações em PowerPoint e os *chats* estão minimizados, na sala de apoio há apenas a equipe com três intérpretes. Essa é uma configuração tradicional. A imagem 4 demonstra a organização da sala de apoio durante a apresentação de seminário de um dos grupos da turma da pós-graduação, o *chat* e a legenda automática da sala principal estão ativados. Na sala de apoio tem os três intérpretes, a aluna surda, a pesquisadora e a sala principal está sendo compartilhada para a gravação. É possível notar como a configuração nos dois modelos altera o modo como a pessoa surda visualiza os participantes, sendo uma quantidade bem menor de pessoas quando há apresentação em PowerPoint, além de as janelas terem diminuído de tamanho também, o que certamente afetaria o conforto na visualização do intérprete de Libras.

Essa divisão, em duas salas, começou a ser implementada pela equipe, após alguns dias de demandas remotas, principalmente de reuniões com docentes surdos da universidade. Isso ocorreu devido à dificuldade em encontrar o intérprete na plataforma em meio a uma quantidade grande de participantes, o que gerou frustração em um dos docentes surdos e o levou a reclamar sobre essa situação com os intérpretes. A equipe reuniu-se para encontrar soluções, até mesmo para sua própria organização, e optou por criar uma sala paralela e enviar o link de acesso aos participantes surdos. Tal divisão a princípio causou estranhamento e a sensação de exclusão no ambiente de trabalho, algo questionado por outros docentes e discentes. Assim, os intérpretes relataram algumas justificativas para a criação da sala de apoio/interpretação para as aulas.

De acordo com os relatos das entrevistas, os intérpretes continuaram com a prática das duas salas, pois:

- a) esse formato permite a captura da tela de interpretação, que não fica registrada na sala utilizada pelo docente para a gravação da aula, com isso, a sala de interpretação também é gravada para consulta posterior, caso o discente surdo tenha interesse;
- b) a sala paralela também permite que o discente surdo veja a tela do intérprete em tamanho maior, o que dá mais conforto no acompanhamento da aula;
- c) o discente surdo tem mais facilidade para encontrar e fixar o intérprete de turno na sala de interpretação, pois há poucas pessoas;
- d) quando o professor apresenta algum documento ou *slides*, a imagem do intérprete geralmente não fica visível com as janelas principais (que são exibidas de acordo com o som emitido na sala), sendo assim, uma janela com poucas pessoas facilita o manuseio e organização das janelas de acordo com a preferência e/ou necessidade do aluno surdo;
- e) o trabalho em equipe, dos intérpretes, também é beneficiado nessa organização, visto que é possível organizar as janelas para turno e apoio, dar avisos, interagir entre si sem interferir na aula.

Caminhos da análise realizada

No capítulo de análise, descrevo de forma mais aprofundada sobre a funcionalidade desta sala, bem como as implicações mais específicas para o processo de aprendizagem do aluno surdo. Para isso, observei os dados e constatei que havia temáticas recorrentes nas falas dos participantes e que pude observar em funcionamento ou não nas aulas, assim foram elaborados os eixos analíticos que apresento a seguir:

Eixo 1: as ações práticas de Intérpretes Educacionais e a co-relação com ações que envolvem práticas pedagógicas e direcionam o *aprender* no/do aluno. Neste tópico apresento uma discussão sobre algumas ações que os intérpretes tomam em sala de aula no formato remoto e sobre a parceria com o professor para essa tomada de decisão que envolve uma resistência contra os discursos dispersos socialmente sobre a sua função.

Eixo 2: características profissionais, formativas e estratégias discursivas dos intérpretes observados que os aproximam ao estudante surdo e ao processo interpretativo-pedagógico, facilitando o processo de aprendizagem. Apresento os dados relacionados à formação dos intérpretes, bem como, se e de que modo o processo formativo impacta nas ações que podem ser observadas nas práticas locais e que aparecem ou não nas falas dos sujeitos.

Eixo 3: análise da estudante surda sobre os desafios postos no ensino remoto em relação à inclusão por meio da interpretação, aspectos técnicos/tecnológicos e falhas no processo de “ensinagem”. Trago mais fortemente neste tópico os dizeres da aluna surda participante. Suas falas estão diluídas em outros momentos do texto, no entanto, aqui aprofundo aspectos relativos à inclusão na perspectiva da estudante, problemáticas percebidas por ela no ensino remoto e nas interações em sala de aula virtual, em diálogo com o que os profissionais também percebem sobre as mudanças.

Eixo 4: processos de remodelagem para a atuação remota pelos intérpretes, a relação com o corpo, as tecnologias e as interações de trabalho. No último tópico discorro sobre como os intérpretes passaram pela mudança de formato de trabalho, de que modo isso impactou nas suas práticas, na sua saúde e na sua reorganização pessoal e profissional para lidar com as demandas específicas da atuação remota. Neste eixo abordei dilemas subjetivos e objetivos e formas de refacção da prática que afetam também na postura do intérprete diante do novo formato de ensino.

Para a descrição e discussão dos eixos, fiz uso do dispositivo metodológico-analítico da *cena*, proposto por Luz (2011), em sua tese de doutoramento. Trata-se de uma ferramenta que apresenta um modo de proporcionar aos leitores “uma experiência subjetiva significativa o suficiente para constituir uma memória do humano e ajudar a forjar em cada um deles - um alguém com rosto -um si- mesmo único” (Ibid., 2011, p. 99), fazendo com que os participantes, sendo protagonistas da pesquisa, apareçam no acontecimento.

Sua potência como experiência encontra-se na habilidade de impactar o interlocutor/leitor através do rompimento narrativo da escrita linear e meramente informativa. Cada cena almeja dar visibilidade ao drama humano encarnado em situação e, por isso, tal como as pessoas, é também singular em tudo aquilo que o compõe: a data, o local, o título, os personagens envolvidos, o que revela, etc. (LUZ, 2011, p. 103).

Assim, por meio dessa escrita, é possível fazer aparecer tanto a singularidade quanto a pluralidade cultural, o individual e o coletivo em uma dada situação. Em cada eixo, então, apresento uma cena elaborada em um quadro, trazendo uma narrativa que se origina dos dados obtidos: sendo que duas foram baseadas no meu registro de campo, da observação realizada em sala de aula, e duas foram escritas com trechos das entrevistas, pois as falas dos participantes eram potentes relatos para as discussões dos eixos. Além disso, compus a cena com pensamentos que desenvolvi no antes, durante ou após a coleta de dados. Os dados foram selecionados de acordo com a recorrência de aparição nos discursos e nas práticas observadas. Com a cena, pretendo evidenciar os participantes da pesquisa como protagonistas da narrativa, os intérpretes e a aluna surda, para depois dialogar com seus dizeres. As cenas funcionam como elemento disparador para pensar nas questões postas nos objetivos e entrelaçando com a base da filosofia da diferença, das obras discutidas como alegorias no capítulo 1, *O mestre inventor* (2013) e *O mestre ignorante* (2022), e dos estudos surdos em educação (SKLIAR, 2005).

Para a leitura das cenas narrativas apresentadas nos eixos analíticos, elaborei o quadro abaixo com uma descrição exemplificada de apresentação dos dados na transcrição de cenas vividas. A legenda apresentada foi elaborada com inspiração nas propostas de Luz (2011) e Bonfim (2020). Entretanto, ao observar os dados coletados, que possuem características distintas dos coletados pelos autores, inseri também alguns marcadores meus, com base no que considere ser facilitador para a leitura das cenas.

- A narrativa será feita em letra padrão, sem marcações.
- *Em itálico serão as falas na íntegra dos participantes, seja da observação ou das entrevistas.*
- (Entre parênteses, deixo minhas reflexões sobre os dizeres dos intérpretes ou observações)
- As demais formatações que podem aparecer, apresento exatamente como estão no documento original, por exemplo, O CHAT COM LETRAS EM CAIXA ALTA.
- [Entre colchetes, inseri elementos que complementam a informação da citação direta da fala dos participantes.]

CAPÍTULO 4 – CENAS DISPARADORAS PARA A ANÁLITICA DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO REMOTO: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS QUE POTENCIALIZARAM O APRENDER SURDO

Neste capítulo, por fim, após o estudo teórico-metodológico, base para as descrições e análises dos dados coletados em pesquisa empírica, trago estudos de cenário, ou seja, relatos de casos e cenas vivenciadas no decorrer da pesquisa como alegoria dos eixos analisados nesta parte da pesquisa. Selecionei quatro eixos analíticos para descrição e que saltaram na análise pela recorrência e importância de fatos que congregam tais elementos, a saber: 1) as ações práticas de Intérpretes Educacionais e a co-relação com ações que envolvem práticas pedagógicas e direcionam o *aprender* no/do aluno; 2) características profissionais, formativas e estratégias discursivas dos intérpretes observados que os aproximam ao estudante surdo e ao processo interpretativo-pedagógico, facilitando o processo de aprendizagem; 3) análise do estudante surdo sobre os desafios postos no ensino remoto em relação à inclusão por meio da interpretação, aspectos técnicos/tecnológicos e falhas no processo de “ensinagem”; 4) processos de remodelagem para a atuação remota pelos intérpretes: a relação com o corpo, as tecnologias e as interações de trabalho.

Os eixos descritos nos ajudarão a avançar nos conhecimentos formativos e práticos da atuação de intérpretes educacionais, em contexto de ensino superior, na modalidade da educação remota, em Educação a Distância (EaD) e em eventos que, ainda que em contexto de aula presencial, tomam a tecnologia como fonte e espaços de sala de aula virtual complementares às práticas de ensino. Embora tenhamos avançado no Programa Nacional de Imunização contra a covid-19 e na retomada das aulas presenciais, os bons aprendizados, aquilo que deu certo do ensino remoto, certamente se manterá e muitas práticas remotas estarão presentes no âmbito acadêmico com mais frequência.

Neste capítulo proponho cenas disparadoras, a partir de quatro eixos analíticos, que possibilitaram a problematização da relação ativa do intérprete educacional em contexto de ensino remoto e como parte importante para a construção do aprendizado e da mobilização do aprender surdo. Neste primeiro eixo selecionei uma cena-

narrativa, produzida por mim a partir dos registros do diário de campo das observações realizadas em sala de aula virtual, além das falas dos participantes nas entrevistas que serão trazidas para complementar o que foi observado. O tema tratado revela práticas dos intérpretes que colaboram com o processo do *aprender* para os alunos surdos.

4.1. Eixo 1 - Ações práticas dos Intérpretes Educacionais que direcionam o *aprender surdo*

Cena 1: O uso do *chat* como recurso de anotação de conceitos importantes no ensino superior

Iniciei minhas observações em sala de aula no dia 10 de maio de 2022. Cheguei um pouco antes e entrei na sala de aula virtual, cumprimentei a professora, que me deu as boas-vindas. Entrei também na sala de interpretação e falei com as intérpretes, Cecília e Diana, que já estavam presentes. Bruno, o estudante surdo, chegou e entrou apenas na sala principal, então, Cecília logo abriu sua câmera nesta sala e começou a interpretar aqueles diálogos iniciais, *bom dia!, bom dia!, como foi o final de semana?, passei preparando a apresentação de hoje, espero que dê tudo certo. Ah, vai dar certo, mas antes de começar, tenho um recado para a turma, tá bom?* Mais alunos entram, a notificação de entrada de novos participantes na plataforma sobe sem parar, *bom dia, bom dia...*

Cecília parou de interpretar um pouco e conversou com Bruno na sala principal apontando para ele entrar na sala de apoio, o que ele fez logo em seguida, mantendo a sua câmera aberta nas duas salas, assim como a intérprete de apoio, Diana. Flávio entra na sala quase ao mesmo tempo, ele será o terceiro intérprete da escala.

A aula começa, a professora deseja mais um bom dia a todos e avisa que iniciará a gravação. Poucos alunos ficam com suas câmeras abertas, havia 21 alunos ao todo e contei apenas 6 que decidiram ser vistos pelos colegas, pela professora e pelas intérpretes.

É dia de apresentação de seminário. Antes de começar, a professora organiza novamente as apresentações: cada quarteto estudará sobre 4 abordagens de ensino. O grupo do estudante surdo está incompleto, pois uma colega trancou a disciplina. Percebendo que o conteúdo a ser apresentado pelos integrantes do seu grupo aumentou, Bruno logo tentou negociar a retirada de uma das abordagens. Ele abre seu microfone e faz essa reivindicação em português oral e alguns sinais aqui e ali. Cecília para um segundo, sorri e continua interpretando a fala da professora. Mas não dá tempo, Bruno sempre está um pouco à frente, respondendo com rapidez e segurança.

A professora não aceita a proposta de Bruno, pois isso implicaria um conteúdo a menos no seu planejamento. Assim, ela questiona os grupos que ficaram com 6 integrantes se alguém poderia se juntar ao grupo de Bruno. Uma das alunas se dispôs e Bruno respondeu rapidamente dando as boas-vindas à colega e colocando o link do grupo do WhatsApp no *chat* para a organização deles. Cecília sorri levemente, ao mesmo tempo em que escuta a argumentação de Bruno e interpreta as falas da professora. Enfim, tudo resolvido.

Apresentação acontecendo e eu observo a organização da equipe de intérprete que parece ser a seguinte: no primeiro turno, Cecília atua com a câmera aberta nas duas salas; a intérprete de apoio, Diana, sinaliza para Cecília, de acordo com as suas necessidades; Flávio está atento, mas não exatamente dando apoio de sinais e sim anotando no *chat* os termos que são soletrados por Cecília, ou pesquisando termos e nomes de autores e colocando no *chat* com letra em caixa alta, além de conceitos.

(Isso me lembrou das práticas que eu fazia com minha equipe de trabalho no ensino superior - que narrei na introdução deste trabalho -, com a diferença do recurso tecnológico usado agora e do modelo de anotação. Pensei que mesmo nesse nível de ensino, os IEs lançam mão de estratégias

diferenciadas para auxiliar o acompanhamento do aluno surdo, ainda que para ele o conteúdo já seja conhecido).

Comecei a notar alguns nomes e frases colocados no *chat* pelos intérpretes, copio aqui: LARSEN FREEMAN; ARISTÓTELES; VISÃO RACIONALISTA; A LÍNGUA É MUTÁVEL E TRADUTÓRIA; CÓDIGO; BEHAVIORISTA; SAC - SISTEMA DE APRENDIZAGEM COMPLEXO; ABORDAGEM DIRETA; ASSOCIACIONISTA; CLAUDIO BARANHUKE; DRILLS; TEXTO COMO UNIDADE SIGNIFICATIVA; HOW ARE YOU?

(Fiquei pensando sobre as escolhas em caixa alta, especialmente, sobre algumas frases. Os intérpretes queriam reforçar o emprego das palavras, assim como foram enunciadas? Será que na língua de sinais tais construções não ficariam tão claras por terem o mesmo sinal para diferentes palavras e seus sentidos? Como ficavam construções desse tipo na interpretação presencial?

Três horas depois, a aula terminou e fiquei refletindo sobre as práticas dos intérpretes, pareceu-me mais que um trabalho de apoio. Essas anotações devem aproximar o aluno surdo do conteúdo e do aprendizado de algum modo, pois são termos importantes da área que podem ficar registrados no *chat* durante a aula para que o aluno consiga tomar nota de vez em quando, sem perder a interpretação.)

Fonte: Registros da coleta de dados da autora, maio de 2022.

Com esta cena relembro as discussões realizadas acerca da função do intérprete, pois revela práticas na sala de aula que aproximam o estudante surdo do *aprender*. Aqui os signos que aparecem como potencializadores do aprendizado são diversos e muitos estão compilados em uma tela: os signos emitidos pela professora, pelos colegas, as conversas no *chat* da sala principal, as apresentações em PowerPoint, a interpretação em Libras, o *chat* da sala de interpretação, as legendas, entre outros. Na perspectiva deleuziana, não é possível identificar qual signo será o disparador dos atos subjetivos que farão com que o estudante aprenda, “que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2006, p. 237), pois nem sempre é o saber emitido pelo mestre explicador que promoverá o encontro com os signos. Muitas vezes o caminho percorrido pelo aprendiz é obscuro e ele só terá consciência do saber quando este já estiver consolidado, quando os signos tiverem feito sentido.

Seguindo esse pensamento, uma das possibilidades, para além da língua de sinais, é a escrita que foi utilizada, a meu ver, como um meio de trazer para o conjunto de signos um elo com os textos enunciados na aula e lidos pelos alunos. Nesse caso, a língua de sinais tem um papel preponderante na construção dos conhecimentos, na internalização de significados, conceitos, abstrações; na constituição da subjetividade e no percurso da decifração dos signos que aparecem para o aluno surdo. Contudo,

a estratégia dos intérpretes apoia-se também na língua portuguesa escrita que aparece em momentos pontuais, tanto para auxiliar no registro daquilo que foi soletrado em língua de sinais e que se esvai no espaço, quanto para favorecer o processo de apreensão dos textos que serão lidos e servirão de base para a elaboração dos dizeres do estudante, seja apresentando seu seminário, expressando suas reflexões ou escrevendo a sua dissertação ou tese.

Santiago (2012) ao explicar sobre procedimentos de tradução e interpretação no par Libras - Língua Portuguesa, apresenta o conceito de tradução literal, que penso ter uma relação com o que ocorre quando o recurso da escrita é utilizado para que o discente saiba exatamente o que foi enunciado pelo outro. No contexto acadêmico, assim como em outros contextos com discursos formais, esse procedimento se faz necessário para trazer uma aproximação entre as duas línguas.

Na tradução do português para a língua de sinais, essa pode ser a escolha do intérprete, quando há a necessidade de o interlocutor saber exatamente como a fala foi construída na língua de origem, quando ele precisa elaborar uma resposta (sic) que será também traduzida da Libras para o português. (SANTIAGO, 2012, p. 41).

Embora a autora discorra sobre o ato tradutório/interpretativo, a produção linguística do português para Libras, no caso citado na cena, mesmo com a interpretação das sentenças que constituem um bloco de sentido importante para a compreensão do conteúdo, os intérpretes optaram por acrescentar a escrita como um reforço para a apropriação desse conhecimento e posterior produção escrita pelo aluno surdo. Tal estratégia pode ser considerada uma forma de apoiar o aprendizado do estudante, visto que fornece um registro das informações que estão sendo discutidas em sala de aula. Especialmente pensando no contexto de análise - uma disciplina da pós-graduação com discente surdo cursando doutorado -, os intérpretes acreditaram que o recurso da escrita no *chat* poderia auxiliá-lo nesse sentido. Isso vem explicitado nas falas dos participantes intérpretes quando refletem sobre o uso dessa estratégia e apontam que os próprios alunos surdos solicitam que seja enviado a eles, após a aula, o arquivo em bloco de notas dos termos digitados durante a interpretação.

Durante as aulas, nós temos o hábito de escrever no *chat*, as palavras que são feitas em datilologia, nome de autor, nome de livro e nas reuniões não é necessário fazer esse tipo de... ter esse tipo de cuidado com o participante

surdo. [...] E mesmo quando eu não estou no turno, nem sou a próxima da fila, no caso, eu também... nós também ficamos atentos à questão de palavras em outra língua para escrever no *chat*, para pesquisar o nome de um autor. (Diana, maio de 2022).

E teve alguns ganhos também, eu acho, e não necessariamente para o intérprete, mas talvez para quem consome essa interpretação, para o surdo. Então esse remoto possibilitou a gente fazer uso de algumas ferramentas que acabam auxiliando, favorecendo a compreensão do surdo com elementos, talvez, extralinguísticos, ou até mesmo linguísticos, mas oferecidos num outro suporte, por exemplo, o próprio *chat*, a própria legenda da plataforma, enfim, mas são coisas que, por exemplo, a gente já fazia, esse trabalho em equipe no presencial e tivemos que reconfigurar no remoto (Marcela, abril de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

As novas práticas configuram outro modo de funcionamento da interpretação educacional e amplia ações que, por vezes, os intérpretes questionam não serem práticas efetivamente que “caberiam” a esse profissional, como aponta Diana. No entanto, nessa dissertação, tal ação é “cara” à atividade, uma vez que a defesa apostada aqui é a de que os espaços educativos *convocam* o intérprete a assumir uma co-participação no processo de aprendizagem do aluno surdo, sendo ele (o intérprete) um emissor em potencial de signos para o *aprender*. O intérprete, portanto, pode ser o *outro* com quem o surdo aprende, uma vez que promove encontros com signos que mobilizarão no aluno a força para o pensamento e o aprendizado.

Aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular (GALLO, 2017, p. 112).

Cada interpretação emite signos que podem afetar os alunos surdos de diferentes formas e não é possível saber previamente como serão esses encontros. A relação estabelecida com os signos, a cada encontro, é única e heterogênea, por isso o aluno surdo aprende sempre no movimento e os intérpretes são os profissionais que mais se aproximam desse caminhar do aluno surdo no percurso do aprendizado; entre aquilo que sabem e não sabem, na construção subjetiva dos conhecimentos que são decifrados por eles por meio dos signos. Assim, os intérpretes fazem diferentes escolhas sobre o processo que acompanham do aluno, aquelas que eles julgam mais significativas para o *aprender* e lançam mão dessas estratégias no seu fazer cotidiano.

Os discursos das intérpretes, apesar de tratarem sobre o mesmo assunto, trazem marcas das suas formações pessoais e profissionais. O *cuidado* aqui aparece como um termo importante para descrever a ação dos intérpretes na escrita dos trechos, conceitos e nomes de autores, conforme apontado na cena-narrativa 1. Aparece então na fala de Diana, que teve sua inserção na área, seu início de carreira como intérprete no ambiente religioso e, por isso, a marca do cuidado, da preocupação com o outro aparece em sua fala. Ao passo que Marcela, iniciando sua atuação na esfera comunitária, seguida da formação acadêmica, tem um discurso mais próximo de uma geração que se coloca em uma categoria profissional, mencionando o aluno como “consumidor” da sua interpretação, embora sua prática também demonstre preocupação diante do aprendizado do aluno surdo.

Interessante observar os discursos como expressão da constituição subjetiva de cada intérprete, tal percepção colabora com a forma como cada um atuará em sala de aula, que escolhas fará, que ações serão tomadas para que o aluno alcance o saber acadêmico. Ao mesmo tempo, em uma análise de base foucaultiana, é necessário ampliar o olhar e considerar o dito e o não-dito, ou seja, as práticas discursivas que aparecem nos dados de análise. É preciso reconhecer que o discurso proferido pelos sujeitos não é a verdade em si mesma, mas que deve ser observado “nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2008, p. 61). Isto é, deve-se considerar quais foram as condições de emergência desses dizeres, a historicidade antecedente do momento da fala, as relações em movimento, para compreender os motivos pelos quais os intérpretes realizam determinadas práticas, porque pela trama histórica elas se fazem necessárias no ambiente escolar e que, muitas delas, permanecem também no ensino superior.

Martins (2013) faz uma análise dos percursos formativos de intérpretes oriundos do ambiente religioso e daqueles de uma frente profissionalizante. A autora pondera que os primeiros, por tomarem sua prática em um viés de missão com o surdo, apresentam maior facilidade no estabelecimento de um vínculo afetivo com o estudante, além da realização de uma tradução cultural dos conteúdos, pois há uma característica do cuidado imbricada nas suas práticas. Por outro lado, aqueles intérpretes com discurso da profissionalização, marcam seu lugar em sala de aula não

como amigo do surdo ou como missionário, mas como um sujeito que traduzirá os conteúdos, que é responsável por transpor discursos de uma língua a outra, tentando uma relação mais profissional e, por conseguinte, com menor vínculo afetivo com o aluno surdo.

O vínculo é marcado quando aparentemente o surdo não consegue estabelecer uma separação de papéis entre interpretar e ensinar. E, mais uma vez, fica evidente que a questão é efeito da própria dinâmica da inclusão e que, em sala de aula, a busca por um mestre é algo inevitável, é própria da construção do esquema do que seja uma sala de aula e da forma como internalizamos tal lugar (MARTINS, 2013, p. 175).

O desejo de aprender do aluno surdo o direciona a buscar um vínculo com aquele que compartilha a mesma língua e com quem pode estabelecer uma relação afetiva em sala de aula, não escapando dessa busca o intérprete que tenta assumir “neutralidade” na sua atuação. Por isso, na cena observada e nas falas das entrevistas, independentemente do modo como se formaram intérpretes, ambas as profissionais possuem uma atitude responsiva diante do aprendizado do aluno surdo. Não basta a interpretação em si, o uso da datilologia, a tradução literal, indo além, os intérpretes buscam a pesquisa imediata daquilo que precisa aparecer na língua de sinais e na língua portuguesa escrita de forma inteligível para o estudante. De modo que a ação realizada durante as aulas pode favorecer o *aprender* para estudantes da graduação ou da pós-graduação, uma vez que, além de aparecer na sua primeira língua, o conteúdo também aparece na língua em que o aluno precisará se expressar em seus trabalhos acadêmicos. Essa ideia também é apresentada pela estudante surda entrevistada, quando relata sobre o estudo com o material gravado.

Às vezes eu assisto ao vídeo e leio o texto e isso me ajuda a aprender português também. Por exemplo, eu vejo no vídeo em Libras algum sinal que me gera dúvida, então recorro ao texto e vejo que está relacionado com tal palavra, pesquiso o sinônimo, e assim vou aprendendo português, com a língua de sinais, lógico! Eu nunca respondo a atividade só assistindo à gravação em Libras, nunca. Eu sempre assisto ao vídeo, faço a leitura do texto, estudo o vídeo e o texto, e só depois eu respondo a atividade (Giovana, maio de 2022).

Fonte: dados da entrevista com aluna surda.

É possível observar a elaboração de estratégias de estudo para apropriação dos conhecimentos nas duas línguas, pela aluna surda; assim como o trânsito entre as línguas se mostra necessário para auxiliar nesse processo de aprendizado dos

conteúdos que estão difundidos na língua majoritária, e, principalmente, na produção escrita da estudante nas suas atividades. Seguindo a lógica da tradução literal, mas aproximando-se da estratégia da sinalização atrelada à escrita no *chat*, é possível notar como a prática imposta pelo contexto remoto, aos intérpretes, pode auxiliar também nesse processo, pois assim como Bruno e Aline, Giovana constrói sua função-aluna a partir da interlocução entre as duas línguas ao usufruir de tais estratégias em sala de aula. Isso se dá pelo vínculo estabelecido entre intérpretes e alunos, dado o contexto de educação inclusiva, bem como pelo formato de aulas remotas em que os docentes, como observado durante a coleta, não utilizam recursos de anotação e ilustração de forma espontânea, apenas materiais previamente preparados. Diferentemente do presencial, quando a lousa era mais uma possibilidade, além da apresentação de PowerPoint.

Tendo isso em vista, a prática de anotações pelos intérpretes configura uma estratégia que potencializa sua participação para o *aprender* no/do aluno surdo, em uma mestria ao mesmo tempo inventiva e ignorante, uma vez que se trata de uma ação criativa, que foge aos modos já estabelecidos, busca caminhos diferenciados para que os signos emitidos por eles façam corpo nos alunos surdos. Além disso, como dito anteriormente, o contato com a língua em circulação nos conteúdos, a língua portuguesa, faz-se necessário para os alunos.

Dominar a escrita é importante para os surdos, pois permite que eles se comuniquem com a sociedade, com os conhecimentos construídos pela humanidade e com a cultura local, integrando-o como cidadão à nação a qual pertence, ampliando seus conhecimentos e principalmente capacitando-o a produzir seus próprios enunciados (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 178).

E, construindo saberes a partir da relação entre as duas línguas, os alunos surdos desenvolvem um sentimento de pertencimento, uma identidade baseada nas produções em línguas de modalidades diferentes; integrando-se cada vez mais ao contexto da sala de aula. Certamente, as anotações são apenas uma ponta de todo o percurso formativo dos alunos. Elas não resolvem as dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico e, considerando o contexto em que foram amplamente utilizadas pela equipe de intérpretes pesquisada, isto é, o ensino remoto emergencial; é preciso avaliar como se deu o processo de retomada das aulas presenciais sem o uso desse recurso.

Isso é relevante porque algo que aparece nas falas é que a prática de compor as equipes com, no mínimo, três intérpretes foi também uma mudança imposta pelo trabalho remoto, pela insegurança da conexão com internet ou de outros fatores que poderiam interferir no andamento do trabalho e que não apareciam nas aulas presenciais. O que significa que talvez essas ações não sejam tão frequentes no formato presencial, pois a equipe normalmente é menor e isso demanda uma atenção maior, do intérprete de apoio, à atuação do intérprete de turno. Isso impossibilita que ele faça anotações. E mesmo composta por trios ou quartetos, antes das atividades remotas, a equipe não tinha o hábito de realizar tantos registros, seja pelo espaço dividido com os docentes ou pela falta de uma plataforma que pudesse servir para esta finalidade. Todo modo, para o processo pedagógico, a presença dos três intérpretes potencializou registros, buscas e produções visuais que favoreceram o aprendizado do aluno e a qualidade da transposição do conteúdo entre as línguas.

Este é um cenário da atuação dos intérpretes no ensino superior, de forma remota. Contudo, há outras ações que me interessam olhar e que aparecem nas falas dos participantes. Aqui quero compreender como as práticas dos intérpretes possuem uma natureza pedagógica e, portanto, contribuem para o *aprender* dos estudantes surdos, em meio virtual. Para além da especificidade do trabalho remoto, os intérpretes educacionais já adotavam práticas de parceria com o professor, de participação no planejamento das atividades, na elaboração de materiais adaptados, entre outras. Como mencionado, as ações dos intérpretes educacionais possuem um caráter pedagógico, são funções assumidas pelo vínculo afetivo construído em sala de aula, que fogem do esperado, pois “o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno” (LACERDA, 2006, p. 174).

Para que o aluno surdo desenvolva seu aprendizado, é necessária uma relação de parceria entre intérprete educacional e professor regente, em quaisquer níveis de ensino (MARTINS, 2013; SANTOS, 2014; SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016; ALBRES, 2019; entre outros). Tal relação favorece o trabalho de ambos os profissionais e promove uma educação de qualidade para os alunos surdos, uma vez que suas especificidades serão melhor atendidas se houver um diálogo constante entre o professor, que conhece os conteúdos, e o intérprete que conhece a língua do

aluno. A construção dessa parceria se mostrou um fator ainda mais necessário no ensino remoto, conforme apontam as participantes da pesquisa

Quando se está no remoto, tinha muitas situações em que a gente tinha que ficar depois meio que comentando com o professor. [...] Então, em várias aulas que eu já interpretei, por exemplo, no finalzinho ficava o professor e os intérpretes, a dupla de intérpretes, e a gente fazia algumas trocas sobre como foi aquela aula e aí a gente tinha a oportunidade de dar feedback, né? Por exemplo, *“Ah, professor, você trouxe um vídeo que não tinha legenda, da próxima vez acho que seria interessante colocar, porque a aluna perde muito com isso e tal.”* A gente ia construindo isso junto, né? E aí, a fala de muitos professores depois desse feedback era assim: *“nossa gente, nossa, é mesmo, esqueci!”*, *“ai, nossa, eu não achei”*, *“não tive tempo de achar”*, mas assim, quando ele tá vendo literalmente aquela demanda ali na frente dele, ele tende a lembrar mais disso. (Marcela, abril de 2022).

Lembrando deste último semestre, sugerimos várias adaptações para uma professora da disciplina... eu vou falar da disciplina de História, porque é importante falar da densidade da disciplina, é muito discurso, é muito texto para ler, as avaliações eram muito dissertativas, eram textos longos para ela escrever, para a aluna surda escrever, nós fizemos sugestões e a professora acatou todas as sugestões, trabalhou numa parceria muito interessante, mudou a forma dos slides, mandava os slides pra gente no dia anterior pra gente poder fazer o estudo prévio. Um outro professor da disciplina também mandava o material para a gente, incluía o nosso login no AVA. Nós estávamos por dentro das coisas que aconteciam no Ambiente Virtual de Aprendizagem. [...] Mas fui eu, enquanto intérprete, Diana, que pedi *“professora, você pode mandar o material? Estou tendo muita dificuldade de enxergar”*, aí eu expliquei para ela como é que eu via a tela, como era o meu trabalho, eu falei *“olha, a gente tá em uma sala paralela, mas eu tenho que projetar essa sala na minha sala de interpretação para poder gravar a senhora e a interpretação, então os slides ficam muito pequenos, eu não consigo enxergar, se puder me enviar para eu poder acessar por uma outra tela, pelo celular”* e ela de muito bom grado acatou minha sugestão e me ajudou nessa questão também. (Diana, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Esses dizeres reforçam o que estou discutindo a respeito da relação de parceria entre intérprete educacional e professor regente da sala. As ações tomadas pelos intérpretes estão direcionadas a uma função pedagógica assumida por eles, pela convocação do aluno surdo, contudo a responsabilidade do ensino é do professor. Ainda que seja algo comum em ambientes inclusivos, desde a educação básica até o ensino superior, há discursos que circulam a respeito da atuação do intérprete que o colocam em uma posição instrumental, isto é, apenas com um papel técnico, sem considerar a especificidade do ambiente e os vínculos construídos. O impasse nos dizeres sobre a profissão surge porque são tomados como base documentos que

prescrevem a atuação em diferentes esferas, sem considerar as especificidades inerentes a cada uma delas.

Os discursos reguladores da função do intérprete impõem, sobre o profissional e sobre os professores, a dúvida acerca da sua atuação em uma perspectiva educativa. Assim, diferentes estudos sobre o intérprete na esfera educacional colocam a função pedagógica no entendimento de que ocorre uma “confusão de papéis” ou que o intérprete está tomando o lugar do professor em sala de aula (SOUZA, 2018; MELO, 2013; BRASIL, 2021), em alguns casos, tratando como problemas de ordem ética que interferem na posição esperada e descrita. Na contramão desses dizeres, pesquisadores como Carvalho e Martins expressam que:

O intérprete que se incomoda, coloca-se na deriva do caos e faz-se mestre de forma parresíasta ao colocar-se no risco das “denúncias”: pode ser e é muitas vezes marcado pela comunidade, que agrega outros intérpretes, como alguém que não teve ética profissional porque deixou de apenas traduzir para ensinar, não fazendo o seu papel como deveria, mas é ali que ele exerce uma ação dessujeitante ao encontrar-se com o outro surdo em suas singularidades, efeito do acontecimento que é a sala de aula. (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 59).

Ao questionar verdades postas como absolutas, em documentos que buscam regular as suas práticas, o intérprete deixa-se afetar pela situação concreta que vivencia no cotidiano, remodelando suas ações baseado nas relações construídas, em sala de aula, com professor, com alunos surdos, com ouvintes. Santiago (2021) reflete que a noção de ética está vinculada à responsabilidade e ao compromisso com a língua de sinais e o direito linguístico da pessoa surda. A autora propõe a criação de um código de ética que pontue princípios da atividade profissional, de modo que a prática esteja atrelada ao contexto de interações e das relações de alteridade, além de “reconhecer a necessidade de conduta e atuação de forma distinta em cada esfera de atuação, a partir das características e das situações discursivas empreendidas em cada contexto” (SANTIAGO, 2021, p. 204). O contexto educacional, portanto, propõe novas verdades a partir das quais o intérprete se subjetiva, muitas vezes, assumindo a mestria do aprendiz surdo, uma vez que esse laço não se efetiva com o professor do modo como deveria para potencializar o aprendizado. Nesse sentido, o colocar-se na função de co-participante do ensino, ao lado do professor, significa promover encontros significativos com o *aprender* para o aluno surdo, sendo o intérprete o sujeito que apresentará problemas para o movimento subjetivo do estudante na direção da decifração dos signos.

Os diálogos trazidos pelas participantes, revelam a busca pela relação parceria entre intérprete e professores, uma construção colaborativa em favor do aprendizado do aluno. É esse colocar-se na deriva do caos, é no posicionar-se como mestre junto com o professor regente que o intérprete pratica uma educação inclusiva. Não se reconhecendo como instrumento, como um recurso de acessibilidade, como descrito na *Política*, mas como partícipe do processo de ensino e aprendizagem. As práticas descritas por Diana e Marcela, demonstram a importância do diálogo estabelecido com os professores e da abertura destes para a reconstrução das suas estratégias metodológicas de ensino; justamente como pontuado por Albres:

Em meio às atividades pedagógicas, os intérpretes devem ir colocando as necessidades do seu trabalho e dos alunos surdos para os professores. De forma paulatina e sem invadir o espaço do professor, podem ir sensibilizando os sujeitos no seu entorno. Da mesma forma, os intérpretes ensinam os alunos surdos a usar o serviço de interpretação, contribuindo com a constituição do sujeito surdo (ALBRES, 2019, p. 87).

Como o ambiente é organizado para uma maioria ouvinte, seguindo um modelo monolíngue, inacessível à pessoa surda, os intérpretes constantemente precisam retomar com os professores questões relativas à especificidade da língua de sinais, lembrá-los de que há outra língua circulando no espaço e que há um aluno surdo na sala. De acordo com Albres (2019), há diversas ações do intérprete para trazer essa consciência para professores e alunos ouvintes, por conta da invisibilidade da língua de sinais e do seu próprio trabalho. Por isso, falas como as de Marcela e Diana para os professores são recorrentes: lembrar que precisa encontrar vídeos com legendas, lembrar de adequar os *slides*, lembrar do aluno surdo quando da elaboração das provas, lembrar de compartilhar com antecedência o material para estudo prévio. E além dessas práticas citadas, o contexto remoto impôs ainda uma atenção maior ao funcionamento e registro da aula pelos intérpretes. Então, novas solicitações são necessárias: ser inserido no ambiente virtual, colaborar para que a tela de gravação da aula fique favorável aos intérpretes e alunos surdos, especialmente pela posterior disponibilização aos alunos para estudo em casa, dentre outras que discutirei adiante.

Não basta interpretar a aula, pois é necessário movimentar toda a dinâmica do processo de ensino para que o trabalho ocorra de forma a contribuir para aprendizado do aluno surdo. O *aprender* se dá nesse movimento, na relação com o outro e na criação de novas possibilidades. A invenção como parte da atuação do intérprete educacional condiz com as mestrias de Rancière (2022) e Kohan (2013), uma vez que

ambos tomam atitudes criativas nas suas práticas educativas para que o aluno alcance o *aprender*. Como mestre ignorante, desconhece os conteúdos, mas emancipado consegue levar o aluno a emancipar-se também e, com isso, perceber-se enquanto intérprete dos signos emitidos pelo TILSP. Sendo assim, este, como mestre inventor, respeita a singularidade do aluno surdo e o conduz à travessia entre o sabido e o desconhecido, para a apropriação dos conhecimentos. Ambos agem na contramarcha do que é hegemonicamente difundido como formas de ensinar e aprender, percorrendo caminhos criativos, com afetividade e reconhecimento da potência do aluno surdo frente à construção de novos saberes.

O movimento descrito também se manifesta na criação de recursos, com isso, trago exemplos de ações inovadoras que emergiram, no período de ensino remoto, para a elaboração de materiais de estudo para os alunos surdos, da universidade investigada.

Eu acho que, pelo menos a nossa equipe, que é uma equipe boa nesse sentido de não ser acomodada, de não se contentar com o mínimo assim, mas de tentar realmente fazer algo que seja bom para o surdo. Eu vejo que tem esse engajamento do tipo, mesmo que vai dar mais trabalho pra gente, mesmo que *“agora eu vou ter que fazer isso”, “agora eu vou ter que fazer mais isso”, “agora vou ter que fazer mais isso”,* por exemplo, *“agora eu vou ter que projetar a sala”, “agora eu vou ter que mutar outra sala”, “agora eu vou ter que ficar escrevendo no chat”...* é um tanto de trabalho a mais, se for pensar só no mínimo que dá para fazer, mas que a equipe se engaja em deixar o material... então, a aula está acontecendo, mas parece às vezes que é quase como se fosse uma tradução pelo tanto de recursos a mais que a gente coloca durante a interpretação mesmo. Ou, às vezes, até como se fosse quase uma produção de um material acessível, então mesmo que seja ali simultâneo, que seja ali com o aluno na hora, mas eu acho que não fica tão aquela coisa do tipo assim, estou só interpretando, estou só mediando aqui a informação. (Flávio, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Assim como as intérpretes relataram, muitas adaptações foram necessárias para o fazer interpretativo e pedagógico dos profissionais: as conversas com os professores, as mudanças no modo de conceber os materiais que agora se constroem de forma recorrente no ato interpretativo e não somente no tradutório. Isso aparece na fala de Flávio, que relata o compromisso com a elaboração das gravações de aulas no modo de descrever a ação como “engajamento da equipe”. O intérprete reconhece a assunção de novas tarefas nesse momento e o quase-sentimento de sobrecarga de

trabalho, que se atenua quando ele qualifica as práticas como “não se contentar com o mínimo”. Isso retoma a cena narrada que apresentei no início deste eixo, quando descrevo o que observei em uma das aulas da pós-graduação: o movimento de escrita no *chat*, da sala de interpretação, de vários termos, conceitos, nomes de autores, de livros, unidades fraseológicas, entre outros conteúdos.

A situação vivenciada durante a pandemia fez surgir uma gama de atividades para os intérpretes, além de repensar a forma de atuação em equipe, turno e apoio, revezamento, equipamentos, preocupações com a conectividade, com o recebimento de materiais, entre outras; os profissionais, mobilizados pelo laço construído com os alunos surdos, lançam mão de estratégias diferenciadas dado o momento histórico para que o aprendizado ocorra. Assim, remodelam suas práticas conforme experienciam essa relação educacional por meio das telas. Ainda a esse respeito, Nascimento (2014) realizou um estudo articulando a dimensão dialógica de Bakhtin com a dimensão ergológica de Schwartz para analisar o discurso de um intérprete de Libras sobre o seu fazer laboral.

Seguindo a perspectiva ergológica de Schwartz, o campo de trabalho faz com que o intérprete, imbuído de normas antecedentes (o prescrito), esteja em constante processo de renormalização, partindo dos saberes produzidos na atividade (o realizado) e construindo assim novos saberes sobre o fazer laboral. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar em que o intérprete, como menciona Nascimento (2014, p. 7), “encara a atividade como uma arena de debates entre normas heterodeterminadas, que antecedem seu andamento, e as experiências recriadoras dos sujeitos, chamadas de renormalizações”. O autor pontua que, especialmente na esfera educacional, o intérprete vivencia mais situações dramáticas, isto é, situações em que precisa fazer escolhas que envolvem responsabilidades, quando por exemplo, assume a função pedagógica ao observar a dificuldade do aluno surdo e a falta de adequação das aulas e/ou materiais do professor, sendo que a prescrição da sua atividade não prevê essa forma de atuação. O intérprete, nesse lugar híbrido entre ensino e interpretação, encontra-se em uma situação dramática.

Com a compreensão de que a norma precedente, a prescrição do Código de Ética, publicado por Quadros (2004), enfatiza a necessidade de separação dos papéis em sala de aula, pois “os professores são professores e os intérpretes são intérpretes.

Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente.” (p. 29). Da mesma forma, a autora reforça o fato de que “muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor” (p. 60). Com isso, o documento afirma que se trata de um problema de ordem ética da intermediação realizada pelo intérprete. E que, considerando os fatores que levam os papéis a serem confundidos, seja pelo professor, pelos alunos surdos ou pelo intérprete, que este último deverá assumir “somente a função de intérprete que em si já se basta” (Ibid., 2004, p. 61).

Entretanto, embasada em uma análise ergo-dialógica, realizada por Nascimento (2014), as práticas realizadas pela equipe de intérpretes participante desta pesquisa e mencionadas por Flávio; configuram um desvio àquilo que o documento de Quadros (2004) considera como uma atuação ética, uma mudança em relação ao saber das normas antecedentes. Embora houvesse um vazio de normas sobre a atuação dos intérpretes no contexto específico de atuação remota, o que levou a construírem suas práticas durante o exercício do trabalho; o documento citado já existia anteriormente e muitos profissionais ainda o utilizam para apoiar suas decisões. Nesse contexto analisado, o desvio à norma ocorre porque, segundo Nascimento (2014), tais prescrições não podem antecipar as inter-relações que são constituídas no ato interpretativo, ou seja, os encontros que ocorrem no cotidiano.

Por outro lado, como a prática estava estabelecida entre os intérpretes investigados, isso demonstra a elaboração de novos saberes específicos, construídos no ambiente de sala de aula virtual, seus *saberes investidos*, a partir do *debate de valores e uso de si*; quando mobilizados pela necessidade do ensino remoto, pela ética do sujeito e pelas relações interpessoais. Os intérpretes tomaram a situação concreta, vivenciada por eles na sala de aula como base para sua tomada de decisão, pois as normas existentes “não respondem às necessidades reais da atividade de trabalho” (NASCIMENTO, 2014, p. 26). Do mesmo modo, agora dialogando com Foucault (2012), os discursos de verdade, amplamente difundidos por dispositivos jurídicos, têm um novo significado, tendo em vista o fato de o contexto remoto não ter sido abordado anteriormente para regular as práticas dos intérpretes. Com a necessidade urgente das adaptações e em contato com a realidade histórica, as verdades tidas como absolutas sobre como ofertar recursos de acessibilidade, como interpretar para discentes surdos passam a ser questionadas e modificadas. Isso

ocorre porque no encontro com o outro-aluno, as práticas do intérprete entram em conflito com os discursos sobre sua atuação, pelo prejuízo que poderia ser causado com a manutenção do formato prescrito e, como resistência, os profissionais buscam outras formas para o seu fazer, criando novas verdades.

Tal reflexão me leva de volta ao debate sobre a formação que a categoria dos intérpretes possui, que discutirei mais detidamente no próximo eixo, pois dadas as especificidades do contexto educacional, faz-se necessário pensar em um espaço formativo que contribua para novos formatos de trabalho, além de conter uma proposta diferente do bacharelado oferecido atualmente – pela política de formação em universidades públicas – para que os profissionais possam refletir sobre a atuação na esfera educacional em co-participação, no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. A esse respeito, Carvalho e Martins explicam que:

a necessidade de revermos tanto a formação dos intérpretes educacionais quanto a flexibilização dos limites entre o que se firma ser o ofício de intérpretes e o ofício de professores, já que tais profissionais se conjugam dentro de uma parceria e precisam focar no aprendizado do aluno surdo, o que denota uma simbiose constante entre as funções de um e de outro (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 55).

A parceria afirmada aqui é fundamental para que o aluno desenvolva seu aprendizado e para que o intérprete se constitua de modos diferentes daqueles propostos anteriormente. Quando o professor abre espaço e o intérprete mergulha no fazer educativo, a elaboração de novos materiais e o pensar sobre as diferentes práticas em sala de aula se concretizam de forma a favorecer o aluno. Foi o que os intérpretes relataram sobre suas tarefas na sala virtual. Se no presencial, práticas de parceria, de orientação aos professores, de mestria ativa eram recorrentes, no período de ensino remoto, novas ações foram necessárias para que o aluno conseguisse estudar da forma mais equitativa possível. Assim, novas verdades vão sendo construídas à medida em que as relações se modificam com os saberes. É o percurso criativo dos mestres que se ocupam de promover a formação do outro-aluno surdo.

4.2. Eixo 2 - Características profissionais, formativas e estratégias discursivas dos intérpretes: o estudante surdo e o processo interpretativo-pedagógico facilitador ao processo de aprendizagem

Cena 2: Experiências passadas dos TILSP que reverberam no contexto atual

Conversei com os intérpretes educacionais em dias diferentes, alguns em abril, outros em maio de 2022, para datar e de algum modo singularizar esses fatos. Meu primeiro pedido foi para que se apresentassem, falassem um pouco sobre suas trajetórias como intérpretes e de como chegaram até este momento, no presente. Que caminhos percorreram? Que escolhas fizeram? Que encontros tiveram nos seus anos de atuação como TILSP?

Faremos um recuo na história, ao ano de 2002, para conhecer o começo da carreira profissional de Marcela, no contexto de educação profissionalizante.

Do ponto de vista profissional, a minha primeira experiência foi enquanto intérprete educacional, mas atuando no nível de ensino voltado para cursos profissionalizantes. Então, diferente de muitos colegas de profissão, eu não venho de uma formação ou de uma atuação que envolvesse, por exemplo, a educação básica. Eu não tive essa oportunidade de trabalho [...] depois dessa experiência, foi onde eu abri assim, o universo para a interpretação, porque até então, eu atuava na esfera comunitária, mas não me via como intérprete. Eu não achava que eu era intérprete, e sim, uma mediadora, talvez, de comunicação, eu me via nesse lugar mais de mediação do que de interpretação, porque eu não tinha formação e eu entendia que a formação era importante para essa profissionalização. Eu tive a oportunidade de estudar sobre a atuação, sobre o trabalho de tradução, de interpretação, aprender técnicas, desenvolver essa parte mais operacional do trabalho, uma vez que eu já atuava como intérprete, mas ainda num contexto bastante informal. (Marcela, abril de 2022).

Agora uma parada em 2008, para apresentar a vocês um pedacinho da trajetória de Estela, que iniciou os trabalhos como intérprete no ensino fundamental

[A formação continuada era ofertada] para dar apoio para a gente, porque a gente sempre pedia, a gente queria estudar, a gente tinha dúvidas, então a gente tinha 2 formações continuadas [...] durante 5 anos com algumas pessoas que puderam mostrar como a gente pode trabalhar pedagogicamente, a questão específica da tradução e da interpretação. E como até no ensino superior, só a presença do intérprete não é a resolução, se a estrutura da instituição não pensa nessa pessoa surda. Eu comecei a prestar um pouco mais de atenção nesses diferentes ambientes profissionais. (Estela, maio de 2022).

O percurso de Cecília no ensino superior começou em 2017, e é aqui que faremos a última visita a um passado um pouco mais recente.

Ele [o ensino superior] me trouxe vários desafios, porque eu vinha de uma esfera educacional mais do fundamental I, não tive a experiência prática no fundamental 2, nem no ensino médio [...] e quando eu cheguei na universidade, fui vivenciar esse contexto de graduação, pós-graduação. Com falantes da língua de sinais numa fluência muito superior à minha, surdos falantes desde a tenra idade ou não, mas que já tinham uma fluência e profissionais também com uma experiência muito vasta, que já tinham passado por vários níveis da educação: fundamental 2, ensino médio, superior. Os desafios foram na questão de um vocabulário da área, apesar de conhecer a educação especial, saber, estudar, eu nunca tinha pensado isso em língua de sinais, como eu poderia fazer isso, essa transposição. (Cecília, maio de 2022).

Cada uma me contou sua história, diferentes recordações, de tempos e lugares diversos. Cada uma construindo sua história, de acordo com suas formações, experiências profissionais, com as pessoas surdas e ouvintes com quem se relacionam, com as instituições onde trabalham... Sou grata por cada momento dessa viagem no tempo, através desses “enredos” para conhecer e tentar reconhecer similaridades, diferenças, relações. Com as datas não quero indicar pontos de partida, origens, começos, trata-se de buscar em alguma parte dos enunciados, algo que funcione como uma condição de produção de um discurso, de uma prática.

Fonte: Registros da coleta de dados, abril e maio de 2022.

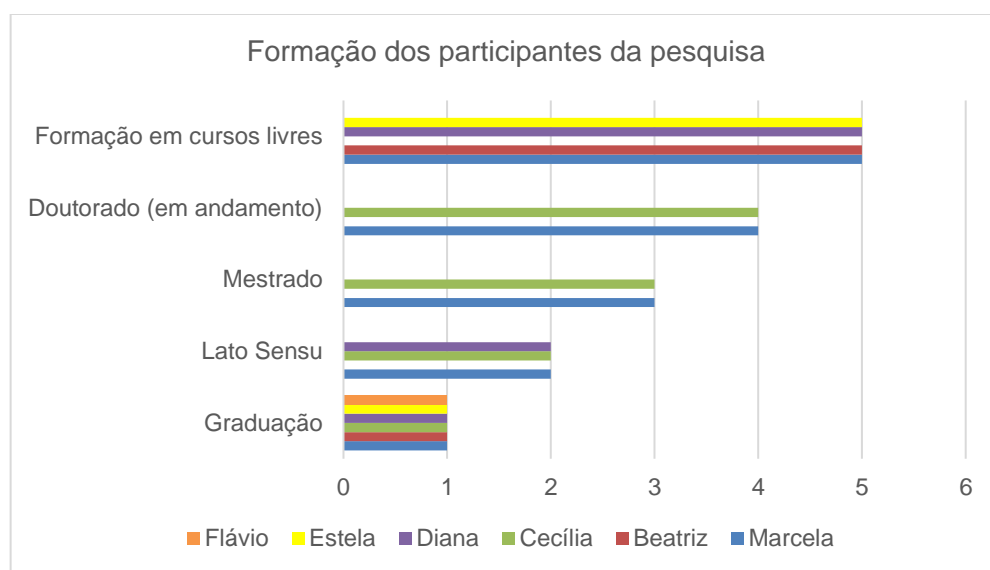
A discussão tecida, com base nesta cena, relaciona-se com as práticas profissionais que são impulsionadas pelo processo formativo e pelas experiências de trabalho dos participantes. É importante destacar o percurso histórico da profissionalização dos TILSP em documentos legais, que servem para demarcar ou conduzir a prática nas diferentes esferas de atuação do intérprete. Contudo, produzi, em outros momentos desta dissertação, uma espécie de linha do tempo dos principais documentos, por este motivo, abordarei mais detidamente sobre a exigência formativa nos diferentes textos e suas implicações para as práticas observadas e relatadas nos dados coletados.

Antes de tudo, vale ressaltar que muitos intérpretes iniciaram sua carreira de modo voluntário, em associações, igrejas, contextos familiares, entre outros. Sem haver a cobrança para uma formação, apenas o conhecimento da língua de sinais era suficiente para iniciar o trabalho. A partir do reconhecimento da Libras e, por conseguinte, da inserção desse profissional nos mais diversos âmbitos sociais, é que se passa a refletir sobre a necessidade formativa (SANTOS, 2006). A maioria dos participantes desta pesquisa corrobora esse dado, na medida em que começaram a se inserir como intérpretes nesses espaços sem uma formação específica na área. Nota-se por exemplo que as formações iniciais dos TILSP entrevistados são em áreas afins: Pedagogia (1), Letras Português e Inglês (3), Letras Libras (1), e apenas (1) em Tradução e Interpretação em Libras.

Conforme observado no Quadro 4, cada intérprete teve um percurso formativo diferente, contudo, todos possuem formação em nível superior, sendo que dos seis participantes, três concluíram ou estão estudando na pós-graduação. Os intérpretes participantes tiveram sua formação inicial concluída entre os anos de 2007 e 2021. É possível notar que apenas Estela teve a formação inicial em um curso específico de

tradução e interpretação de Libras, em uma instituição privada de ensino. Esses dados convergem com os resultados de uma pesquisa realizada por Lacerda e Gurgel (2011), na qual as autoras verificaram que, dos intérpretes que atuavam no ensino superior, a maioria tinha formação em outras áreas e um número muito reduzido de participantes revelou ter formação específica na área de tradução e interpretação. Abaixo elaborei um gráfico demonstrando o nível de formação dos intérpretes investigados.

Gráfico 1: Nível de formação dos intérpretes, participantes da pesquisa



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O gráfico acima retoma especificamente o nível de formação dos participantes da pesquisa. É possível perceber que apenas Flávio não obteve ainda formação continuada de modo institucional; as demais intérpretes, por outro lado, possuem formação em nível de especialização, capacitação em cursos livres, mestrado, doutorado, além de cursos de extensão e/ou formações promovidas por secretarias de ensino ou instituições contratantes. A legislação vigente não exige a formação em ensino superior para intérpretes de Libras (BRASIL, 2010), portanto, os participantes desta pesquisa apresentam níveis de formação acima do esperado. Além do estudo formal, existem as formações em serviço, como relataram Diana e Estela, em suas entrevistas. Lacerda (2010) reitera a necessidade de formação continuada para tradutores e intérpretes de Libras, dada a quantidade de profissionais que vem atuando no ambiente educacional, campo de sua análise, sobretudo, com formações

que tangenciam a temática por áreas afins, mas não efetivamente uma formação inicial na área de atuação específica. Sobre isso a autora menciona que:

É importante o desenvolvimento de práticas de formação em serviço, e como frequentemente TILS, professores bilíngues e instrutores surdos atuam em espaços comuns, é muito benéfica a 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).

Estela reafirma a importância das formações em serviço, exposta no início deste eixo, no seu relato da cena narrativa; quando diz que ela e a equipe de TILSP da escola recebiam formação continuada “porque a gente sempre pedia, a gente queria estudar, a gente tinha dúvidas” (Estela, maio de 2022, dados da entrevista). Destacou, ainda, que aprendiam como trabalhar de forma pedagógica, compreendendo a especificidade desse campo de atuação em comparação com outros, como o de conferência, por exemplo. Em outras passagens, Estela relata que participava do momento de planejamento com os professores, inclusive aprendendo o conteúdo antes da aula, sendo ensinada sobre fórmulas e formas de resolver questões ali mesmo na sala dos professores.

Assim, suas ações no Ensino Superior refletem suas experiências anteriores, na escola, nos encontros formativos, pois, constituída por aquelas práticas parceiras, a intérprete aprende a observar e a agir na sua realidade de outro modo. Essa observação de Estela reflete na importância formativa advinda pelo conhecimento empírico, ou seja, pela prática de trabalho, a partir da experiência formativa em contexto real de atuação. Nesse sentido, relacionamos a fala da participante com a perspectiva *larrosiana* de formação/educação pela *experiência*, pelo sentido, pelo afeto que emerge daquilo que “nos passa” e nos modifica continuamente (LARROSA, 2002, p. 21). Nesse sentido, a formação continuada pode, inclusive, reafirmar o saber construído pela e na experiência, pelo cotidiano e na prática real da própria atividade.

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas

coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21, aspas do autor).

Esse saber construído a partir da *experiência*, daquilo que toca a intérprete no seu fazer interpretativo, nas suas relações em sala de aula; constrói-se também nas trocas com outros profissionais e o que se *passou* com eles na prática diária. Assim, ela elabora a forma como responde ao que acontece ao longo da sua trajetória, “do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27), por meio de registros compartilhados na formação continuada em serviço. Na pesquisa de Santos, Diniz e Lacerda (2016), por exemplo, as autoras apresentam uma experiência formativa com TILSP em uma escola e ressaltam a importância das trocas com outros profissionais e assessores, pois os intérpretes tinham a possibilidade de “refletir sobre sua prática (aspecto fundamental para uma atuação adequada), dialogar com as assessoras, discutir questões pertinentes sobre sua atuação) [...] para aprimorar as práticas educacionais em sala de aula” (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016, p. 158).

Tal formação se torna ainda mais assertiva quando o professor é um aliado no cotidiano educacional. No entanto, ao relatar sobre essa relação no ensino superior e no contexto remoto, a intérprete Estela constata exemplos de uma relação mais hierarquizada e com difícil possibilidade de parceria com o professor. No trecho da entrevista apresentado abaixo, ela conta como alguns professores se relacionam com as solicitações vindas do intérprete. São apontamentos que revelam que outras normas são postas no contexto do ensino superior, outros modos de exercer “esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder” (FOUCAULT, 2012, p. 44); da mesma forma como tais práticas estão em funcionamento, como exemplifica a fala de Estela sobre sua ‘disputa’ por um lugar na sala de aula.

No ensino superior tem alguns professores que sim, tem outros professores que enviam mais porque a Secretaria da pós pediu, por exemplo; tem professores que inserem a gente nos ambientes virtuais para a gente conseguir acompanhar como vão se dar as aulas; tem professores que cedem os planos de ensino e os materiais para a gente seguir, mas os materiais com antecedência só porque eles precisam de tradução, geralmente são vídeos, então eles cedem para a gente realizar as traduções. Mas um planejamento, como no fundamental daquela escola, que é sentar e planejar junto, “*professor, eu acho que isso funciona*”, “*lembra que semana passada ele estava com alguma dificuldade?*”. Não, isso não tem, porque exige uma abertura do professor, a mesma de compartilhar a frente da sala. Tem professores que têm uma dificuldade enorme de compartilhar a frente

da sala com o intérprete, porque para ele, a frente da sala é do professor, não é do intérprete, o intérprete é um intruso. Com as ações afirmativas, com a questão legal, tem professores que são obrigados a deixar a gente ficar perto deles, na frente da sala de aula. Mas o material também é um instrumento de poder. [...] A gente vai aos pouquinhos, porque a gente entende que é um lugar que historicamente foi construído de forma que eles pensam assim. Não tem como você chegar e enfiar um intérprete lá “*opa, compartilha o seu planejamento comigo*”, não, é íntimo do professor. Então a gente entende que para alguns pode ser meio penoso, é muito difícil para ele ceder esse espaço e esse tempo junto, compartilhar junto. (Estela, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Por esse motivo, é necessário realizar uma crítica com relação ao formato de educação ofertado aos surdos, o qual por vezes se mostra escasso de reflexões e intervenções no modo de fazer o ensino para que se torne inclusivo. Ora, se os TILSP precisam constantemente insistir para estabelecer uma parceria com o professor, para que ele contribua minimamente para um trabalho de interpretação que favorecerá diretamente o aprendizado do aluno surdo, algo na educação inclusiva não está funcionando como deveria. Naquele ideal de educação pensada para todos, uma diversidade de alunos está sendo deixada de fora do processo (KOHAN, 2013), porque se vê um ensino que é feito como um bloco homogêneo para turmas heterogêneas, uma igualdade que produz exclusões, e, por não pensar nas especificidades, não pode ser considerada inclusiva.

Isso me coloca a pensar sobre a escola de hospitalidade, descrita por Kohan (2013), na qual a proposta é receber o estrangeiro e torná-lo anfitrião. Na escola de Simón, na Bolívia, se convida “os estrangeiros da sociedade”, que falam outra língua, “os mestiços, índios, negros, mulatos, e instaura uma língua indígena (quéchua) como o idioma a ser aprendido por todos” (Ibid., 2013, p. 95), com o mesmo *status* do ensino da língua do colonizador. Com isso, ocorre uma espécie de hospitalidade absoluta, aquela que não espera contrapartidas e em que estrangeiros se tornam anfitriões do anfitrião, que por sua vez, precisa estudar a língua deles.

Se abrem as portas, ao outro, ao desprezado. Este é convidado a dialogar em sua própria língua; é considerado um igual, é apreciado em sua força, sua capacidade, sua integridade; são oferecidas a ele as condições materiais e afetivas para aprender a pensar e a viver com ele. (KOHAN, 2013, p. 96).

Tal narrativa, que trago como uma representação daquilo que se pode pensar para os alunos surdos na escola e na universidade, revela uma prática que poderia se

refletir nos espaços educacionais em que surdos estão inseridos. Tendo em vista que os surdos são postos a aprender a língua majoritária do país, enquanto a língua de sinais não tem o lugar, o *status*, o reconhecimento de uma língua que o subjetiva e que, por meio dela, tem-se acesso aos conhecimentos (LODI, 2013). É necessário apontar essa aparente “hospitalidade”, via inclusão idealizada, que se propõe aos alunos surdos. E colocar em pauta mais uma vez a responsabilidade que as instituições e as pessoas que atuam na educação precisam assumir frente aos alunos surdos. É possível fazer o ensino de Libras tornar-se uma política institucional para que se tenha uma língua comum a todos? De que modo os professores poderiam refazer suas práticas, caso buscassem por conta própria ou lhes fosse oferecida a oportunidade de aprender mais sobre o campo da surdez, sobre as especificidades da língua de sinais, sobre os modos de ensinar pautados na visualidade?

Certamente o compartilhamento de materiais pelos professores auxilia os intérpretes em sua ação cotidiana. E, sobre o relato de Estela, de que muitos professores não se atentam aos pedidos da equipe de interpretação, não há generalizações; pois, como visto, existem muitos professores que se mostram abertos ao compartilhamento, a dedicar um tempo para se reunir com os intérpretes, a buscar soluções que favoreçam o aprendizado do aluno surdo. No entanto, é importante ponderar se somente o envio de materiais com antecedência é suficiente para que o aluno surdo se sinta incluído. E se o planejamento do semestre fosse realizado com a presença dos TILSP para pensar questões específicas da surdez, haveria que tipo de mudanças na prática? E se a instituição como um todo repensasse a forma de atender a este público, com programas elaborados para acompanhamento pedagógico do aluno surdo? Essas questões são levadas em conta na universidade pesquisada, apresentando práticas similares a essas, segundo a aluna Giovana relatou em sua entrevista; mas se em uma ponta outros profissionais estão buscando alternativas para auxiliar os alunos em sua permanência, na outra ponta muitos professores não mudaram suas práticas.

Nesse sentido, especialmente quando os professores não compreendem a função exercida pelo intérprete em sala de aula, não veem nesse profissional alguém que está atuando no direito de vida e de expressividade para a apreensão dos conhecimentos pelo aluno surdo em sua língua de constituição. Assim, tomam para si o planejamento, o material, as estratégias, os recursos, como um “instrumento de

poder”, que não pode ser compartilhado, e, desse modo, torna-se ainda mais complexo alcançar a inclusão almejada. Gesser (2015) discute sobre o posicionamento do TILSP em ambiente educacional e defende que o trabalho pedagógico deve ser em conjunto.

A premissa é que o trabalho deve ser em equipe, isto é, em colaboração entre intérprete e professores: há que se planejar as aulas, conversar sobre os modos pedagógicos acessíveis para se ensinar o surdo, dialogar sobre as estratégias de ensino, selecionar materiais e suportes didáticos apropriados (GESSER, 2015, p. 538).

Uma postura diferenciada do intérprete é possível por conta da sua formação (acadêmica ou não), das reflexões suscitadas por meio de dizeres daqueles que já estão em atividade na educação há mais tempo; como os formadores com os quais Estela buscou aprender a “trabalhar pedagogicamente” na função de intérprete de Libras. Do grupo pesquisado, Estela é a única que possui como formação inicial um curso de tradução e interpretação em Libras, sendo na escola, com as formações continuadas, oferecidas por um projeto universitário, onde Estela se colocou nessa posição de uma intérprete que realiza práticas com preceitos pedagógicos.

Com relação à atuação, os intérpretes possuem entre 12 e 22 anos de experiência profissional, o que compreende o período em que houve maior produção acadêmica na área e desenvolvimento de leis e decretos que versam sobre a profissão e sua formação. Ainda assim, nenhum deles possui formação na área de atuação, isto é, cursos de bacharelado em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa ou o Letras-Libras bacharelado; promovida pela esfera pública, que poderia ser oriunda das políticas públicas dos últimos anos. Com exceção de Estela, que obteve formação inicial específica em tradução e interpretação, e Flávio que não obteve ainda formação continuada específica na área, os demais se formaram em outras áreas do conhecimento e buscaram se especializar por meio de cursos adicionais, o que os insere na lógica da exigência da lei em tramitação (BRASIL, 2020a).

VII – portador de diploma em curso superior em outras áreas de conhecimento, complementado por cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, desde que aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2020a, sem paginação).

Tendo em vista que possuem formação em nível superior e a legislação vigente sobre a profissão exige apenas nível médio (BRASIL, 2010), todos os

participantes estão contratados em cargos de nível médio na universidade em que trabalham. Contudo, com graus superiores de formação, os TILSP entrevistados possuem uma vantagem em relação a outros que ingressam nesse espaço de trabalho apenas com formação em nível médio, pois quanto mais se conhece as características do campo de atuação, melhores serão as escolhas, as estratégias discursivas e haverá mais facilidade na circulação dos espaços com esse saber prévio. Ainda assim, os intérpretes encontram os mesmos desafios descritos no capítulo 2, quanto à falta de formação específica nas áreas do conhecimento e também pelo nível de ensino.

Na cena inicial deste eixo, há um discurso que evidencia essa insegurança: o desafio de estar em um nível de ensino acima daquele que a intérprete, Cecília, tinha experiência, ou ainda, em relação à fluência na língua de sinais. Um terreno novo normalmente gera sentimentos de incerteza. Assim, ao passar por essa mudança no campo de atuação, a intérprete sentiu como se fosse inexperiente, sentiu que lhe faltava algo, como, conhecimentos de vocabulário em língua de sinais, saber se expressar sobre determinados assuntos acadêmicos na sua segunda língua; mostrando-se também preocupada com a entrada de conteúdos densos para a interpretação.

A pesquisa de Santiago (2013) corrobora a ideia manifestada por Cecília. A autora pontua “a importância do conhecimento prévio de conceitos-chave do discurso a ser interpretado, a fim de que o IE possa organizar suas enunciações de forma coerente no caminho dos sentidos pretendidos pelo locutor” (SANTIAGO, 2013, p. 84) e ainda aponta que é interessante que o intérprete, atuante nesse nível de ensino, “seja graduado ou esteja cursando o ensino superior [...] como formação mínima, pois, a sua fluência no que diz respeito à linguagem acadêmica e à cultura acadêmica são fatores que corroboram para um bom trabalho” (Ibid., p. 86). Mesmo já tendo cursado o ensino superior, em nível de pós-graduação, Cecília encontrou o desafio de dizer, em língua de sinais, os assuntos que eram discutidos no seu novo ambiente de trabalho. Isso quer dizer que não só a formação prepara o TILSP para as atuações, mas a própria prática de enunciar diferentes assuntos de níveis de complexidade diversos em língua de sinais também são processos formadores. Outras manifestações, nessa direção, são retomadas abaixo.

Então, nas aulas da pós vamos em três ou quatro pessoas, e além do conteúdo da pós-graduação ser mais denso, mais aprofundado, nós não somos formados na área. Mesmo eu não tendo título de mestre, eu interpreto aulas do mestrado e do doutorado, então é um esforço maior para poder entender o assunto e poder interpretar com qualidade. (Diana, maio de 2022).

No começo da disciplina, a gente está pegando disciplinas mais sequenciais, mas no começo a gente conversava com esses professores, *“olha, nós somos intérpretes de Libras, funciona assim, não somos da área, não somos da área da Linguística, se a gente tiver dúvida, a gente vai perguntar, tudo bem?”* (Estela, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

É fundamental lembrar que a Febrapils reivindicou o retorno da exigência de formação superior para TILSP no projeto de lei nº 5.614, de 2020, que está tramitando no Senado Federal, pois, além de valorizar o profissional, reconhecendo a complexidade do seu trabalho, essa é uma forma de garantir interpretação de qualidade para os surdos. Isso se vê nas práticas discursivas demonstradas pelos intérpretes, na medida em que há reflexões tecidas por eles e ações práticas que levam em consideração os sujeitos envolvidos no ato de interpretação, o contexto de enunciação e a constante busca por parceria com os docentes.

É verdade que a formação inicial e continuada tem uma parcela importante no fluxo das tomadas de decisões dos profissionais. Entretanto, as experiências vividas por esses sujeitos no seu percurso de atuação em campo também ocupam significativamente aquilo que os constitui como trabalhadores. Portanto, os conhecimentos acadêmicos e os saberes adquiridos com a prática, nas relações, nos erros e acertos do cotidiano, na reflexão sobre a própria conduta e nas readequações; são elementos que compõem a constituição desse profissional. Como nessa ideia apresentada por Cecília:

Normalmente, o intérprete, a dupla ou trio inicia a disciplina no semestre e vai até o final. Então, sim, a gente tem acesso, e é por lá inclusive, que a gente consegue ver até a própria interação do discente surdo. Às vezes a gente fala assim, *“ah, não é nosso papel, estamos ali somente para mediar essa comunicação, esse ensino, essa aprendizagem”*, mas enquanto, Cecília, pedagoga, [...] eu passo os olhos, eu gosto de ver, principalmente, o progresso do aluno dentro do curso, o seu desenvolvimento no curso, isso muito me interessa, inclusive, eu pesquisei um pouco disso no meu doutorado. (Cecília, abril de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

A prática de Cecília revela um posicionamento assumido, que é divergente de um saber sobre a atividade do TILSP, de uma política de educação inclusiva e de uma política de educação bilíngue, que seguem outras tramas de saber evidenciadas, por exemplo, nos dispositivos jurídicos mencionados no capítulo 2. Nesse caso, Cecília tem uma fala sobre o seu papel, aquilo que é prescrito sobre a sua atividade, mediar a comunicação, traduzir e interpretar de uma língua para outra. No entanto, sua prática segue outro rumo, não considerando a prescrição e atuando de forma consciente para favorecer o aprendizado, pois “o modo pelo qual constituímos verdades para nós mesmos, a ponto de já não diferenciarmos o que a sociedade diz de mim ou para mim, daquilo que eu digo a mim mesmo” (FISCHER, 2020, p. 45). Dessa maneira, ao mencionar a sua formação, logo após dizer sobre a prescrição da profissão, um discurso que circula socialmente e no campo de saber da sua atuação; a intérprete marca o seu lugar, marca seu posicionamento como verdadeiro. Apesar de assumir o discurso do que não é o papel do intérprete como uma verdade para si mesma, Cecília estabelece, por outro lado, o seu lugar na observância do desenvolvimento do aluno surdo. Assim, a intérprete não apenas acompanha o que ocorre em sala de aula, mas busca saber do progresso do aluno em outros suportes, e, durante o ensino remoto, foi buscar essas informações, na plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tal posicionamento está relacionado com o reconhecimento sobre a tensão existente no campo, ou seja, embates acerca das questões: o intérprete deve assumir outras funções ou não?, o que deve ser feito no contexto educacional?, o que dizem as normas?, o que dizem os pesquisadores desse campo de estudo? Por conseguinte, ao mesmo tempo em que, inserida na realidade, lida com relações de força que operam no cotidiano e mobilizam sua prática na direção de uma contra-ação ao que está estabelecido.

A contra-ação ou a resistência descrita e que é posta em prática pela intérprete só pôde se construir no ensino remoto, pois, nessa fase, houve a liberação do acesso à plataforma pelo professor. O uso de tais plataformas foi ampliado, no período da pandemia, para que os alunos pudessem realizar entrega de atividades, participar de fóruns, e também “houve disponibilização de diversos materiais na plataforma *Google Classroom*, como textos, slides, videoaulas gravadas e as gravações de aulas síncronas” (PEREIRA; SCALEA; CARVALHO, 2022, p. 71948). Assim, com esse suporte institucional, a ação de acompanhamento do aluno surdo foi possível ser

realizada pela intérprete, contudo, nas entrevistas, não houve menção sobre esse tipo de conduta na presencialidade.

Outro fator interessante de se observar diz respeito às interações e ao modo como a estudante se relaciona com o TILSP, durante as interpretações, principalmente focando nas trocas de vocabulário do contexto de ensino superior.

Mas de graduação também “*nossa, não estou entendendo, estou com dificuldade*”, “*o que você não está entendendo? Você se sente à vontade para falar com o professor? Então vamos, pode abrir lá que a gente interpreta para você. Você vai orientando o aluno porque é a primeira vez que ele está na graduação, primeira vez que ele está na instituição, na universidade, aí você vai orientando “posso falar?”, “pode falar, pode falar que a gente abre o microfone lá, aí interpreta você, não precisa ter vergonha”, “pode ficar à vontade, a hora que você quiser, só dar um tempo, porque às vezes o professor está falando, mas você levanta a mão, aí o professor te chama, fulano!, e a gente interpreta.”* A gente também vai direcionando e ajudando o aluno a entender como funciona. (Estela, maio de 2022).

Muitas vezes o aluno não consegue acessar a aula de maneira síncrona e vai assistir depois. Então eu não consigo ter o feedback dele, porque ele não está presente. Em outros momentos, prefere ficar com a câmera desligada, mas também já aconteceu com a gente de [ele] ir lá no WhatsApp, no privado “*bom, o sinal que você está usando é esse.*”, então, ele estava olhando, mas esses sinais novos, das atualidades jornalísticas, que acontece que muitas vezes a gente não consegue lembrar dos sinais, eles falaram lá o sinal do Talibã, mandou no WhatsApp “*olha, esse é o sinal do Talibã para vocês usarem*”, “*ah, legal*”, então julgo isso como um feedback positivo. (Diana, maio de 2022).

Temos uma relação profissional, inclusive, de “*olha, eu li no texto isso, então eu vou te dar essa dica, intérprete, porque às vezes, você não conseguiu ler esse texto na íntegra e o sinal para determinado conceito é esse, porque eu já construí isso em outra disciplina*”, ou “*eu fui em tal evento, participei de um evento online xis assado e acho que esse sinal é possível*”. Então, é uma boa relação. (Cecília, abril de 2022, sobre sua relação com um aluno surdo da universidade).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Os intérpretes que atuaram mais nas escolas, no ensino fundamental, por exemplo, tendem a ter atitudes que demonstram afetividade, com um modo diferenciado como concebem o outro-aluno, com decisões cotidianas que partem ou propiciam aberturas para esse deixar-se afetar pelo outro. Principalmente, como aponta Albres (2019), sobre o ambiente escolar, quando

Na falta dos outros profissionais na escola, é o intérprete, por vezes, o único interlocutor proficiente em língua de sinais atuando como modelo linguístico, ensinando a língua de sinais e a língua portuguesa, ensinando modos de se comportar em sala de aula, ensinando como estudar e fazer as tarefas acadêmicas, um intérprete educador em ação. (ALBRES, 2019, p. 57).

Pela relação afetiva estabelecida com alunos, os TILSP buscam esse constante diálogo, com orientações que ensinam os estudantes a utilizarem o serviço de interpretação, a se manifestarem na aula, a utilizarem os recursos da sala de aula remota. Essas são ações que motivam e auxiliam o surdo a se constituir como aluno no ambiente acadêmico. Na instituição pesquisada, a estudante não possui pares surdos do mesmo curso para ter trocas nesse sentido, logo, as intérpretes ocupam esse lugar de interação no cotidiano. No sentido inverso, o aluno surdo muitas vezes também orienta e constrói com os TILSP os sentidos na interpretação. Como visto nos relatos de Diana, Cecília e Giovana, bem como, de acordo com Santiago “a interpretação educacional não é uma via de mão única, a interação permite a construção de conceitos que partem da relação entre o surdo e o intérprete, na compreensão mais ou menos estável de um tema, no espaço das negociações” (2013, p. 85).

A autora afirma, ainda, que pouco se discute sobre o papel do aluno surdo na atuação do TILSP (SANTIAGO, 2013). Penso que talvez isso ocorra pela concepção de que como o intérprete é quem primeiro tem contato com os enunciados explicativos do professor, fica a seu cargo elaborar os sentidos na língua de sinais e o aluno teria uma participação menos ativa. Ou ainda, devido ao grande número de alunos surdos que chegam ao ensino superior com dificuldade no trânsito entre as duas línguas, alunos que tiveram o histórico de terem aprendido a Libras tardiamente, por exemplo. De todo modo, em consonância com a autora e em observância aos dados coletados nesta pesquisa, faz-se necessário investigar mais a fundo sobre essa interação do aluno surdo no ensino superior e suas contribuições para o fazer interpretativo. Sobre essa relação construída com o intérprete, Giovana comentou que

Tem uma pessoa que eu tenho mais afinidade. Engraçado, porque ela não tem contato com a comunidade surda, mas ela interpreta bem, eu consigo entender o que ela está interpretando. Então por exemplo, a equipe tem muitos intérpretes, eu acho que tem 8, 7... eu não lembro agora, mas tem alguns intérpretes que eu não me identifico e tem outros que já são legais, que eu gosto. Eu não me identifico com alguns porque eu vejo a interpretação e me sinto entediada, é sempre a mesma coisa, parece que nunca muda a sinalização. Outros intérpretes sempre mudam, então eu gosto disso, sempre trazem

novidades, curiosidades, eu consigo também passar algumas dicas, eles aceitam bem. Por exemplo, às vezes me perguntam “*ah, qual é o sinal disso que eu não conheço?*”, eu passo o sinal, e eu gosto porque eles aceitam. Alguns intérpretes não aceitam os sinais, não acolhem bem. Eu dou a dica e eles usam outro sinal, fico um pouco incomodada, porque parece que eles não se preocupam se o surdo está conseguindo entender a sinalização deles. (Giovana, maio de 2022).

Porque eu preciso ver e entender, não adianta se o intérprete foca somente nos sinais dele, “nas mãos dele”, não adianta! Ele precisa me fornecer informações, conhecimentos, clareza, não adianta ser egoísta. (Giovana, junho de 2022).

Fonte: dados da entrevista com aluna surda.

A fala da estudante se relaciona também com a forma como o intérprete se percebe no espaço educacional: se mais técnico, com certa rigidez nas interações durante a prática interpretativa ou se mais afetivo, percebendo se o aluno está tentando manifestar algo e acolher essa expressão. A sensibilidade que Giovana sente falta na prática de alguns intérpretes pode estar atrelada a uma postura de profissional que tenta manter-se “fiel” ao discurso do professor, sem realizar pausas ou construir outros sentidos. Isso afeta diretamente o processo de aprendizado da aluna surda, que não quer um distanciamento desse outro que está interpretando. Ao contrário, busca interações significativas para o seu *aprender*, sendo uma delas com essas trocas sobre sinais, sobre dicas no momento da interpretação, sobre a construção de sentidos que despertem o movimento reflexivo e de aprendizado. Em relação a isso, Lacerda explica que:

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo (LACERDA, 2006, p. 174).

O apontamento da citação anterior é exatamente o que reivindica Giovana, quando deseja construir um vínculo estreito com o intérprete e não tem a reciprocidade esperada ou quando ela menciona que há intérpretes com quem gosta de interagir, que acolhe suas sugestões e que não ficam passivos diante do que ela está apresentando de sinais novos ou de devolutivas sobre sua atuação. Como a relação com o professor costuma ser mais superficial e sem esse laço afetivo, a estudante

surda direciona o seu entusiasmo pela aula para a atuação do intérprete. É ele quem deve ter uma interpretação que mobilize o desejo de aprender na aluna, assim como os alunos ouvintes que ficam mais ou menos empolgados diante de algumas aulas, pela forma com que alguns professores conduzem suas explicações ou se movimentam na sala de aula.

É quando os outros sabem que ele sabe de verdade, quando os outros aprendem que ele ensina; é só assim, então, que o seu saber se realiza e adquire sentido, quando os outros aprendem a viver, a saber viver. O professor, portanto, pensa nos outros e não em si mesmo; se busca saber é para que outros possam saber (KOHAN, 2013, p. 89).

Giovana, ao perceber um descompasso entre a postura do professor e/ou do intérprete, sente certo desconforto no acompanhamento daquela aula, gerando o sentimento de desânimo; conforme expressado por ela: “se eu sei que quem vai interpretar aquela aula é a mesma pessoa que não interage comigo, eu fico desanimada” (Giovana, maio de 2022, dados da coleta). O intérprete então, ocupando uma posição ativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo um potente emissor de signos para o *aprender* no/do aluno surdo, e com essa consciência; busca atuar nesse sentido: de preocupar-se com o processo do aluno, com o seu entendimento, de motivá-lo a participar e de interagir de modo qualitativo. Outro fato que pode ocorrer é que o profissional pode ser excelente, por exemplo, para interpretar em conferências, quando a interação é menor, comparada à sala de aula. Contudo, há que se atentar para a realidade de atuação, às variáveis formas de se portar, a depender do contexto.

É engraçado porque tem intérprete na sala de aula que é ótimo na adaptação de materiais [...] assim, uma pessoa tem perfil de adaptação de materiais, um intérprete tem perfil de interpretar na sala de aula, um intérprete tem o perfil de mediação das relações. Então depende do profissional, da técnica de cada um, cada um tem uma afinidade, não são todos iguais. Mas tem um sim, tem uma pessoa que eu gosto mais da atividade adaptada, um intérprete para sala de aula que eu gosto, outro para mediar a relação com o professor que eu gosto também, então depende da situação (Giovana, maio de 2022).

Fonte: dados da entrevista com aluna surda.

Nesse trecho da entrevista, Giovana menciona diferentes perfis de profissionais que atuam em sua sala e como ela avalia suas habilidades; seja de interpretação, de elaboração de materiais e/ou atividades adaptadas, de mediação com o professor. A estudante observa essas diferenças de atuação, a depender da

atividade que ela entende como sendo do perfil daquela pessoa e cria laços diferenciados com cada TILSP. Nos seus enunciados ela expressa que há intérpretes que interagem mais com ela, que se movimentam, inovam na interpretação, aceitam seus feedbacks e, com esses, ela se sente mais motivada. Aproximo essas ações e a relação estabelecida com os mestres Jacotot e Simón que têm em comum o fato de terem se ocupado dos excluídos nas suas práticas educativas, e, com isso, buscarem ações para criar no aluno uma vontade de aprender (KOHAN, 2013). Sendo assim, quando o TILSP não se aventura nessa busca, não acompanha o ritmo esperado, não interage, o aluno perde o interesse, e conseqüentemente, a vontade de aprender não acontece. E tendo em vista a relação mais próxima entre TILSP e estudantes surdos, é nesse profissional que o surdo deposita sua confiança, seu ânimo, sua vontade.

a referência linguística ou, ainda, o modelo condutor para a aprendizagem, presente ao surdo em situações de inclusão, é a do intérprete: é para o intérprete que o olhar do surdo se fixa para buscar conhecimento; é através (com) (d)ele que o percurso se faz, desfaz-se, refaz-se, ainda que saibamos da necessária parceria com o professor regente, sem negar haver nele especificidades de atuação (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 53).

É nesse caminho que Giovana começa a pensar em cada TILSP e em suas posturas, que a motivam mais ou menos na criação da vontade de aprender. Vale ressaltar que a cada disciplina, Giovana contava com uma equipe diferente, então ela pôde conhecer cada TILSP da universidade. Algumas disciplinas tinham mais produções audiovisuais, solicitadas pelos professores, então os intérpretes atuavam também com traduções, o que a aluna chamou de “materiais adaptados” ou “atividades adaptadas”. Exemplifico: uma das docentes solicitou que os alunos assistissem a um vídeo e elaborassem um trabalho escrito a respeito dele. Antes da data da atividade, a professora solicitou à equipe de TILSP a tradução do material, que foi realizada com antecedência para que fosse armazenada, junto com o vídeo sem tradução, e liberada para acesso na plataforma, no mesmo dia dos demais alunos.

Com base nessa análise de Giovana, sobre os perfis dos intérpretes, vale pensar se tais afinidades ou habilidades dos TILSP estão ou não, relacionadas com a formação de cada um, bem como se as intervenções de cada um nos materiais ou na sala de aula são motivadas pelo percurso de cada intérprete; nas suas pesquisas de pós-graduação, nas suas formações em serviço ou nas preferências particulares. Pensar, portanto, se algo da construção do profissional carrega elementos que podem

fazer com que determinado TILSP seja mais habilidoso com esta ou aquela atividade. Moreira (2022), ao analisar a receptividade de crianças surdas a contações de histórias em Libras, compreendeu que a preferência dos votantes pode ter sido influenciada pela formação pedagógica dos contadores, que utilizaram características dessa formação para a narrativa e obtiveram resultados mais significativos para as crianças. É o que penso ter ocorrido aqui: tem intérpretes com formação em licenciatura que optam por determinadas atividades, outros, com formação em bacharelado, têm mais afinidade com certas práticas. Isso também está atrelado ao modo como cada um se porta na sala de aula e o modo como se percebe na profissão.

Ocupo-me de observar que tanto as preferências de Giovana para a interpretação em sala de aula, quanto para a elaboração de materiais estão relacionadas ao vínculo estabelecido com o TILSP no ato interpretativo, nas trocas imediatas em sala de aula, na abertura para as sugestões e apontamentos da aluna. É com base nesse enlace e na postura do intérprete, durante a aula, que a aluna direciona as atividades, de acordo com suas preferências.

Adentrando agora no relato de Marcela sobre sua profissionalização, retomo o fato de que a TILSP não se reconhecia nesse lugar de intérprete “atuava na esfera comunitária, mas não me via como intérprete [...] Eu não achava que eu era intérprete, [...] eu me via nesse lugar mais de mediação do que de interpretação, porque eu não tinha formação” (Marcela, abril de 2022, dados da entrevista). Esse enunciado dialoga com a concepção de que a atividade de interpretação só é “correta” se houver a diplomação. A intérprete é de uma geração de profissionais que se “formaram” na prática, constituíram-se intérpretes a partir do seu envolvimento com a comunidade surda. Todos os participantes desta pesquisa aprenderam Libras no contato com a comunidade surda, seja em ambiente religioso, seja pelo contato nas associações de surdos, o que corrobora dados discutidos por Martins e Nascimento (2015) a respeito dos perfis formativos de tradutores e intérpretes.

Assim sendo, o aprendizado sobre o exercício da profissão, de modo sistematizado, em cursos de pós-graduação, profissionalizantes, capacitações, bem como o contato com normativas e prescrições sobre a atuação do TILSP; somente ocorreu após a inserção desses profissionais no campo de trabalho. Há a necessidade do estabelecimento de normas que orientem o fazer do intérprete, de certas

antecipações que amenizem os efeitos das *dramáticas* vividas no cotidiano, assim como sua disseminação entre os profissionais. Martins e Nascimento (2015) apontam para esses dilemas quando abordam o surgimento de um novo perfil de intérpretes: aqueles formados pelos cursos de bacharelado, promovidos pelo Plano Viver sem Limite, e que iniciam sua carreira sem terem tido contato anterior com a língua de sinais e com a comunidade surda. A este respeito, os autores mencionam que

os surdos passaram a não confiar nos intérpretes que possuíam formação universitária com o argumento de que essa formação era distante da realidade surda nas comunidades [...] apenas a formação universitária não constituirá um sujeito que responda às demandas dos surdos, mas será na vivência comunitária, na inter-relação com os falantes nativos da língua que trabalharão que tornar-se-ão tradutores e intérpretes. (MARTINS; NASCIMENTO, 2015, p. 104).

Portanto, ao mesmo tempo em que a diplomação é necessária para o reconhecimento profissional, a comunidade surda também “certifica” os intérpretes, na medida em que, pelas relações construídas com os profissionais, há confiança no serviço prestado; mesmo que o TILSP não tenha formação acadêmica. De outro lado, os intérpretes sentem a necessidade de sair da zona de atuação “informal” para buscarem a profissionalização e, assim, sentirem-se aptos ao exercício, como demonstrou Marcela, em sua entrevista. Ela não se reconhecia TILSP pela falta da formação acadêmica, embora já atuasse em diversos contextos junto aos surdos, exercendo a atividade de interpretação.

4.3. Eixo 3 - Perspectivas da estudante surda sobre o ensino remoto: considerações para a formação de intérpretes educacionais

Cena 3: Relatos sobre o ensino remoto, as vantagens e os desafios

Primeiro momento:

Ao comentar sobre a inclusão na sala de aula, Giovana apontou questões problemáticas sobre a forma de atuação dos intérpretes da universidade em que estuda. Para ela, o fato de manterem as câmeras fechadas na sala principal, faz com que ela se sinta limitada para estabelecer vínculos com os colegas e professores.

Quando separa as janelas, o professor não vê o intérprete, o intérprete não vê os alunos. Por exemplo, quando eu entro na sala, eu abro minha câmera para que me vejam, eu prefiro que vejam o meu rosto, pois assim dá para saber se eu estou entendendo ou não, se tenho dúvidas, eu prefiro assim. [...] Eu percebi que quando uso as duas janelas, os alunos não veem o intérprete, só veem o professor, eu vejo os intérpretes, mas às vezes o pessoal do meu grupo me pergunta por mensagem “tem intérprete aí para você?”, e eu respondo “sim, tem intérprete!”, mas eles não estão vendo. Acho que seria legal [o TILSP abrir a câmera], assim eu também abriria a minha câmera para mostrar que aqui tem intérprete, eu ia interagir com ele, e os outros alunos poderiam ver e ficar com vontade de ter contato comigo, de se comunicar comigo. Quem sabe quando voltar ao presencial, porque antes,

na minha escola, o intérprete estava sempre em evidência, então os alunos começaram a conversar e vinham se comunicar comigo. Mas agora, se todos estão com as câmeras fechadas, ninguém vê o intérprete, quando voltarmos ao presencial, ninguém terá percebido, se dado conta de que havia uma aluna surda. Mas tem uma aluna surda na sala! Se o professor ver o intérprete, vai lembrar que precisa de acessibilidade, que precisa enviar o material com antecedência.

É como um grito: Mas tem uma aluna surda na sala! Tem uma aluna surda na sala, estou aqui... quero que me vejam no aqui e agora.

Segundo momento:

Giovana também relatou de modo geral como se sentia no ensino remoto e elencou vantagens e desvantagens desse formato de aulas.

No ensino remoto eu via o intérprete e parecia estar entendendo, mas no fundo eu entendia nada e não assumia “olha, desculpa, não entendi porque a imagem travou”, eu deixava pra lá. Então eu não me senti bem com o ensino remoto.

O ponto positivo é que as aulas poderiam ser gravadas, assim dava para eu assistir novamente e isso funcionava como uma revisão, relembrando os assuntos, esse é o lado positivo. [...] Outra questão bem melhor no remoto foi a adaptação de materiais, porque no presencial quase nunca eu recebia materiais adaptados ou acessíveis, quase nunca. Só as provas eram adaptadas, mas as atividades, material traduzido não havia no presencial. Já no ensino remoto isso me ajudou muito, pois eu tinha tradução de materiais, tinha materiais prontos que eu assistia, conseguia entender, eu conseguia acompanhar mais no remoto, do que no presencial.

E a estudante surda continua ficando para trás, quando não consegue acessar o conteúdo de forma síncrona, sem o desconforto da imagem do intérprete travando. Mas eis que ela encontra um respiro para as situações mais dramáticas: há materiais gravados. A dúvida que paira é se essas produções compensam todo o esforço dispensado para acompanhar as disciplinas.

Terceiro momento:

Estela não considera que existe a inclusão na instituição em que trabalha. Ela me contou que alguns professores tentam ter práticas inclusivas, mas nem sempre conseguem o resultado esperado. Especialmente na pós-graduação, os professores apresentam mais dificuldades em fazer com que suas aulas se adequem ao aluno surdo e não o contrário.

No semestre passado, havia uma professora que falava, falava, falava, falava, falava das nove ao meio-dia. Falava, falava, falava e não tinha slide, mas como você vai materializar ou exemplificar o que você está dizendo visualmente? A aluna chegou e deu uma devolutiva:

- Professora, eu não me sinto incluída nessa sala de aula, porque você só está falando, você não usa a visualidade. Eu sei do que você está falando, mas cadê os exemplos? Mostra um material pensado para a gente, para mim, que não vai favorecer só a mim, vai favorecer ao aluno ouvinte também. Eu não me sinto contemplada. Não estou me sentindo à vontade. Eu vou sair da sala.

Nesse dia Aline sentiu-se tão excluída e impotente que não pôde mais permanecer naquele espaço. Encontrou uma forma de manifestar o seu profundo incômodo, na língua do ouvinte, e se retirar sem que alguém pudesse ir atrás dela para impedi-la. Um clique e pronto.

(Como pesquisadora, que também atuou como intérprete no ensino remoto, fui profundamente afetada por esses dizeres das estudantes, de modo que não poderia escapar de trazer suas palavras. Fiquei refletindo sobre os relatos do primeiro e terceiro momentos, pois percebi que, infelizmente, o incômodo foi provocado por professores e intérpretes, prejudicando os alunos surdos de modos diferentes. Além disso, ficou evidente o quanto as relações se tornaram mais distantes...

Enquanto acompanhava Giovana, na sua sinalização rápida e segura, fiquei me questionando sobre o motivo de ela não ter dado esse feedback à equipe de intérpretes. Será que ela ficou com algum receio de pedir que abrissem suas câmeras na sala principal? Talvez porque já estavam travando na sala de apoio? E caso os intérpretes o fizessem, as expectativas que ela tinha com relação à construção de amizades seriam concretizadas? E quanto a Aline, será que ela faria essa reivindicação no ensino presencial?)

Para essa cena, propus dar aparição aos relatos das participantes sobre as suas vivências, pois uma narrativa sob a minha perspectiva poderia não traduzir a forma como as estudantes surdas experienciaram o ensino remoto e as suas reflexões sobre as decisões de docentes, de intérpretes e da própria instituição na proposição desse formato de ensino e na condução cotidiana. Aqui quero discutir dois aspectos centrais sobre a narrativa do primeiro momento: 1) o pertencimento e a constituição de Giovana enquanto aluna da graduação; 2) o impacto sobre as relações em sala de aula e a delegação do ensinar ao TILSP.

Ao ser questionada sobre a inclusão, no ensino remoto e no uso da plataforma da universidade, Giovana apontou a estratégia da divisão das salas como positiva no sentido da boa visualização, tanto do professor e seus *slides*, quanto do intérprete; o que está de acordo com o esperado pelos profissionais entrevistados. No entanto, o fato de manterem suas câmeras fechadas na sala principal, fez com que ela não se sentisse incluída no espaço da sala de aula.

Martins (2006b), em situação semelhante de ‘invisibilidade’ do intérprete e conseqüentemente apagamento do aluno surdo no ensino superior, aponta problemas na inclusão do surdo, em situação de aulas presenciais, diferentes da vivência do ensino remoto; mas que guardam paralelismo ao sentimento de *invisibilidade* sentido por Giovana na cena narrada. No episódio do artigo, a autora (Ibid., 2006b) apresenta uma situação vivida em sala de aula em que os estudantes optaram por fazer uma apresentação de trabalho em grupo com as luzes apagadas. Isso ocorreu, mesmo que diariamente houvesse uma intérprete de Libras nas aulas de arquitetura para um aluno surdo, isto é, os estudantes ouvintes, em sua maioria, optaram por fazer uma apresentação no escuro; retirando a possibilidade total de participação de seu colega surdo. No relato angustiante da intérprete diante da situação, a seguinte indagação:

Surpreendida senti-me invisível! Na verdade éramos dois “apagados”: eu e o surdo que nessa hora não tinha sequer ideia do que estava acontecendo. Fiquei paralisada! Percebia o movimento desconcertado e eufórico do aluno surdo em busca de explicações para aquela situação na tentativa de visualizar algum movimento... meus sinais no escuro...no silêncio que a situação lhe impôs. Momentos depois ao acender das lâmpadas uma pergunta me veio em mente: Como puderam nos esquecer com tantos meses de contato? Como esqueceram que minhas mãos precisavam das luzes para dialogar com o aluno surdo? Por que o professor aceitou passivamente a situação; será que ele esqueceu que tem um surdo em sua sala? (MARTINS, 2006b, p. 136-137).

Tais cenas, as narradas pelos dados da pesquisa e a narrada no artigo compartilhado, reafirmam a complexidade de pertencimento do aluno surdo ao contexto educativo; sobretudo, no ensino superior. Além disso, marca a relevância da visibilidade do corpo surdo e dos intérpretes educacionais, como emblema diário de suas diferenças. Com isso, reforço que a inclusão não se dá apenas com a presença do intérprete, visto que outras providências são necessárias “para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais” (LACERDA, 2006, p. 176), inclusive, adaptação e elaboração de materiais, mas acima de tudo, a promoção do sentir-se pertencente àquele lugar, parte de um grupo, sem que sua diferença seja negligenciada.

Sobre isso afirmo que o real sentido da inclusão, – o entendimento que para incluir é preciso mudar concepções – não a de corpos, mas a de trocas efetivas de saberes culturais, que é o objetivo maior da instituição escolar – a inclusão formadora – ainda não parece estar sendo viabilizada e compreendida. E por isso mantêm-se práticas que tendem a transformar as diferenças em unidades iguais sistematizadas; o surdo em um “quase” ouvinte e um “quase” falante, que aprende da mesma forma metodológica que os demais. Nisso a diferença primeira da surdez, que o constitui em sujeito visual e usuário de uma língua de modalidade distinta a dos ouvintes, é simplesmente esquecida (MARTINS, 2006b, p. 141-142).

Nesse sentido, é fundamental retomar o enunciado da estudante “ninguém terá percebido, se dado conta de que havia uma aluna surda. Mas tem uma aluna surda na sala!”, (Giovana, maio de 2022, dados da entrevista) e compreendê-lo como a expressão do sentimento de exclusão. A aluna se sente como se não estivesse presente, uma vez que não é vista por ninguém, não constrói vínculos com os professores, nem com seus colegas de turma, e, com isso, não há o sentimento de pertencimento à classe. Isso faz com que a estudante tenha sua subjetividade construída no âmbito acadêmico – novidade para ela que acabou de se formar no ensino médio – nos moldes de um espaço com pouca ou nenhuma relação afetiva, de amizade, de troca, de interações importantes para o desenvolvimento do aprendizado.

Considerando que a língua de constituição desse sujeito é de modalidade visuoespacial e pela visualidade a pessoa surda se coloca no mundo, constitui sua subjetividade; questiono: como exercer uma função-sujeito na sala de aula, uma vez que as câmeras estão fechadas e a estudante não vê e não é vista, como se estivesse ausente desse espaço? Em contrapartida, os colegas ouvintes compartilham entre si,

com a expressão de sua língua oral e seus enunciados são percebidos por outros, mesmo com a imagem inacessível. Aos poucos eles se reconhecem por suas vozes, suas entonações, aprofundam suas interações ao escutarem uns aos outros em seus momentos de questionamentos, de riso, de dúvida, de afirmação, de nervosismo, de segurança, ou seja, nos modos de ser e de se portar de cada um em sala de aula e, mesmo com câmeras fechadas, eles ouvem e se fazem ouvir, estabelecem seus vínculos.

Para a aluna surda, o que provoca o sentimento de exclusão advém dessa fronteira construída em torno da imagem, pois se o seu corpo não é visto não há como ela se constituir aluna nesse espaço. Isso porque sua língua se materializa de forma visual pelo seu corpo, o que confere à pessoa surda experiências de vida, construção do pensamento, dos conhecimentos por meio da visualidade (CAMPELLO, 2008; PELUSO; LODI, 2015). Cabe ressaltar que, mesmo os alunos e professores desconhecendo a língua de sinais, é preciso considerar que as trocas de olhares, a percepção das expressões, da visualização do corpo-imagem do outro; também é potente para o início da construção de laços – mediados pela interpretação ou em relação direta, por meio do aprendizado da Libras pelos colegas. Há o reconhecimento de que se a língua de sinais, a pessoa surda e os intérpretes fossem vistos cotidianamente, o contato com esse outro seria mais fácil de se estabelecer, possibilitando aproximações que poderiam culminar com vínculos de amizade, como a aluna descreve que tinha com seus colegas da escola. Além disso, Giovana questiona a importância da visibilidade do intérprete na sala principal como mecanismo que reforça sua existência ali. Sem ser vista, pelos pares, ela não se sente representada, ouvida, afirmada no grupo. A materialidade visual de seu corpo é o que lhe constitui no espaço social.

Ao discutir sobre a questão da aparição das imagens no ensino remoto, reflito na relação corpo e sujeito, pois se trata aqui de uma relação produzida em uma tela de dispositivo eletrônico, via imagens que podem ou não ser compartilhadas com as demais pessoas presentes na aula, reunião, conferência. Esse contexto se aproxima daquilo que Foucault (2006) aponta sobre a correlação indivíduo e sujeito, no sentido de que Giovana, por ocupar a posição de aluna da graduação, compartilha essa posição com seus colegas ouvintes, de modo a esvaziar a individualidade corpórea – emergindo a função-sujeito do aluno. Ao mesmo tempo, quando há uma reivindicação

sobre ser vista nesse espaço, sobre ter a língua de sinais vista por todos; ela formula algo específico de um domínio da surdez⁹, a saber: a necessidade de ter sua individualidade reconhecida para que consiga exercer sua função-sujeito em sala de aula, pois a corporeidade serve de suporte para o processo de subjetivação.

Aqui aponto o sujeito como uma invenção social moderna (GALLO; VEIGANETO, 2007) que tem suas ações pautadas em funções que são assumidas de acordo com o espaço em que o indivíduo está inserido. Sendo assim, o sujeito aluno, que ocupa essa posição, é compreendido por ter marcas que o constitui nessa função social, aspectos esperados do corpo-aluno na escola, na universidade, que segue normas institucionais aprendidas e internalizadas historicamente.

Por esse motivo, não se trata da manifestação de um sujeito, mas do “lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, [...] ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207). Trata-se de discursos que emergem de uma historicidade de alunos surdos que passaram por processos de exclusão, no contexto escolar, que foram proibidos de se expressarem na língua de sinais, que se constituem na visualidade, mas são inseridos em ambientes voltados à sonoridade, entre outros acontecimentos (LACERDA, 1998, 2006; CAMPELLO, 2008). Por esse motivo, a preocupação com a dificuldade em ser lembrada, considerada, em estabelecer suas amizades, algo que seria possível se os colegas tivessem acesso à sua língua e pudessem aprendê-la.

A invisibilidade do TILSP e do estudante surdo, nesse contexto, pode também impelir o professor a delegar a responsabilidade pelo ensino à equipe de intérpretes, por compreender que se o serviço está sendo ofertado na outra sala, o aluno já está incluído e não precisa de aulas pensadas para a sua especificidade. Mas antes disso, como o professor se lembra do seu aluno se as relações estão mais distantes nesse formato de aulas? E, reforçando o que foi descrito na cena, quanto aos colegas de turma, como ficaram as interações?

⁹ O que chamo de domínio da surdez está relacionado ao que Witches e Lopes (2015) descrevem como matriz de experiência que “pode ser entendida como uma forma de constituir sujeitos surdos, subjetividades surdas, modos bem específicos de ser e de se relacionar em um mundo regulado por normas audistas” (p. 36).

Era do conhecimento de todos, tanto do professor quanto dos alunos, que tinha uma aluna surda inscrita naquele curso. Só que esse formato de aula impossibilitava às vezes o contato direto, entre esses pares, por exemplo, entre esses alunos. Então, em alguns momentos, eles só eram colocados de fato em contato, uns com os outros, em atividades em que era necessária a tarefa em dupla, ou em trio ou em grupo. [...] Ao passo que se você está ali no presencial, na sala de aula, os outros alunos estão vendo diariamente, estão fazendo parte dessas mudanças no ambiente, quando se tem um sujeito surdo ali presente. Então você passa a ter um intérprete em sala de aula, coisa que se você não tivesse um aluno surdo, não teria, não estaria ali, uma outra língua, dentro daquela sala de aula, coisa que se você não tivesse o aluno surdo também, essa outra língua não estaria ali. (Marcela, abril de 2022).

Sempre que tem que fazer trabalho em grupo, ela [Giovana] tem dificuldade, porque ela não conhece ninguém, fica todo mundo com a câmera fechada, ela não conhece o rosto de ninguém, ela não consegue olhar para ninguém, ela não sabe ler o corpo, não tem como ler o corpo naquele pouco momento, poucas pessoas abrem a câmera para fazer a pergunta, então só aparece a foto. (Diana, maio de 2022).

Acho que, querendo ou não, isso não distancia assim, mas o professor fica um pouco por fora do que está acontecendo, se o aluno às vezes está com alguma dúvida [...] Mas acho que não faz muita diferença, porque eu acho que é muito do perfil do professor. O professor que eu acho que sempre lembra do surdo, acaba lembrando no presencial ou remoto, e o professor que esquece do intérprete, esquece mesmo quando ele está sentado ali ao lado. [...] Ah, lembrei do grupo de pesquisas da semana passada, que a professora perguntou uma coisa para a aluna surda, só que bem na hora a aluna tinha abaixado assim pra pegar não sei o quê, e não tinha visto que ela estava perguntando. E estávamos todos com as câmeras fechadas, tanto a aluna quanto a gente, então, ficou aquela coisa assim... até entendo o professor: *“mas o que está acontecendo?”* porque não está vendo ninguém. E aí eu liguei o microfone e expliquei *“professora, a aluna só deu uma saidinha aqui, não está olhando agora, só um momento que assim que ela olhar, a gente passa a pergunta para ela”*. Mas ao mesmo tempo também nunca teve, pra mim, nenhuma queixa ou reclamação sobre isso. (Flávio, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Nessas falas, ocorre certa ruptura entre o que é dito e o que é praticado no cotidiano de trabalho dos intérpretes. Por um lado, existe o reconhecimento de que as relações foram profundamente afetadas pelo distanciamento do ensino remoto, de outro, os discursos não demonstram a tomada de consciência sobre o que contribuiu ainda mais para o distanciamento da aluna surda. Isto é, as práticas estão de tal modo imbricadas nos sujeitos, que, apesar das críticas ao modelo de ensino; não houve uma correlação com o fato de não abrirem suas câmeras durante as aulas. Com exceção da fala de Flávio, que ponderou sobre o problema, ou seja, explicou que talvez o interesse tenha que partir do professor e, por fim, entendeu que a prática está

sendo “aceita” pelos surdos; uma vez que não recebeu reclamações. Nesse sentido, tais problemas levantados aqui, no ensino remoto, reforçam a importância da visualidade na constituição do sujeito surdo e a relação de laços, incluindo os do *aprender*, pela visão, como relação primordial.

Schérer (2005), ao tratar do conceito do *aprender*, com Deleuze, alerta-nos ao encontro de corpos como teia de relações para as aprendizagens. Esse alerta é revelador às articulações deste eixo, sobretudo nas percepções de Giovana acerca do desejo de ser vista, de ter seus intérpretes educacionais vistos para que lhe cheguem bons encontros, para a potência de trocas sógnicas que para ela ocorrem na relação e troca de olhares.

A aprendizagem segue a via dos encontros e dos amores e não os métodos de uma pedagogia sempre impotente, ultrapassada pelas paixões. “Não existe método para encontrar os tesouros e muito menos para aprender”. E, entretanto, por um paradoxo que se cola a todas as grandes ideias, é possível que essa via, essa escapada altamente transgressiva de toda instituição, esteja, ao mesmo tempo, em descobrir propriedades ainda desconhecidas para uma educação sistematicamente orientada e utilizável para fins sociais (SCHÉRER, 2005, p. 1191, aspas do autor).

O contexto de ensino remoto provocou rupturas nos modos de fazer interpretação educacional, e a adaptação ao modelo precisou sofrer atualizações constantes, para atender com qualidade a pessoa surda; acompanhando as discussões entre os profissionais e as mudanças tecnológicas. Por ser uma atividade nova entre os intérpretes da universidade analisada, as práticas se moldaram conforme as necessidades dos TILSP, dos docentes surdos e dos discentes surdos. Até o momento, não há documentos que pautem a atuação do intérprete de Libras nesse contexto, por isso os profissionais atuaram com base na reflexão acerca das devolutivas sobre seu trabalho, na análise das estratégias, tateando o novo contexto e descobrindo novas formas de fazer interpretação. Desse modo, compreendo que a fala de Flávio retrata esse pensar, repensar, mudar seus dizeres conforme a reflexão acontece durante a entrevista. Ao dizer sobre sua prática, a compreensão desse desafio aparece, mas o modo de resolução ainda não ficou nítido para os participantes.

Quanto à vantagem em manter a câmera aberta na outra sala, percebi isso, quando observei as aulas da pós-graduação. Em diversos momentos, quando a intérprete fazia uma pausa ao escutar um termo estrangeiro, por exemplo, a

professora e até mesmo alguns alunos mais atentos percebiam a dúvida e escreviam o termo no *chat*, muitas vezes avisando que iam escrever para ajudar na interpretação. Em outros momentos, a professora interrompia a apresentação do aluno para lembrar que sempre que precisassem ler conteúdos em outra língua, que fizessem a tradução para português logo em seguida. Embora seja uma disciplina de linguística, com alunos que estudam diferentes línguas e que uns podem não conhecer a língua que os outros estudam; esse hábito foi instaurado a partir dos pedidos da equipe de interpretação, segundo me relatou Cecília.

A presença do intérprete de Libras causa mudanças nos espaços que ocupa. No caso relatado, a professora esteve aberta à sugestão e à solicitação dos intérpretes, colocando-as em prática, no decorrer do semestre. Isso facilita o trabalho de interpretação, pois, principalmente na pós-graduação, há o desafio terminológico, que dada a formação não específica dos TILSP; pode ocasionar em problemas na atuação. Contudo, nesse caso foi possível estabelecer essa parceria nas aulas síncronas, bem como o acesso ao *Google Classroom*, plataforma utilizada nessa disciplina, para que os intérpretes conseguissem acompanhar as postagens de textos, apresentações em *PowerPoint*, avisos, entre outros. Quanto à parceria entre TILSP e professor no ensino superior, Gurgel explica que:

Requer cuidados anteriores, de trocas, de debates, de materiais que são essenciais para a atuação do intérprete em sala de aula. Ter um conhecimento prévio dos conteúdos que serão discutidos e estudados em sala é condição de trabalho para o TILS e facilita sua interpretação e o aprendizado do aluno surdo. (GURGEL, 2010, p. 114).

A parceria construída no semestre se mostrou relevante para que os intérpretes tivessem mais segurança em sua atuação e corrobora as afirmações dos participantes, no sentido de que, ao visualizar o TILSP, a professora e os alunos estavam em constante contato com o profissional e com a língua de sinais. Por outro lado, como Aline reivindicou a mudança na metodologia em outra disciplina da pós-graduação, demonstra que mesmo com a busca pela atuação coparticipante do processo de ensino e aprendizagem realizada pelos intérpretes; alguns docentes não alteram sua forma de conduzir a aula e causam desconforto como aquele expressado em uma das aulas.

Entretanto, antes de abordar essa narrativa, é preciso retomar outras limitações que estão postas nesse formato de ensino e aqui entro no segundo momento da cena.

É evidente, por meio das pesquisas mais recentes (ALBRES; JUNG, 2021; CUNHA JÚNIOR, 2020; SILVA, 2021), a dificuldade em acompanhar o ensino remoto por estudantes que não possuem internet com boa qualidade, recursos tecnológicos ou condições favoráveis para o estudo em suas casas. Esse foi o fator que tornou os problemas do ensino presencial ainda mais complexos, quando transposto para a modalidade virtual. A fala de Giovana, sobre os travamentos da imagem do intérprete, tornam isso mais claro, pois, se a imagem do professor trava, mas sua voz ainda é ouvida pelos estudantes; eles não se sentem diretamente prejudicados. No entanto, quando a imagem do intérprete trava, o discurso se perde e o aluno surdo é quem, novamente, precisa se esforçar ainda mais para a compreensão.

Considerando que Giovana fez um bom aproveitamento das gravações, assistindo posteriormente às aulas síncronas, compreendo que o travamento era da sua conexão durante as aulas. Isso quer dizer que além de se sentir distante dos seus colegas e professores por conta das câmeras fechadas, a aluna ainda perde a qualidade de participação dos encontros síncronos. Como fica o *aprender* da estudante surda quando duplamente está em desvantagem com relação aos seus colegas? Sobre a importância da presença para o aprender, Gallo afirma que:

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções. (GALLO, 2017, p. 110).

Estar aberto ao aprender exige certa sensibilidade do aprendiz para se encontrar com os signos, para que o acontecimento se concretize. Se o ambiente virtual apresenta múltiplas possibilidades, também contém determinadas limitações que fogem do alcance de resolução dos sujeitos envolvidos. É complexa a tarefa de estar sensível aos signos, potencializadores do pensamento, quando o acompanhamento das discussões é constantemente interrompido pelos travamentos da tela. Ou ainda, quando a aluna não tem encontros importantes com todos da sala e as trocas limitam-se ainda mais diante do distanciamento.

No entanto, mesmo diante dessas problemáticas, a estudante percebe as gravações das aulas como uma vantagem do período de ensino remoto. De fato, como todos os participantes relataram, as gravações das aulas com interpretação foram realizadas de modo a contemplar as solicitações de docentes e discentes surdos, em

relação às suas necessidades e/ou preferências. A cada atuação mais uma tarefa foi acrescida para a realização das gravações, mas, sobre isso, abordarei no eixo 4.

Por ora, quero enfatizar o potencial do material recebido pela aluna, de acordo com a sua constatação. Vale ressaltar que dois tipos de materiais foram produzidos e entregues aos alunos surdos, a saber: gravação da aula com interpretação e tradução de videoaula e/ou vídeos indicados pelos professores. A diferença principal entre os materiais refere-se à prática interpretativa ou tradutória, a primeira foi a mais realizada devido ao tempo curto para entrega dos materiais em relação à quantidade de profissionais e ao aumento das demandas no período da pandemia.

A importância na produção das gravações se dá na medida em que se torna um material de consulta, estudo, revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Algo que, segundo a discente, não era realizado no ensino presencial e que ela percebeu como uma vantagem do ensino remoto. Há pesquisas que apontam a necessidade de o professor, em parceria com o intérprete, elaborar materiais voltados à especificidade do aluno surdo (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016). No entanto, os materiais que os participantes elaboraram não foram realizados em parceria com os professores. Os participantes relataram que os professores enviaram os vídeos, com temas para discussão em sala, ou videoaulas gravadas por eles mesmos para tradução. Com isso, os intérpretes estudavam o material e realizavam a tradução utilizando o *Google Meet*, assim como os professores. A outra opção é a interpretação das aulas síncronas. Como foi um acordo de todos os professores realizarem essa gravação e postarem nos ambientes virtuais, os intérpretes também realizavam a gravação das suas salas. Tais práticas apontam prescrições importantes da interpretação educacional que vão sendo construídas pelos profissionais, na medida em que se veem diante das demandas de aprendizagem dos alunos que acompanham e que caracterizam saberes e práticas específicas deste contexto de atuação.

Inúmeros materiais difundidos na Língua Portuguesa podem ser consultados pelos alunos ouvintes, em caso de dúvidas sobre o conteúdo tratado na aula ou para estudar para as avaliações. Contudo, o acesso a materiais em Libras é restrito e manter um acervo das aulas e das traduções à disposição dos estudantes, para consulta e revisão, foi um benefício propiciado pelo formato de ensino remoto.

É interessante pensar no motivo pelo qual essas produções não aparecem no presencial, bem como quais condições favoreceram o surgimento das gravações de materiais em Libras durante o ensino remoto? Essa indagação está relacionada com o que Cecília e Flávio apresentam sobre a mudança na relação da equipe TILSP com os professores.

Então foi estreitando laços, antes de iniciar uma disciplina, recebemos o cronograma com antecedência, os materiais, às vezes no presencial a gente até recebia, mas não tinha... talvez determinados docentes, não tinham um momento para sentar com o intérprete, explicar o modo que ia fazer, inclusive, pedir do intérprete sugestões. Eu notei que isso aconteceu. (Cecília, abril de 2022)

A relação por um lado acho que também fica um pouco mais fácil cobrar alguma coisa, porque querendo ou não, às vezes o professor responde a uma abordagem melhor por e-mail do que presencial. [...] Quando dá um toque por e-mail, que você coloca algumas orientações ou pede material parece que o professor tem mais a proatividade para responder o e-mail do que presencial, porque às vezes ele esquece. Como a comunicação fica toda remota, às vezes é mais fácil de comunicar ou colocar uma crítica, sugestão por e-mail do que pessoalmente. (Flávio, maio de 2022)

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Se por um lado a relação entre professor e aluna surda parece mais distante, com os TILSP se tornou mais fácil a comunicação remotamente. Isso pode ter influenciado no fato de aluna receber mais materiais traduzidos, produzidos em língua de sinais, no contexto remoto do que no presencial, pois toda a dinâmica de aulas passou a ser virtual. E, se os professores já precisavam elaborar as estratégias remotamente, isso facilitou o contato e as parcerias firmadas entre professores e intérpretes. Além de ter auxiliado a aluna com as traduções, a ter uma relação mais próxima do professor e receber dele os materiais das aulas, isso favoreceu o trabalho do TILSP. Isso é importante para garantir qualidade do trabalho, como apresentam os pesquisadores:

Essa 'previsão' do que será ministrado garante ao profissional IE tempo de preparo/estudo adequado e busca de informações desconhecidas e repertório léxico, fatores que podem determinar o sucesso ou não em um momento de interpretação simultânea (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016, p. 153 – destaques das autoras).

Com relação ao último momento da cena de abertura desse eixo, quando Aline se retira da sala virtual; reflito: de que modo ela foi afetada para tomar essa atitude? Tenho discutido que os professores idealizam suas aulas pensando no público

majoritário da turma, os ouvintes, assim, são modos de ensinar que não condizem com as especificidades dos alunos surdos. Nesse caso narrado, não houve um encontro potente para o *aprender* e isso causou a manifestação de insatisfação da aluna, pois o sentido das explicações do professor não estava sendo construído. Deleuze (2006) apresenta um exemplo em sua obra *Diferença e Repetição* sobre o encontro com signos, ilustrando o conceito do *aprender* a partir de um nadador que aprende a nadar ao ter seu corpo em contato com a água e não a partir das teorizações e explicações do professor.

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos [...] Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído (DELEUZE, 2006, p. 31).

Nessa alegoria, Deleuze (2006) discute que não se aprende *como* alguém, mas *com* alguém e que deve haver um encontro com signos importantes para mobilizar o pensamento na resolução do problema. No entanto, naquela aula da pós-graduação, nem o professor nem o intérprete conseguiram emitir signos que fizessem corpo em Aline, potencializadores do *aprender* para a aluna surda. Retomo então a noção de que o intérprete em sala de aula é alguém de suma importância para o acesso aos conhecimentos pela língua de sinais. Entretanto, quando o professor não pensa sua aula de modo a abranger as diferenças existentes na classe, fica evidente que, apenas a presença do TILSP, não garante a inclusão do aluno surdo. Como é possível verificar na fala de Aline, há uma reivindicação direcionada ao professor: “mostra um material pensado para a gente, para mim, que não vai favorecer só a mim, vai favorecer ao aluno ouvinte também” (dados da pesquisa, 2022). É uma reivindicação para que o professor se lembre-se de que ela está ali e precisa de outros modos de condução do aprendizado, por meio da aula.

Se, por um lado, Giovana não demonstra a sua dificuldade em visualizar o intérprete porque ele trava constantemente e, com isso, a sua frustração em acompanhar sincronicamente a aula; Aline não aceita uma aula que conflite com o esperado por ela para desenvolver seu aprendizado. A aluna não se omite diante da situação, desafia as hierarquias pressupostas nesse espaço e sai da sala; produzindo

uma ação que segue na contramão das expectativas, quanto a ter um aluno surdo em sala de aula. Historicamente, os alunos surdos precisam se esforçar muito mais para ter encontros significativos com o *aprender* em classes inclusivas, sendo necessário um empenho não apenas para aprender conteúdos, mas para interagir, para ter sua língua reconhecida, sua diferença valorizada.

Até ingressar no ensino superior, o aluno surdo, de maneira individual ou coletiva, já superou inúmeros desafios sociais, principalmente os obstáculos relacionados à comunicação. Permanecer e concluir seus estudos de maneira independente e autônoma requer, portanto, um empenho que ultrapassa a aquisição dos conhecimentos científicos traduzidos durante as aulas (HIRATA, 2018, p. 88).

Por isso, percebo o movimento de Aline como uma ação de resistência aos modos de operar a inclusão no ensino superior, os quais não consideram sua especificidade. Algumas regras estão postas no cenário inclusivo, na forma de condução dos sujeitos, todavia, a aluna pode se colocar em uma contra-conduta; na medida em que envolve a luta pelo direito de ser surdo, de viver a partir das suas experiências visuais constitutivas de si. Isso demonstra uma das falhas no processo de “ensinagem” da educação inclusiva, pois o direito de existir em sua diferença não é respeitado, no ensino proposto nesse espaço. E se o intérprete pudesse ter participado do planejamento das aulas, tais práticas seriam outras? Elas seriam mais adequadas à forma de vida surda? Teria ele auxiliado o professor a escolher possibilidades sígnicas mais potentes para a aluna surda? E ainda, a própria aluna aponta que os recursos visuais poderiam auxiliar alunos ouvintes também. Essas reflexões são necessárias, pois percebe-se que os problemas do ensino presencial parecem se manter no ensino remoto, mesmo com as possibilidades ampliadas do uso de recursos diversos, com alternativas visuais a serem aproveitadas na sala virtual.

O ensino remoto apresentou desafios para as estudantes surdas da cena inicial desse eixo, a saber: a invisibilidade da aluna surda, dos intérpretes e da língua de sinais na sala de aula; problemas técnicos de conexão que afetam a participação ativa na aula síncrona; falha no processo de ensino que não respeitam a diferença surda. Tais apontamentos afetam o *aprender* das alunas, pois, para além das relações construídas na turma – fundamentais para a constituição do sentimento de pertencimento, para o exercício da função-sujeito estudante – há o distanciamento das interações em torno do aprendizado. Pensando nas práticas comuns de sala de

aula, como fazer trabalhos em grupos, discutir em sala de aula, sentir-se confortável para se manifestar durante a aula, com dúvidas, proposições, pensamentos; todas essas possibilidades ficam esvaziadas quando o ambiente virtual não contribui para que isso aconteça de modo natural. Fatos como esses afetam as relações de aprendizado, como afirmam Pereira, Scalea e Carvalho (2022):

O período de contato entre discentes e o docente foi menor do que seria no caso presencial, além da redução da possibilidade de trocas de comentários e percepções sobre o conteúdo tratado entre essas partes, e, em especial, entre as e os discentes, que no diálogo entre si, ensinam e aprendem. (p. 71945).

Esse distanciamento apontado é mais evidente quando a língua de interação não é compartilhada por todos e quando o ensino é mediado por um terceiro. Mesmo quando o intérprete se posiciona como mestre em sala de aula, percorrendo caminhos diversos aos do professor para promover o *aprender* ao aluno surdo, ainda persiste a questão do ensino proposto. Por esse motivo, reafirmo a parceria necessária entre professor e intérprete. Assim, não só o TILSP faz essa viagem paralela, mas o professor também se responsabiliza pelo *aprender* no/do aluno surdo e pode repensar suas práticas em sala de aula para contemplar as diferenças existentes e suas especificidades.

4.4. Eixo 4 - Processos de remodelagem para a atuação remota pelos intérpretes: a relação com o corpo, as tecnologias e as interações de trabalho.

Cena 4: Readequação do trabalho: experiências individuais e coletivas

Dia 24 de maio de 2022, mais uma aula da pós-graduação que venho observando nas últimas semanas. Como de costume, a janela principal é transmitida na sala de interpretação para que o vídeo com a interpretação tenha também a janela principal, segundo a solicitação de um dos discentes surdos da graduação que tinha dificuldades em encontrar todos os arquivos.

O trio de intérpretes entrou na sala de apoio com antecedência, conversou um pouco. Cecília colocou no *chat* o novo link da sala principal que ela foi buscar no *Google Classroom*. Flávio ficou de compartilhar a sala principal, Diana e Cecília se organizaram para começar o turno. Na tela eu via o mouse de Flávio mexendo pra lá e pra cá: fixa na professora, abre o *chat*, ativa a legenda, ajeita o tamanho da janela, apareceram mais alguns participantes, tudo pronto.

Cecília começou o turno, aquelas conversas antes de começar a aula: *bom, pessoal, vou começar a gravar, todos de acordo?* O *chat* borbulha: *ok. concordo. tudo bem. sim. de acordo.* Flávio se movimentou na cadeira e logo apareceu “gravando” na sala de interpretação também.

Cecília abriu o microfone “*aula da pós-graduação, dia 24 de maio*” fechou o microfone, continuou interpretando. Vinte minutos corridos, Diana fez o sinal de troca, Cecília acenou discretamente e na pausa entre as falas, repousou as mãos uma sobre a outra. Diana então abriu o microfone “*troca, troca*” em voz alta, fechou o microfone e assumiu o turno. Flávio abriu novamente sua câmera, acenou com a cabeça, Cecília acenou de volta e fechou a sua câmera.

A aula ocorria normalmente: seminário sendo apresentado, alunos comentando os temas uns dos outros, a professora tecendo observações sobre os materiais analisados pelo grupo. Na sala de interpretação Diana, Cecília e Flávio revezavam a cada vinte minutos.

Uma das alunas pediu a palavra, mas não era possível escutá-la. Diana sinalizou perguntando se travou, e avisou que não estava escutando. Cecília confirmou que também não escutava a fala. As duas ficam perdidas sem entender o que estava acontecendo. Na sala principal, ninguém se dava conta do ocorrido. Foi tudo rápido. Logo descobriram que a conexão de Flávio havia caído, por isso o problema no áudio. Quando ele retornou, Diana passou a escutar novamente e continuou sua interpretação. Enquanto isso, Flávio escreveu no *chat* “Diana, faz um som aqui”, ao que ela rapidamente respondeu abrindo seu microfone “*som, som, som*” e retomou sua atuação. Alguns minutos depois, Diana abriu o microfone novamente “*Flávio, você está travando, não estou te vendo, tá*”. Cecília acompanhava tudo com atenção e se colocou no apoio, enquanto Flávio buscava resolução do seu problema de conexão.

Novamente a tela de Flávio trava e as intérpretes não escutavam a sala principal. No entanto, dessa vez, ambas desativaram o recurso de mutar uma das salas e continuaram seu trabalho, sem maiores prejuízos no discurso. Cecília deu a ideia de mutarem a sala de apoio, ao invés da sala principal, assim, caso a conexão de Flávio oscilasse novamente, elas não ficariam sem o áudio. Finalmente, Flávio conseguiu assumir um turno, mas percebeu sua imagem com iluminação estourada, por estar próximo a uma janela. Ele interpretava com um ar preocupado e quando possível, ele saiu do enquadramento e fechou a cortina.

(Não dava pra saber se os alunos surdos estavam acompanhando todas essas interferências. Ao menos Bruno, que estava na sala de apoio com a câmera aberta, conseguia visualizar essas comunicações entre os TILSP e entender o que estava acontecendo. Mas Aline, que estava somente na sala principal, será que percebeu todo esse processo? E na gravação depois, como ficaram esses ruídos na interpretação? Percebi que tudo era avisado pelos intérpretes: *troca para Cecília, não estou escutando, está travando aí também?* Acredito que esses avisos e comentários devem auxiliar no acompanhamento do trabalho no momento da aula, pois ninguém está livre de alguns problemas no decorrer da atuação).

A aula terminou, Bruno agradeceu pela interpretação, se despediu dizendo que estava cansado, os intérpretes: *bom descanso, boa semana*. Bruno saiu da sala e os intérpretes desmoronam sobre si mesmos, como se estivessem sendo segurados por alguma força invisível que os mantinha naquela postura. Logo começaram a dizer o quão cansativo foi o dia e a refletirem sobre os problemas, compartilhando ideias para evitar que ocorra novamente.

(Observando a cena, pensei no quanto essas atuações nos desgastam física e psicologicamente. São tantos detalhes para lembrar, tantas readequações no momento da interpretação! Lembrei dos finais das *lives* ou mesmo de aulas mais densas, quando faço igual aos colegas dessa narrativa: solto meus ombros que parecem pesar um mundo, apago a luz à minha frente, que uso para melhorar minha imagem, vou desmontando o cenário, vou ajustando a altura da cadeira, vou me alongando... Sabe a sensação de chegar em casa, tirar os sapatos, pisar no chão, mexer os dedos amassados e começar a descascar os acessórios do trabalho?).

Fonte: Registros da coleta de dados, maio de 2022.

Nesse eixo abordo um pouco mais sobre como os intérpretes lidaram com as mudanças decorrentes do trabalho remoto. A cena que trago para introduzir o assunto é um retrato daquilo que ocorre todos os dias, nem sempre com soluções rápidas como as que relatei. Na data da observação, os intérpretes já estavam bem habituados a essa realidade. Certamente, se eu tivesse observado alguma atuação no início da pandemia, teria sido muito mais difícil encontrar estratégias tão

rapidamente. Apesar do tempo, nota-se como a dificuldade ainda surpreende os profissionais e faz com que acabem perdendo trechos do que está sendo dito na aula. O aprendizado para os intérpretes também acontece diariamente, mobilizado pela necessidade de atender ao seu público com a qualidade esperada.

A interpretação simultânea ainda é a modalidade que mais está presente no contexto educacional e contém seus desafios, competências necessárias para um bom trabalho. Contudo, em uma atuação remota, da forma como foi construída, não havia, antes da necessidade de isolamento e conseqüentemente, dessa modalidade de ensino imposto pela pandemia; orientações sobre como proceder em trabalhos nesse formato. Apesar de a interpretação remota já existir anteriormente, de já haver serviço de interpretação sendo oferecido à distância, o modo como foi estabelecido durante a pandemia possui muitas peculiaridades, a saber: 1) a mudança se deu em meio a uma pandemia, que dizimou muitas pessoas, que obrigou diversos setores da sociedade a interromperem ou realizarem seus trabalhos de casa (RODRIGUES; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2022); 2) parte dos intérpretes não possuía recursos tecnológicos próprios para a realização de um serviço de qualidade, muitos tiveram que investir nesse momento (RIBEIRO, 2020; NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2021); 3) todo o serviço passou a ser oferecido remotamente, o que significa que todas as práticas anteriores tiveram que ser readequadas ao novo formato; 4) grande parte dos TILSP não tinha conhecimento aprofundado de tecnologias e o momento exigiu saberes mais complexos; 5) nesse formato, os profissionais passam mais tempo em uma posição só, do que no presencial, por exemplo, sentados, com isso, algumas adaptações ergonômicas no espaço domiciliar precisaram ser feitas.

Nesse sentido, a cena revela um cotidiano de refacção das práticas dos TILSP para lidar com tantas intercorrências, ocasionadas pela atuação remota no contexto de ensino. Discuto então de que modo atuar remotamente impactou as práticas interpretativas. E, para além do profissional, como lidam os sujeitos e seus corpos com tais alterações na rotina de trabalho que se mescla com a rotina pessoal, já que divide o mesmo ambiente particular da casa do trabalhador?

Com apoio do relato trazido pela coleta de dados, inicio apontando algumas adequações relacionadas ao sentimento dos intérpretes, no começo do período da pandemia.

No início, eu acho que foi muito estressante, porque a gente estava numa pandemia mundial, estava todo mundo nervoso, todo mundo preocupado. Você está trabalhando e está preocupada com a casa, está preocupada com as coisas que estão acontecendo ao seu redor. [...] No começo foi difícil, porque eu acho que foi muito violento, tudo o que a gente estava vivendo e ainda continuar trabalhando, ter cabeça para pensar em tudo o que a gente está fazendo. Então houve uma dificuldade aí na saúde mental mesmo. Acho que foi o que pegou mais no começo, era um esgotamento mental muito além do que a gente tinha no presencial, não é? Parece. No começo eu sentia que cansava muito mais. Assim, uma reunião de 2 horas que eu interpretava, para mim, remotamente, parecia que eu tinha interpretado umas 4 horas. Então ficava muito mais cansada. Mas hoje já faz 2 anos que a gente está trabalhando remotamente, eu percebo uma melhora nesse formato de trabalho. A gente consegue organizar mais o tempo, já se adaptou a esse formato de trabalho e consegue conciliar os horários de trabalho, os horários de lazer, os horários de limpar a casa, de fazer as coisas. (Beatriz, abril de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Sobre o que a participante relatou acima, há pesquisas (ARAÚJO; LUA, 2021; RODRIGUES; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2022) a respeito da saúde mental no período da pandemia que apontaram que o medo e o sofrimento psicológico, diante do contexto pandêmico, da disseminação da doença, podem configurar o que alguns pesquisadores definiram como “uma síndrome de estresse Covid-19” (FREIRES et al., 2023, p. 4), quando em níveis elevados. Outro fator causador de preocupação e estresse nas pessoas durante o isolamento foi com relação à instabilidade política: o erro do governo em não divulgar dados precisos sobre a pandemia, com o não reconhecimento da sua gravidade, bem como a demora na aquisição de vacinas para a população; enquanto o número de vítimas crescia a cada dia. São fatores estressantes para os trabalhadores que precisam lidar com as informações e continuar trabalhando, como Beatriz descreveu em sua fala.

Além disso, com a mudança do local de trabalho, é necessário pensar sobre a reorganização do ambiente domiciliar para essa finalidade. Marques (2020, p. 30) relata que há dificuldades em conciliar o trabalho em casa, por causa dos “barulhos externos, interferência familiar e ambiente sem privacidade” e aponta que há diferentes realidades domiciliares que podem não ter as condições ideais para o trabalho remoto. Ainda a esse respeito, Silva (2022) reflete que o espaço formal do trabalho, já estabelecido na vida dos trabalhadores, é fundamental para o desenvolvimento subjetivo e das relações que ocorrem nesse ambiente, o que afeta

também no aspecto da saúde mental. Assim, as pessoas constituem-se trabalhadoras nos seus locais de trabalho, com seus colegas de profissão. Quando esse ambiente é deslocado para o interior das casas, ainda mais em uma situação atípica como a da pandemia; isso pode ocasionar em alterações nos níveis de estresse e medo.

Para Rodrigues, Oliveira e Araújo (2022) “o aumento do estresse, da ansiedade e depressão são consequências do novo cenário pandêmico à população, mostrando que não é só o vírus que está adoecendo as pessoas”. (p. 46), mas também as condições de isolamento social e alterações no formato de trabalho. Araújo e Lua (2021) discutem a questão de gênero na organização do trabalho em casa, apontando que para as mulheres isso causa ainda mais disparidade na divisão do tempo e do espaço em relação às funções exercidas, especialmente porque, em muitos casos, elas respondem mais pelas demandas familiares. Algo que se relaciona com a preocupação demonstrada por Beatriz em seu relato, pois além da doença, da situação de pandemia e do trabalho, a intérprete se preocupava com os afazeres domésticos, com os horários de cuidar da casa. Decerto esse enunciado está emaranhado a outros enunciados que denotam as relações de poder, capilarizadas e multiplicadas, nas mínimas relações cotidianas (FISCHER, 2020), e que aparecem nos dizeres das intérpretes, mas não tratarei desse assunto específico aqui. As autoras Araújo e Lua (2021) explicam sobre a complexidade dessas relações e também sobre os impactos da mudança do local de trabalho:

Nesse contexto da pandemia de COVID-19, a casa viu-se transformada em espaço público. Mas as mudanças abruptas que ocorreram não se restringiram a isso: as invasões, demandas e exigências foram também multiplicadas. Por exemplo, a jornada de trabalho sem limites temporais somou-se às exigências de provisão dos meios e ferramentas para o trabalho remoto (como internet, computador e celular) e de capacitação para operar os dispositivos eletrônicos necessários à conexão com o mundo externo, assim como às medidas de distanciamento físico e permanência em casa. (ARAÚJO; LUA, 2021, p. 2).

Em concordância com o que dizem as autoras da citação, os dispositivos que regulam as práticas dos TILSP não previam formas de atuação à distância, isso não está descrito também nas políticas de formação, portanto, há um vazio de normas a ser preenchido com a experiência. Nesse sentido, dialogando com Foucault (2012), novas verdades vão sendo elaboradas, por meio das vivências dos profissionais, contrapondo as normativas e o funcionamento da educação no modelo virtual emergencial, que não consideram as especificidades das pessoas surdas. Os saberes

necessários para a realização do trabalho remoto do TILSP então se construíram no fazer cotidiano e, assim, forneceram um registro para as possíveis atuações futuras. Sobre esses conhecimentos adquiridos na atividade, tratarei adiante. Por ora, retomo a fala das participantes a respeito do cuidado com a saúde, na perspectiva de ações da instituição.

Eu, de certa forma, não utilizei durante a pandemia e também não participei de nenhuma ação, ou sei lá, de nenhuma ação envolvendo essa questão tanto para a saúde física quanto para a saúde mental minha, enquanto servidora. Talvez por falta de atenção em algum e-mail, de repente, me convidando para participar de determinadas atividades. Como a gente teve um semestre muito puxado na pandemia, as demandas aumentaram consideravelmente, então, talvez por não ter me atentado a algum e-mail, porque pode ser que a universidade tenha oferecido e eu não tenha visto, existe a possibilidade. (Marcela, abril de 2022).

Eu lembro que eles perguntavam questões de saúde mental, saúde física, principalmente no primeiro ano da pandemia. Mas eu não lembro de ter participado de nenhuma ação de cuidado no meu trabalho em relação à instituição em geral. No primeiro ano de pandemia, eu tinha muita dor nas costas, dor muscular, até por causa da questão emocional, desse novo tempo, de tantas mudanças que eu não havia me adaptado [...] mas em relação à equipe, nós temos... eu tento cuidar dos meus colegas e tento me cuidar em relação ao excesso de trabalho, em relação ao excesso de horas em frente à tela, em relação ao tempo de descanso, quando não estão interpretando. Para que todo mundo esteja bem, trabalhando bem e sempre que eu percebo que alguém está com dor, eu tento ajudar, tento falar *“não, vai descansar, eu fico no teu lugar”*, e sinto o mesmo deles por mim. (Diana, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Nas duas falas acima, além de ser possível observar que as intérpretes não tiveram acesso a ações realizadas pela universidade, quanto aos cuidados com a saúde dos servidores, evidencia-se a sobrecarga de trabalho dos intérpretes no período remoto. É preciso reconhecer que “há uma precariedade de políticas emergenciais que atentem para as questões de saúde do tradutor e intérprete de língua de sinais” (GUARINELLO et al. 2017, p. 464) e dado o esforço físico e cognitivo dispensado pelos profissionais para a realização de sua atividade, é urgente que sejam elaboradas propostas no sentido solucionar essas questões. Por isso, o tema da saúde apareceu com certa recorrência nas falas dos participantes, associada ao

excesso de demandas, ao ingresso de novos surdos na universidade, enquanto a equipe de TILSP continuou com o mesmo número de profissionais. Sobre isso, os pesquisadores explicam que:

Os tradutores intérpretes (sic) estão sobrecarregados com tantas atividades e que o ensino remoto demanda muito trabalho, pois precisam gravar as aulas e materiais complementares de explicação de conteúdos, realizar atendimento para suporte de explicações e dúvidas [...], e ainda atender as demais demandas institucionais como palestras, seminários e outros (MORET; MENDONÇA, 2022, p. 7).

Com relação à sobrecarga de trabalho, no período da pandemia, descrito na citação, apresento agora de forma mais detalhada como se deu a construção de materiais para os alunos surdos na universidade pesquisada. Refiro-me principalmente à gravação da interpretação das aulas síncronas; apesar de a tradução também ter sido uma atividade frequente. Com isso, retomo a cena no início do eixo, na qual a equipe TILSP precisou se atentar a diversos acontecimentos e procedimentos a serem tomados no decorrer da atuação, além da interpretação em si. Esse compilado dos dados fornecidos pelos intérpretes é registrado abaixo, listando as novas atividades do profissional em contexto remoto, incluindo aquelas relacionadas à gravação da aula interpretada.

Quadro 5: Novas linhas de atuação do intérprete, no contexto remoto

Antes da aula

- Abrir duas salas: principal (com câmera aberta ou fechada); apoio;
- Abrir cronograma, *Google Classroom* ou AVA para consulta de textos;
- Abrir página do Google para pesquisas;

Durante a aula

- Escrita no *chat* para apoio e/ou anotação;
- Escrita no *chat* para avisos e comunicação entre a equipe;
- Cronometrar o tempo para troca;
- Recorrer ao material e/ou internet para pesquisas rápidas;
- TILSP de apoio pode fazer soletração próxima da câmera;
- Gravação da sala de apoio/interpretação;
- Anunciar o nome da disciplina e a data da aula, via microfone ou via *chat*;
- Captura da sala principal na sala de apoio;
- Ativar legenda automática do *Google Meet*;
- Ativar áudio na gravação com apresentação de Guia;

- Mutar sala principal, para não ficar com áudio duplicado;
- Abrir *chat* da sala principal para gravação;
- Fazer algum som/falar algo com microfone aberto ao assumir o turno;
- Avisar à pessoa surda sobre a troca de TILSP;
- Abrir câmera e microfone na sala correta;
- Atenção se o som foi suficiente para a captura da imagem;
- Fixar o aluno surdo na sala principal quando ele for falar para que sua imagem e sinalização fiquem gravados;
- Atenção para não sair eco na interpretação Libras – português;
- Atenção para não ligar o microfone na sala de apoio quando não for seu turno; se ligar, o TILSP de turno precisa novamente fazer algum som;
- Atenção para conectividade do turno;

Após a aula

- Conferir gravação e salvar em pasta do Drive específica para aluno;
- Se der algum erro na videoaula produzida, gravar novamente.

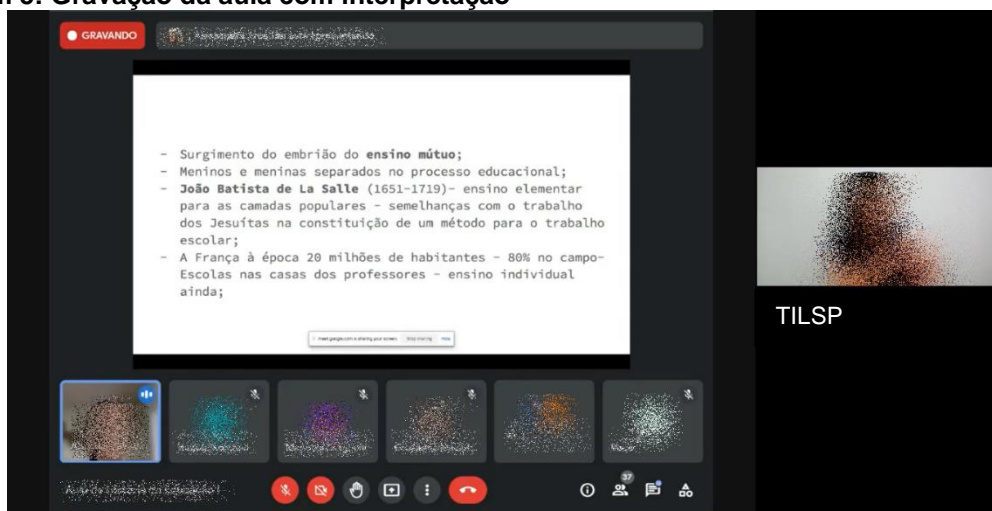
Fonte: Produção da autora. Dados organizados a partir das coletas empíricas desta pesquisa.

Essas são atividades que contemplam o *antes, durante e após* a atuação interpretativa em sala de aula virtual da equipe pesquisada. É possível notar que a atividade não se encerra ao final da aula, os intérpretes precisam conferir se o material foi gravado corretamente, ou seja, verificar se não houve alguma falha no processo. Caso o material tenha sido elaborado com algum erro de gravação, ele deve ser regravado e editado. Alguns erros podem ser causados quando, por exemplo, alguém entra na sala de interpretação com o microfone ligado, durante a atuação do turno, e ele se esquece de fazer algum ruído para que o *Google Meet* capture sua imagem novamente. Com isso, esse trecho fica com a imagem daquela pessoa que entrou e não estava atuando, com isso, parte da interpretação fica perdida. Outra situação é quando, na troca, o intérprete que está assumindo não faz um ruído que seja suficiente para o *site* capturar sua imagem, assim novamente, o *Google Meet* grava a tela daquele intérprete que saiu do turno e, possivelmente, estará com a câmera fechada ou no apoio.

Por estes motivos, a conferência do material, ao final da aula, é de suma importância para a regravação do trecho suprimido, para que o aluno surdo receba um material completo para seu estudo. Sobre a gravação das aulas, inicialmente os intérpretes gravavam apenas a sua tela, com o cuidado para abrirem o microfone para

que o *Google Meet* capturasse a sua imagem. O produto final ficava apenas com a interpretação, sem outros recursos visuais. A referência a quem estava falando era realizada em língua de sinais, com a soletração do nome ou sinal da pessoa que tomava a palavra na sala principal. Em seguida, os TILSP salvavam o arquivo em uma pasta do Drive compartilhada com os alunos e professores. No entanto, devido à solicitação de um dos alunos surdos que tinha dificuldade para encontrar os vídeos e abrir cada um separadamente (a sala principal – disponibilizada pelo professor – e a sala de interpretação), os TILSP começaram a projetar a sala de aula principal na sala de interpretação. Assim toda a dinâmica da aula ficava em um vídeo só, o que passou a ser a prática para as demais disciplinas, com a devolutiva elogiosa dos alunos. Assim, a gravação era realizada, conforme demonstra a imagem 5:

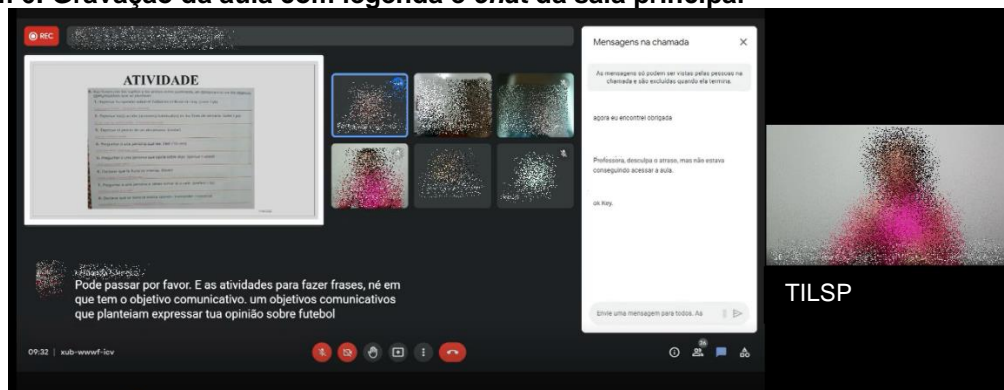
Imagem 5: Gravação da aula com interpretação



Fonte: arquivo pessoal, fornecido pela intérprete Diana, em março de 2023.

Após essa mudança, mais uma solicitação vinda de outro aluno surdo: ativar a legenda, pois ele gostava de acompanhar sempre nas duas línguas e gostaria de ter esse material mais completo. Uma das alunas solicitou também a ativação do áudio, pois para ela ajudava a se concentrar mais no vídeo. Por fim, com a dinâmica das aulas, às vezes os professores liam algum comentário no *chat* e respondiam diretamente, sendo que o intérprete não havia visto a questão e isso demandava um tempo para a compreensão da mensagem, assim, resolveram ativar o *chat* da sala principal também, quando tem maior atividade. Ou seja, a cada atuação, a cada devolutiva dos alunos, os intérpretes acrescentaram novas tarefas para uma gravação que atendesse a todos. Abaixo uma fotografia com a gravação final de uma videoaula síncrona.

Imagem 6: Gravação da aula com legenda e chat da sala principal



Fonte: arquivo pessoal, fornecido pela intérprete Diana em março de 2023.

Tal elaboração está relacionada à função pedagógica defendida nessa dissertação, pois é possível notar que o material de estudo, entregue para os estudantes surdos, leva em consideração não apenas o conteúdo do que está sendo apresentado pelo professor, mas também as preferências e solicitações dos alunos. Penso que esse é um movimento em direção à mestria que se ocupa dos excluídos, assim como os mestres de Kohan (2013) e Rancière (2022), que buscam promover a vontade de aprender no estudante. Para isso, os intérpretes lançaram-se na tentativa de amenizar os efeitos limitantes da plataforma, que está alinhada com as práticas que valorizam a língua oral e, sequer considera a existência de línguas de modalidade visuoespacial.

Deste modo, pensando com Foucault (2012), o uso dessa plataforma reforça a hegemonia das línguas orais, convergindo para as práticas e normas voltadas à maioria ouvinte, são as relações de poder entranhadas nas mínimas relações. A gravação via *Google Meet* privilegia a fala oral. Desse modo, se os intérpretes não pensassem estratégias para que o vídeo final tivesse a língua de sinais, o aluno surdo poderia perder a possibilidade de ter um material de estudo ou os intérpretes teriam que fazer o trabalho de interpretação e depois o de tradução, o que seria dificultado pela quantidade de demandas que aumentaram significativamente no período da pandemia, conforme relatos dos profissionais. Sendo assim, a lógica pensada para a maioria das plataformas de reuniões virtuais serve à manutenção das exclusões, no entanto, os TILSP agem na contramarcha dessas estruturas para possibilitar o aprendizado do aluno.

Com cada recurso adicionado durante a interpretação, nessa ação interventiva, em direção a uma educação inclusiva, os TILSP assumiam mais uma tarefa no

momento de acionar a gravação e precisavam muitas vezes lembrar o passo a passo aos colegas. Isso demonstrou a necessidade de determinados conhecimentos, da área de tecnologia, para as possibilidades de resolução dos problemas que eram apresentados.

No início eu senti bastante dificuldade, porque eu precisei aprender recursos novos [...], já tenho uma dificuldade com tecnologia. Então no começo foi bem complicado (Beatriz, abril de 2022).

Então esse foi um desafio, conhecer a plataforma e de que modo produzir o mesmo trabalho de qualidade no presencial nesta plataforma, ou nas plataformas, né? Porque foram várias que a gente foi trabalhando durante o período do ensino remoto. Eu acredito que esses foram alguns dos desafios. Depois disso consolidado aí a dinâmica fluiu, a prática da tradução e da interpretação fluiu. Inclusive, tanto a interpretação imediata e simultânea nas aulas, como traduções posteriores, de material didático, ou paradidático (Cecília, abril de 2022).

Ensino remoto... ah, como é difícil, eu só não tive mais dificuldades por conta da equipe que eu trabalho, porque eu não gosto de ensino remoto [...] é muito interessante, porque cada um tem um conhecimento e como no remoto é uma coisa mais tecnológica, então tem colegas que têm esse conhecimento. [...] Se não fosse isso, seria uma experiência horrível, porque eu não tenho conhecimento em questão de computador. (Estela, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Os relatos das intérpretes evidenciam mais uma frente dos desafios enfrentados no início da pandemia: o da falta de conhecimentos da área de tecnologia, sobre como manusear as plataformas, como utilizar os recursos da melhor forma para conseguir realizar o trabalho. Isso pode ser constatado nas pesquisas de autores (ARAÚJO; LUA, 2021; NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2021) que tratam sobre a necessidade de o profissional, de um modo geral e especificamente, o TILSP (respectivamente), ter esse tipo de conhecimento. No entanto, essa não é uma temática estudada nos cursos de formação. Desse modo, os intérpretes, com seus saberes adquiridos anteriormente e em contato com a nova realidade, elaboraram as formas de atuação com o uso dos recursos que tinham à disposição. Mesmo assim, muitos intérpretes sentiram-se confusos com essa situação.

Sobre como proceder com uma interação interpretada remotamente, o que faz com que haja mais estresse em todos os envolvidos na situação comunicativa, especialmente no intérprete que precisa gerenciar aspectos que, no presencial, não precisaria. A ausência de equipamentos ou falta de familiaridade com a tecnologia podem ser fatores que levam os intérpretes a não se sentirem totalmente confortáveis no oferecimento do serviço (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2021, p. 7014).

Nesse sentido, o trabalho em equipe tem uma importância que ultrapassa o momento da preparação e atuação e, como evidenciado nos enunciados do recorte, os profissionais podem atenuar sentimentos negativos em relação do trabalho remoto a partir das trocas de conhecimentos e experiências. Do mesmo modo que defendem Rodrigues, Oliveira e Araújo (2022, p. 45) ao indicarem que “dificuldades no desempenho de algumas tarefas podem ser amenizadas com o suporte de colegas mais experientes, assim como, funções que causam mais estresse podem sofrer rodízio entre outros profissionais”. Portanto, para que haja uma relação mais amena com o serviço sendo realizado à distância, o apoio mútuo entre os colegas é fundamental.

Além do apoio entre os colegas de trabalho, a instituição também deve atuar no sentido de fornecer condições adequadas para a realização das atividades. Sobre isso, os intérpretes relataram que receberam equipamentos emprestados pela universidade, para a atuação remota, são eles: notebook, webcam, fone de ouvido do tipo *headset*, cadeira, *softbox* para traduções. Apesar de ser uma política de uma instituição, nem todos puderam usufruir desse direito, como relata Beatriz.

Depois eu solicitei ao meu departamento o empréstimo de um móvel, no caso era uma cadeira, que tinha ali toda uma estrutura, uma ergonomia ali, pensando também na quantidade de horas que a gente precisava ficar sentado para trabalhar remotamente. [...] Eu estava desenvolvendo algumas dores, assim, na lombar, nas costas, enfim, e ao solicitar essa cadeira, por exemplo, melhorou bastante o meu conforto ali no meu espaço de trabalho. Basicamente, foram esses os recursos que eu recebi da universidade para poder desenvolver o meu trabalho remotamente (Marcela, abril de 2022).

Estou mais longe, eu não consegui nenhum recurso. Eu precisei correr atrás mesmo. Solicitei um notebook melhor, solicitei webcam, mas eu não consegui (Beatriz, abril de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

Ter uma estrutura de trabalho é fundamental também para a realização da atividade sem tantos problemas. Os intérpretes entrevistados conseguiram adquirir por conta própria, por exemplo, tecido para *chroma key*, contratação de pacotes de internet com mais velocidade, ou ainda, adaptar em casa uma iluminação que pudesse suprir a necessidade para a realização de traduções. A respeito das adaptações necessárias, Rodrigues, Oliveira e Araújo (2022) apontam que

Os espaços utilizados para o desempenho de cada função geralmente possuem a infraestrutura necessária para sua execução, como mobílias e equipamentos eletrônicos apropriados para que o funcionário enfrente sua jornada de trabalho sem desconforto [...] quando o trabalho é transportado para casa, pode haver precarização nas condições de trabalho, é preciso montar a estrutura de trabalho em casa, cedendo um espaço para trabalhar e armazenar objetos, a fim de tornar, o lar um ambiente controlável (p. 40).

Esse aspecto configurou um desafio à equipe de intérpretes, no início do trabalho remoto, pois pela emergência da situação, não foi possível ter à disposição os recursos necessários para uma atuação mais confortável de imediato. Os equipamentos disponibilizados pela universidade só foram entregues aos servidores depois de um ano de trabalho remoto. Com isso, os desconfortos físicos, por exemplo, relatados pelas intérpretes e que foram decorrentes do uso de mobiliário inadequado para a atividade laboral, só puderam ser amenizados após o período mencionado. Tal desajuste no ambiente pode ocasionar desgaste físico e mental, pois como mencionam Guarinello et al. (2017), diversos fatores como inadequação do local de trabalho, postura incorreta ou prolongada, carga horária de trabalho extensa, entre outros, prejudicam a saúde e a qualidade de vida do profissional TILSP.

Agora que os destaques das ‘desvantagens’ e dos ‘pontos problemáticos’ sobre a alteração do ambiente de trabalho para as casas dos intérpretes já foram discutidos, trago os enunciados que revelam algumas vantagens do trabalho remoto.

O fato de talvez você estar interpretando da sua casa confere pra gente, às vezes, um conforto maior ou de repente você ter uma conexão maior com a sua casa, com as suas coisas, né? Isso pra mim foi um ganho muito importante. Assim, como eu sempre trabalhei muito, muito fora de casa, ter trabalhado em casa, pra mim foi um reencontro comigo e com a minha própria casa. (Marcela, abril de 2022).

Presencialmente, a gente tem um feedback da pessoa surda ou do professor ou do aluno. Mas às vezes eu tinha que atuar sozinha. Isso era algo ruim. Hoje atuando remotamente, a gente tem outras dificuldades que são, às vezes, algum problema técnico, algum problema no notebook, na câmera ou na internet, mas agora a gente consegue atuar em trio, em dupla... geralmente estamos em dupla ou em trio, então isso auxilia trabalhando remotamente. (Beatriz, abril de 2022).

No presencial tem um pouco de limitação do que você pode fazer como apoio, tem que ter uma certa discricão, até para apoiar o surdo. E no remoto, eu acho que dá um pouco mais de liberdade, porque aí você tem uma sala que está só vocês ali ou vocês com o surdo, então, conseguem estabelecer um diálogo, meio que um bastidor mesmo. Não que fique uma coisa excluída, mas fica quase como um espacinho de apoio, sabe, como se fosse um núcleo. Então você consegue

conversar com o surdo, porque na sala principal se o surdo ficou com alguma dúvida ou alguma coisa assim e você vai passar, fica ruim para você ficar conversando com o surdo, porque o professor vai tá vendo, o que que ele vai pensar? *Por que o intérprete está falando com o surdo? Ou é o apoio? Ah, o surdo está conversando, não está prestando atenção?* Só que às vezes é coisa da aula mesmo, às vezes é uma dúvida que estamos explicando, um sinal diferente, ou passando alguma outra informação. (Flávio, maio de 2022).

E essa questão remota facilitou nesse processo, tanto de locomoção, porque você já deixa o link ali no jeito, saiu de um, entrou em outro. Então essa locomoção de estar nos outros espaços, facilitou demais. Essa questão do manuseio, tudo que eu não sei, eu pergunto aos meus colegas, porque eles sabem tudo, então eles me ajudam. E sempre funcionou assim, não teve nada muito complicado, porque a gente vai ajustando. (Estela, maio de 2022).

Fonte: dados das entrevistas com intérpretes educacionais.

É possível notar quatro temáticas sobre as vantagens do trabalho remoto, do ponto de vista dos intérpretes: 1) a reconexão consigo e com seu espaço; 2) a possibilidade de trabalhar em equipe, mesmo eles não sendo do mesmo polo universitário; 3) a sala de apoio como um espaço mais privado para interações que não interferem no andamento da aula e; 4) a facilidade para comparecer a diferentes demandas em curto espaço de tempo, por não haver necessidade de deslocamento físico.

As perspectivas vão desde as mais particulares às mais técnicas. É importante retomar o aspecto da saúde emocional dos intérpretes, no período da pandemia, pois, enquanto para alguns o isolamento causou estranhamento quanto à distância das pessoas, do local de trabalho (ARAÚJO; LUA, 2021; FREIRES et al., 2023), Marcela viu nesse formato de trabalho uma oportunidade para se reconectar com a sua casa, já que trabalhava muitas horas fora e, trabalhar de casa, segundo a intérprete; proporciona o conforto de estar no seu espaço pessoal. Nessa perspectiva, a intérprete instaura uma nova verdade sobre o isolamento social, uma verdade construída a partir da sua própria experiência e de como ela se vê como trabalhadora e como sujeito em relação consigo.

O que ela aponta sobre o local de trabalho, de certo modo, relaciona-se com o que diz Estela, quanto ao deslocamento de casa para o trabalho e até mesmo a locomoção dentro da universidade, de um prédio a outro. A intérprete avalia que o formato de trabalho remoto facilitou nesse sentido de poder estar em lugares

diferentes de modo rápido e prático. Tal vantagem também foi verificada na pesquisa de Ferreira et al. (2021):

Quanto aos aspectos positivos do ensino remoto, podemos elencar os seguintes, apontados pelos TILS: 1. facilidade de estar em aulas sem a necessidade de deslocamento; 2. otimização do tempo; 3. menor gasto financeiro por não precisar se deslocar nem se alimentar fora de casa; 4. facilidade em pesquisar sinais no computador durante o revezamento de intérpretes; 5. possibilidade de gravar as aulas e sua interpretação para poder identificar suas falhas e melhorar seu desempenho; 6. fato de haver menos interações simultâneas no ambiente virtual, o que facilita a tradução (FERREIRA et al., 2021, p. 11).

O isolamento social se deu por motivos de prevenção da disseminação da doença e acarretou mudanças no formato de trabalho e nas relações construídas entre as pessoas. Entretanto, também trouxe a vantagem de possibilitar a presença em lugares diferentes, sem sair de casa, bem como a de acessar diferentes espaços por meio da virtualidade. Assim, a intérprete Beatriz, que mora em outra cidade e atua em outro *campus* da instituição, pôde contar com os outros intérpretes da universidade para atuar em equipe, pois atualmente, ela é a única TILSP para o atendimento das demandas em seu local de trabalho. Isso significa que o formato remoto, ao mesmo tempo que criou distanciamentos em diferentes níveis de relações sociais, encurtou a distância física, possibilitando que as equipes pudessem se distribuir em cidades diferentes e atuar conjuntamente.

Cabe ressaltar que o trabalho em equipe é uma defesa da categoria profissional e que deve se tornar uma política da instituição, isto é, ela deve oferecer vagas para a criação de equipes de trabalho de acordo com a distribuição das demandas. O caso relatado nesta instituição se agrava com a vigência do Decreto nº 10.185¹⁰, de 20 de dezembro de 2019, que “extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica” (BRASIL, 2019, sem paginação), entre eles, o de Tradutor e Intérprete de Libras e Língua

¹⁰ Sobre o Decreto 10.185/2019 (até o momento continua vigente), a Febrapils lançou uma nota, disponível em: <https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/>. Não é meu objetivo discutir o conteúdo da nota publicada, no entanto, não posso me omitir de apontar a leveza do tom diante do que o decreto impõe, que a meu ver, promove a precarização do trabalho do TILSP, uma vez que não haverá concursos e as formas de contratação não estão definidas. O que prejudica diretamente o direito da pessoa surda de usufruir do serviço.

Portuguesa¹¹. Isso demonstra disputas, no âmbito público, a respeito da valorização da Libras e da educação de surdos, uma vez que, de um lado a comunidade surda obteve avanços e conquistas nas políticas públicas, no sentido de valorizar a sua diferença linguística na educação e em outros aspectos sociais; de outro lado, o Estado retirou direitos, promoveu ações de desvalorização da profissão TILSP¹² e fragilizou a garantia de profissionais nas instituições públicas federais.

Com a extinção do cargo e de concursos públicos efetivos para o cargo de TILSP, tanto docentes quanto discentes surdos, das universidades públicas, ficam desamparados em seu direito e os intérpretes já atuantes, sobrecarregados com o aumento das demandas. Isso está expresso na manifestação da participante, Beatriz, que atua sozinha em sua cidade, pois não há outro cargo efetivo ocupado na sua instituição. Até meados de 2021, havia uma intérprete com contrato temporário atuando com Beatriz, mas, vencido o contrato e sem a possibilidade de renovação, ela permaneceu sendo a única intérprete. Sendo assim, o trabalho remoto favoreceu no sentido de possibilitar a atuação em equipe para ela, pois

Sabemos de diversos intérpretes atuando sozinhos por longos períodos, sem horas de preparação para realizar sua atividade e sem atuação em equipe garantida. O que gera prejuízos imensuráveis, físicos e psicológicos para os profissionais e para os alunos que tem seu direito garantido por lei descumpridos (FEBRAPILS, 2019, sem paginação).

A falta de contratação de TILSP para o local de trabalho da intérprete pode ocasionar problemas de saúde, como tenho discutido, por conta da sobrecarga de trabalho que ela precisa assumir sozinha, sem revezamento. Por este motivo, é preciso o olhar para as meticulosidades, perceber não só aquilo que foi dito, a visibilidade que a língua de sinais ganhou, mas olhar no fundo da prática que almeja a precarização do trabalho do TILSP disfarçada de benevolência, de voluntariado, de inclusão.

¹¹ Atualmente o cargo público federal para essa função é de “tradutor intérprete de linguagem de sinais”, divergindo da nomenclatura que a categoria e a comunidade surda buscam construir, partindo do reconhecimento da Libras como língua e não como linguagem. E que já consta nos textos dos dispositivos legais que tratam a respeito da profissão e seus espaços de atuação.

¹² Como o Programa Pátria Voluntária, lançado também em 2019 e extinto em 2023 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Veja nota assinada pela Febrapils, Feneis e Abrates sobre o programa. *Nota de Repúdio: À precarização da atuação e remuneração de Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Libras*, disponível em: <https://blog.febrapils.org.br/nota-de-repudio-a-precarizacao-da-atuacao-e-remuneracao-de-profissionais-tradutores-interpretes-e-guia-interpretes-de-libras/>.

Por fim, o enunciado de Flávio remete à reflexão sobre a exclusão, quando os TILSP atuam em sala separada e que discuti no eixo 3. Aqui ele retoma esse pensamento quando menciona a sala de apoio/interpretação e pondera que “*não que fique uma coisa excluída*” (Flávio, maio de 2022), para se referir ao fato de que talvez o grupo de intérpretes e, às vezes, o aluno surdo também fiquem “excluídos” do processo. A questão é: por que aparece esse enunciado e não outro nessa descrição dos acontecimentos? Esse dizer me leva a pensar em um período histórico que muito se volta o olhar para a inclusão em contraposição à exclusão, ressaltar suas práticas daquele lado e não deste, faz-se necessário para o intérprete em seu relato sobre o seu fazer. Flávio vive essa *dramática* na sua atividade, precisa fazer escolhas e arbitrar entre valores que podem ser contraditórios (NASCIMENTO, 2014): o escolher entre ficar com a câmera fechada e estar em um “núcleo” e ao mesmo tempo afirmar que não é uma prática de exclusão, quando a aluna se sente excluída. De fato, a sala de interpretação parece trazer uma certa “privacidade”, que pode ser rara para o TILSP, pois essa é uma profissão visível. Diferentemente dos intérpretes de línguas orais, os intérpretes de línguas de sinais são vistos o tempo todo e isso dá a insegurança de conversar com o aluno surdo no momento da aula, por isso o intérprete menciona a necessidade da “discrição”, para ter esses momentos com o aluno surdo sem interferir na aula.

A atuação do TILSP é sempre vigiada. Na esfera educacional, há uma relação de poder professor-intérprete-aluno surdo. Nesse espaço, normalmente o professor regente é quem tem o “controle” da turma e consegue acompanhar o que os alunos falam, consegue significar gestos e meias palavras, risos e as diferentes expressões dos alunos ouvintes; agora, há a presença de um aluno surdo e do intérprete de Libras, um profissional que acompanha e significa as expressões do aluno surdo e vice-versa. O professor, nessa relação, estaria na posição de estrangeiro, visto que não conhece a língua de sinais, portanto não exerce sobre o aluno surdo o mesmo controle para a sua tentativa de produção do perfil de estudante que seja comum entre todos.

Como então lidar com outros que falam uma língua desconhecida e que têm trocas das quais ele não participa? E, nesse sentido, ele não tem o controle mencionado acima. O intérprete Flávio constrói o pensamento do professor, segundo a sua perspectiva: “Por que o intérprete está falando com o surdo? Ou é o apoio? Ah, o surdo está conversando, não está prestando atenção?” (Flávio, maio de 2022, dados

da entrevista). O fato de imaginar a fala do professor e sentir-se tolhido no seu desejo de conversar, de compartilhar, de explicar; revela um posicionamento e que aqui tento compreender, com base na reflexão apresentada por Fernandes “suas condições de produção, a historicidade que os faz aparecerem como um jogo de posições do sujeito, ou melhor, de sujeitos no embate das relações de poder estabelecidas pelos discursos” (2014 p. 113).

Por um lado, é interessante a compreensão de que o aluno precisa sentir-se incluído em sala de aula, para isso, conforme discutido; as câmeras abertas seriam um passo em direção a esse sentimento. Isso pode ser afirmado, uma vez que a aluna se constitui e constrói suas relações pelo olhar, além de esse ser um fato positivo para possibilitar ao professor interagir e lembrar de adaptar sua metodologia. De outro, o TILS sente-se confortável em estar com sua câmera fechada para poder estabelecer sua mestria com discrição, sem que o professor se incomode com a “conversa paralela”, uma vez que no remoto tudo está ainda mais visível na tela.

Diante dessas análises verifica-se que há esse embate de forças na qual o intérprete tem que se posicionar e agir a partir de posições e percepções que faz sobre sua atividade. Portanto, aparentemente, a vontade do TILSP prevalece e, em suas tomadas de decisões no ofício de sua prática, há vantagens e desvantagens para o processo de aprendizado da aluna surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo apresentado, há algumas ideias a serem postas sobre o intérprete educacional em atuação remota, que a meu ver, assume função pedagógica e potencializa o aprendizado para alunos surdos, que estudam em contexto inclusivo do ensino superior. Como sujeito em constante produção e efeito de mudanças, naquele momento da coleta de dados, há um ano; eu estava constituída por determinados discursos, imersa em certos saberes que estavam em funcionamento nas disciplinas, no grupo de pesquisa, nos debates... mas, ao entregar a versão final desta dissertação, sinto como se houvesse a necessidade de fazer outras perguntas, lançar outros olhares. Portanto, deixo indícios daquilo que, após a reflexão dos dados, pela limitação do tempo não foi possível desenvolver aqui, para quem sabe despertar na leitora ou no leitor o desejo de saber, a vontade de pesquisar sob outras perspectivas.

Iniciei essa pesquisa com uma vontade de saber sobre a atuação do intérprete educacional em contexto remoto, olhando para as práticas interpretativas, as escolhas tradutórias, as construções de sentidos, os percalços técnicos, os problemas oriundos desse formato de trabalho. Afinal, como intérprete educacional atuante no ensino superior, estava vivenciando essas transformações, na minha atividade profissional devido à pandemia de Covid-19, e isso me despertou a vontade de compreender melhor os impactos ocasionados por essa mudança para o TILSP.

Nesse sentido, com os estudos nas disciplinas, com as orientações e, mais tarde, com a qualificação; uma proposta voltada ainda às práticas, mas agora, focalizando nelas a potência do *aprender* foi sendo construída. Nesse tempo, tive contato com leituras que me colocaram no exercício do pensamento sobre as especificidades do processo interpretativo e de que modo o contexto remoto alterou as interações em sala de aula, quais desafios emergiram desse novo formato e o que dizem os intérpretes e a estudante surda sobre as vantagens e desvantagens do ensino remoto. Trago aqui esses pensamentos fundamentados no conceito deleuziano do *aprender*, em diálogo com obras que discutem mestrias criativas, emancipadoras, inventivas, irreverentes, que se lançam a olhar para os excluídos.

Tecer uma análise sobre esse contexto que carrega tantas transformações no cotidiano foi uma tarefa prazerosa e desafiadora. Isso porque estava imbuída das minhas próprias práticas profissionais e busquei me distanciar, olhar de longe e criticamente sobre os acontecimentos observados por mim, bem como, os narrados pelos participantes. Esse mesmo exercício possibilitou ver, por outros ângulos, que algumas certezas se transformam em dúvidas e, nesse movimento, vem as mudanças em mim mesma, como pesquisadora, como intérprete, como sujeito atuante com uma comunidade que possui história, cultura, identidades atreladas à língua de sinais, que é a minha segunda língua.

Quando, então, comecei a observar os dados, algumas lacunas me foram aparecendo, novas perguntas surgiram. Então eu mantive contato com os participantes e voltei a consultá-los em duas ocasiões, assim como solicitei posteriormente novos *prints* de tela para colaborar com os eixos de análise. Essa prática foi suscitada pela ideia de que a pesquisa não precisava ocorrer de forma linear, uma sequência rígida e inflexível. Ao contrário, levei a atividade de pesquisa com atenção aos desvios, aos encontros, às meticulosidades, aos percalços e, assim, busquei essa conduta que considera as mudanças no trajeto, que se deixa afetar pela *experiência* dos encontros.

Diante disso, passo a destacar as conclusões dessa empreitada. O ensino remoto trouxe muitos desafios para todos os envolvidos, escancarou desigualdades sociais e raso letramento digital. Por outro lado, potencializou nos intérpretes práticas inovadoras, voltadas para o aprendizado de alunos surdos no ensino superior. Algumas problemáticas da atividade dos intérpretes já existiam no ensino presencial: falta de formação específica, dificuldade na parceria do intérprete com professor, falta de conhecimento das áreas específicas de atuação, escassez de sinais-termos específicos, dúvidas em relação à função do TILSP. Contudo, outros desafios emergiram da nova realidade, imposta pela pandemia e pela necessidade de isolamento social.

No ensino remoto, os intérpretes tiveram a possibilidade de usar as diferentes funcionalidades das plataformas virtuais de reunião, para auxiliar o seu trabalho em equipe, mas também para favorecer o aprendizado dos alunos surdos. Cito como exemplo, o uso do *chat* para registros importantes, que serviu como apoio para a

soletração de nomes estrangeiros e outros termos, mas que também funcionou como espaço para anotações que podiam ser consultadas posteriormente pelos alunos surdos, contribuindo para seu estudo. Além disso, outro mecanismo utilizado foi o uso das legendas nas gravações realizadas diretamente da plataforma e o recurso de apresentação de tela, ambos utilizados para a elaboração de materiais interpretados e/ou traduzidos. Uma vez que as aulas eram gravadas pelos professores, a interpretação em Libras também era registrada de modo que configurou um material mais completo para os estudos dos alunos surdos.

Essas estratégias possibilitaram que uma plataforma que, em seu funcionamento, reforça a hegemonia das línguas orais, fosse utilizada para contemplar alunos surdos. Desse modo, o *aprender* para o aluno surdo foi favorecido pelas práticas dos intérpretes de anotações, gravação de materiais, dando a possibilidade de revisão dos assuntos; pois foram ações na contramarcha das práticas voltadas aos ouvintes. Os TILSP conseguiram atuar ativamente no processo de ensino e aprendizagem, de forma criativa e com atenção aos modos de proporcionar materiais de consulta na língua de constituição dos estudantes surdos universitários. Essa é uma lição que deve ser levada para o retorno à presencialidade, pois, se no ensino remoto houve uma preocupação maior, por parte dos professores, em oferecer materiais diversos aos alunos; no ensino presencial tais recursos eram escassos, ainda mais pensando em materiais traduzidos para Libras.

Outra vantagem, do ensino remoto, foi a possibilidade de trabalhar em equipe para a intérprete que atuava sozinha no seu *campus*. Certamente, essa foi uma vantagem também para estudantes de outras localidades que puderam estudar disciplinas, mesmo sem estar na cidade da instituição, para intérpretes de outros contextos e de regiões diferentes poderem trabalhar em parceria. Focando na realidade universitária de âmbito federal isso se mostrou positivo, porque o trabalho em equipe é uma demanda da categoria profissional, pelo desgaste físico e cognitivo que atuar sozinho, por muito tempo, pode ocasionar; além do prejuízo à qualidade da interpretação. Entretanto, o trabalho remoto não pode ser visto como uma resolução, ainda que temporária, à falta de intérpretes nas universidades. É necessário que as instituições busquem, junto aos seus servidores, a contratação de profissionais qualificados para atuar em equipe, presencial e remotamente. Reforço a crítica à política que extinguiu o cargo de intérprete e vetou a realização de concursos públicos

na esfera federal, pois tal medida precariza o trabalho dos servidores que estão em atuação devido ao aumento dos atendimentos e manutenção da quantidade de funcionários. Soma-se a isso o fato de deixar inúmeros TILSP atuando sozinhos em instituições que não contavam com uma equipe. As pessoas surdas que precisam do serviço também são prejudicadas diretamente, tanto com a possível recusa de atendimento de alguma solicitação quanto pela qualidade da interpretação de TILSP que atuam muito tempo sem revezamento.

Para os alunos surdos, o ensino remoto reforçou algumas dificuldades que já existiam no formato presencial, por exemplo, as interações em sala de aula. De acordo com os dados coletados, a falta de interação visual da aluna surda com seus professores e colegas gerou sentimento de frustração. Tendo em vista que, pela singularidade dessa vida surda, a visualidade é algo intrínseco, constitutivo da sua identidade e do seu modo de existir no mundo, ter sua imagem “apagada” na tela da sala virtual, bem como não ver seus colegas, não interagir visualmente com as pessoas; é algo que reflete no sentimento de exclusão que a aluna manifesta. Isto é, a aluna surda não é vista e não vê seus colegas, pelas câmeras fechadas, e essa fronteira visual dificulta a sua constituição enquanto sujeito-aluna naquele ambiente. Além de, isso ser um entrave para a construção de vínculos afetivos, de amizade com aqueles que compartilharão anos de suas vidas na formação acadêmica. Esse foi um dos prejuízos relatados, que impacta no desejo de aprender da aluna surda.

Outro fator de dificuldade para a aluna surda foi com relação aos problemas técnicos e de conexão com a internet. Esse foi um desafio comum, em algum momento, a todas as pessoas que passaram por trabalho ou estudo no formato remoto. Contudo, para a aluna que necessita visualizar a imagem do intérprete com qualidade, esse problema também afetou seu interesse em acompanhar as aulas síncronas. Por este motivo, os materiais gravados serviram para que ela pudesse estudar, em outros momentos, quando a conexão estivesse melhor. Isso significa que, além de não interagir com seus colegas, a aluna assistia às aulas de forma assíncrona. Por vezes, professores e alunos mantinham suas câmeras fechadas para “não pesar” a conexão, mas continuavam escutando uns aos outros. Sendo assim, esse prejuízo foi ainda mais significativo para a aluna surda.

É fundamental ressaltar que, historicamente, os alunos surdos já precisam se esforçar muito mais para conseguirem encontros importantes para o *aprender* com signos; independentemente do formato de aulas. O ensino nos moldes da educação inclusiva já move os alunos surdos para as margens do *aprender* e são necessárias ações de contra-conduta, muitas vezes apenas do intérprete, para que eles consigam alcançar melhores condições em seu aprendizado. Constituir sua subjetividade nesse espaço pensado para ouvintes, para as línguas orais é um desafio que só pode ser superado se professores e intérpretes atuarem em parceria. Os alunos surdos precisam construir sentidos sobre si mesmos de forma positiva, e com esses dados de pesquisa, também pude observar, em algumas passagens, que as alunas estão construindo posturas no sentido de reivindicar seu lugar na sala de aula, mesmo com as dificuldades impostas. Reforço a noção afirmativa de que os intérpretes assumem um posicionamento pedagógico também no ensino superior, conforme os dados revelaram, pelo encontro com o outro-aluno, com o deixar-se afetar pelo laço estabelecido em sala de aula, em prol do aprendizado.

Discorri sobre a saúde dos intérpretes no contexto da pandemia diante do trabalho remoto. A sobrecarga de trabalho também foi um fator que gerou nos intérpretes algumas problemáticas de saúde física e mental, pois houve a assunção de muitas tarefas, em meio a um contexto de emergência sanitária que já impõe uma carga de estresse intensa. Com relação a este assunto, foi importante o apoio fornecido pela instituição, no sentido de dar melhores condições de trabalho remoto, com a oferta de equipamentos e mobiliário que favoreceram no aspecto da ergonomia. No entanto, ações de promoção de saúde devem ser adotadas para que os servidores possam enfrentar os desafios de trabalhar de casa.

Considerando os aspectos levantados, há que se refletir também sobre a formação dos intérpretes educacionais. No decorrer do texto, apontei a necessidade de uma formação específica para TILSP que atuam nessa esfera, diante das especificidades e do trabalho pedagógico realizado em parceria com o professor. O debate acerca da formação não está resolvido, uma vez que a legislação vigente não contempla o nível superior, e assim insere muitos TILSP com formação em nível médio para atuar em níveis superiores de ensino, o que pode acarretar em dificuldades para acompanhar o funcionamento dessa esfera. Além disso, essa pesquisa revelou a importância da formação em nível superior e, destaco, principalmente, as

manifestações daqueles TILSP que tiveram formação continuada voltada para a educação, pois isso permitiu uma atuação mais consciente da sua função pedagógica no espaço educacional.

Ao chegar no momento de encerramento desse ciclo de reflexões e escrita, encontro-me com muitas outras inquietações abertas, por isso penso que o debate não se finda nesta dissertação. Na verdade, espero que o texto abra novas possibilidades de discussão e amplie caminhos para se pensar no trabalho do intérprete como uma potência para o *aprender* no/do aluno surdo. Em qualquer formato que o ensino ocorra, é necessário que o professor esteja aberto para o enlace com seu aluno surdo, para que, em conjunto com o intérprete, a inclusão possa ser uma realidade mais próxima. Embora tenha apresentado diversas problemáticas do ensino remoto para os surdos no ensino superior, não quero com isso vislumbrar o ensino presencial como um formato idealizado como perfeito, pois é de suma importância problematizar as fragilidades dos tempos de “normalidade” também. É necessário, portanto, repensar as práticas de ensino, as relações estabelecidas, as parcerias construídas em benefício do aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

ALBRES, N. A.; JUNG, A. P. Surdos e a educação bilíngue em tempos de pandemia: o enunciATO de professores em análise. **Fórum Linguístico** (UFSC. IMPRESSO), v. 18, p. 7029-7043, 2021.

ARAÚJO, L. Deleuze e Proust: tempo, signo e pensamento. (2013) **Humanidades Em diálogo**, 5, 215-230. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2013.106249>.

ARAÚJO, T. M. de; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, p. e27, 2021.

BONFIM, T. C. **Das políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos às políticas bilíngues de/com surdos**: um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13777>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2000.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abril de 2002.

BRASIL. **Decreto no 5.626**, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dezembro de 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319** de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da 125 República, 2011.

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). Diário Oficial da União, Brasília, 07 julho 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.614 de 2020**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Senado Federal, 2020a.

BRASIL. **Portaria MEC nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 2020d.

BRASIL. **Portaria nº 1.565** de 18 de junho de 2020. Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. Diário Oficial da União, Brasília, 2020c.

BRASIL. **Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME nº 90**, de 28 de setembro de 2021. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC para o retorno gradual e seguro do trabalho presencial. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp/sedgg/me-n-90-de-28-de-setembro-de-2021-349566093>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL, J. M. R. **As percepções dos tradutores intérpretes de Libras face às suas atribuições profissionais no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARDOSO, D. U. C. **Tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa no ensino superior**: relatos de tradutores/intérpretes e alunos surdos. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2019.

CARVALHO, A. F.; MARTINS, V. R. de O. Posição-Mestre e Função-Educador: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino. **Políticas Educativas – PolEd**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/51027>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CARVALHO, G. L. de. **A identidade do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras: das suas concepções às suas práticas**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2015.

CRUZ-ALDRETE, M. El programa Aprende en casa ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?. **Educación**, 30(59), septiembre 2021, 46-64. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.003>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CUNHA JUNIOR, E. P. **Desafios linguísticos no ensino escolar e superior de surdos paulistanos em tempo de coronavírus**. In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Editora 34, 2022.

DUARTE, L. A.; CRUZ, R. C. V.; FARIA, J. G. Formação de tradutores e intérpretes de Libras-português: visão dos profissionais em atuação no mercado de trabalho. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 01-19, 2021. e-ISSN: 2316-6614.

FEBRAPILS. **Código de Conduta e Ética**. Primeira alteração aprovada em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril de 2014. Fortaleza, 2014.

FEBRAPILS. **Nota da Febrapils sobre decreto nº 10.185**. (2019) Disponível em: <https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FEBRAPILS. **Nota Técnica sobre interpretação simultânea remota para a Língua Brasileira de sinais: nº 004/2020 de 27 de maio de 2020**.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. Educ. rev., 2014 (spe-2), 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FERNANDES, C. A. **Em Foucault, o sujeito submerso no discurso**. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.) Presenças de Foucault na Análise do Discurso. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FERREIRA, D. **Estudo comparativo de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português no contexto brasileiro**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2015.

FERREIRA, A. T. S.; GOUDINHO, L. da S.; SOUZA, R. de.; PINTO, S. C. C. da S.; BRAZ, R. M. M.; CAMPELLO, A. R.; MADEIRA, L. F. Interpretação em Libras e a mediação: um estudo de caso na pós-graduação. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20196>. Acesso em: 13 set. 2021.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197–223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. **Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental**. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. O. (orgs) Escola e Diferença: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 169-241.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRES, L. A.; FERNANDES, S. C. S.; CASTRO, A. M. F. M.; OLIVEIRA, L. C.; TORRES, L. F. F.; SANTOS, E. F. Estresse em universitários: conhecendo o efeito das atividades remotas no cotidiano pandêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280006, 2023.

FREITAS, C. K. I. **Recursos dicionarísticos como apoio para o profissional tradutor e intérprete de Libras/Português**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

GALLO, S. D.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**. São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25.

GALLO, S. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GAVALDÃO, N. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior**: análise de professores sobre o contexto pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

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

35, n. 2, p.534-556, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534>. Acesso em: 22 abr. 2023.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. de M.; LACERDA, C. B. F. de. (2021). A díade formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), 50(2), 653–668. <https://doi.org/10.21165/el.v50i2.3135>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, B. S.; COSTA, G. J. Uma perspectiva translíngua e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.18, n.4, 7044 - 7058, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79681>. Acesso em: 27 jun. 2022.

GOULART, D. S. M. **Narrativas de si e do ser tradutor/intérprete de Libras no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

GUARINELLO, A. C.; LISBOA, T. R.; PEREIRA, A. D. S.; SANTOS, I. B. dos; IACHISNKI, L. T.; MARQUES, J. M.; SILVA, R. Q. da. Qualidade de vida do profissional intérprete de língua de sinais. **Distúrbios Da Comunicação**, 29(3), 462. (2017) <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i3p462-469>.

GURGEL, T. M. do A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. 168 f. Tese – doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIMEP. 2010.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2021.

HIRATA, T. C. dos S. **A atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino superior na modalidade de educação a distância**: um mapeamento dos limites e possibilidades. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 13 jun. 2020.

IRIARTE, A. C. S. **Atuação do intérprete educacional**: interfaces entre os campos da educação e do discurso. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal de

São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12898>. Acesso em: 22 jun. 2020.

IRIARTE, A. C. S.; MARTINS, V. R. O. **Atuação do intérprete educacional:** interfaces entre os campos da educação e do discurso. In: ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H.; NASCIMENTO, V. (Orgs.) Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: Contextos profissionais, formativos e políticos. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2022. p. 76 - 105.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor:** Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES [online]**. 1998, vol.19, n.46, p.68-80. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-2621998000300007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 22 jun. 2022.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago.2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, v. 36, p. 133-153, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 110 jan. 2023.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILSP) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2022.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023

LEITE, E. de L. **Apropriação da Libras por estudantes do curso de tradução e interpretação em Libras/ Língua Portuguesa**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LISBOA, T. R. **O tradutor- intérprete de Libras e Língua Portuguesa:** visão de um grupo de professores do Ensino Superior. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná. 2017.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto no 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

LUZ, R. D. **Cenas surdas parentais**: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MACHADO, F. M. A. **Formação e competências de tradutores e intérpretes de língua de sinais em interpretação simultânea de língua portuguesa - Libras**: estudo de caso em Câmara de Deputados Federais. Tese de Doutorado. Fundação Universidade de Caxias do Sul, 2017.

MARQUES, R. F. **Interpretação Remota Durante a Pandemia do Coronavírus**: Um relato de experiência de interpretação no ensino superior. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras LIBRAS, Florianópolis, 2020.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **ETD**, Campinas, v. 07, n. 02, p. 158-167, mar. 2006a. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922006000000017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARTINS, V. R. O. O que me torna invisível? A psicanálise como ferramenta para entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar de surdos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp., p.135-152, dez. 2006b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/718/733>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MARTINS, V. R. O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais**: relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2008.

MARTINS, V. R. O. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas, SP, 2013.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**. (2015). v. 35, n. 2, pp. 78-112.

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

MARTINS, V. R. O.; GALLO, S. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 13 (3): 83-103, Set./Dez. 2018.

MELO, A. V. S. de. **Formação e atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

MOREIRA, J. L. P. **Narrativas em Libras como dispositivo formativo para tradutores e intérpretes de libras voltadas ao público infantil surdo**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MORET, M. C. F. F.; MENDONÇA, J. G. R. **Atuação dos Tradutores intérpretes de Libras no ensino remoto**. Anais do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT), (2022).

MOTA, F. D. L.; MENEZES, J. B. F.; MOURA, F. N. de S. Inclusão no ensino remoto: a percepção de uma intérprete de Libras. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 14, n. 1, p. 22–37, 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i1.5169. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5169>. Acesso em: 23 jul. 2022.

NASCIMENTO, V. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de libras/português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. **Rev. bras. linguíst. apl.** [online]. 2014, vol.14, n.4, pp.1121-1150. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145604>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NASCIMENTO, V. ; NOGUEIRA, T. C. Interpretação remota de Libras-Português em conferências durante a pandemia de COVID-19: dimensões de uma prática emergente. **Fórum Linguístico**, v. 18, p. 7006-7028, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81143>. Acesso em: 21 dez. 2022.

OLIVEIRA, S. M. de. **Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, L. R. de.; LOPES, B. G.; FERREIRA, J. L. A.; FIGUEIRÊDO, A. M. T. A. de. Sequência didática: aplicação remota de conceitos químicos no ensino médio para uma discente surda. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 5, p. e40211528254, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i5.28254. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28254>. Acesso em: 27 jun. 2022.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 59–81, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PEREIRA, E. J. R.; SCALEA, L. F. L.; CARVALHO, J. G. de. Ensino remoto em tempos de pandemia: considerações sobre o ensino não presencial emergencial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 11, p. 71937-71955, 2022.

PORTO, N. dos S. G. **O que dizem os Tradutores Intérprete de Libras sobre atuar em disciplinas de Matemática no Ensino Superior**. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na linha de História, Currículo e Cultura, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 2004.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RIBEIRO, M. J. **Os Desafios dos Intérpretes de Libras em Tempos de Pandemia**. VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, 2020.

RODRIGUES, A. C. S.; OLIVEIRA, N. R.; ARAUJO, C. O. de. (2022). O impacto do *home office* à saúde mental do funcionário no cenário da pandemia Covid-19. **Revista Fronteiras em Psicologia**, 4(2), 39–49.

ROSA, A. S. **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação entre surdos e ouvintes**. In Ivani Rodrigues Silva; Samira Kauchaje; Zilda Maria Gesueli (Org). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: PLEXUS, 2003.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. V. 17, N. 50, 2020.

SANTIAGO, V. de A. A. **Português e Libras em diálogo**: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: Libras em estudo: tradução/interpretação / Neiva de Aquino Albres e Vânia de Aquino Albres Santiago (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2012.

SANTIAGO, V. de A. A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu**: estratégias adotadas no processo dialógico. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2013.

SANTIAGO, V. de A. A. **Palavra, vozes e memória discursiva**: concepções sobre ética do tradutor e intérprete de língua de sinais. 2021. 270 f. 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, 2021.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**: um estudo sobre as identidades. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, O. P. Travessias Históricas do Tradutor/Intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Artíficos Revista do Difere** - ISSN 2179 6505, v. 2, n.4, dez/2012. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SANTOS, L. **O fazer do intérprete educacional**: práticas, estratégias, criações. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2014.

SANTOS, L. F. dos; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. **Práticas de Interpretação no espaço educacional**: para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. O. (orgs) Escola e Diferença: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 148-165.

SARETTO, T. M. **Acessibilidade do aluno surdo em ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior na percepção do tradutor intérprete de Libras**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. Educ. Soc., 2005 26(93), set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GmQZtY6nDyzP9TZFxPZzZtb/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

SENA, L. de S.; SILVA LIMA, M. R. e; SERRA, I. M. R. de S. Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon - Maranhão. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27745, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27745. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27745>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, D. S. da. **A atuação do intérprete de libras em uma instituição de ensino superior**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, R. Q. da; GUARINELLO, A. C.; MARTINS, S. E. S. de O. O intérprete de Libras no contexto do ensino superior. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 177-190, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25283>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, D. **Políticas de acessibilidade para surdos**: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, 2016.

SILVA, R. Q. da. **O intérprete de Libras no contexto do ensino superior**: visão sobre suas práticas. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação). Universidade de Tuiuti do Paraná. 2016.

SILVA, E. C. P. **Acessibilidade por contratos**: o tradutor e intérprete de Libras educacional e os desafios da operacionalização das políticas públicas de educação de surdos no Amapá. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.

SILVA, S. M. Direitos humanos e o direito à educação em tempos de Covid-19: desigualdade social e educacional no contexto da sociedade / Human Rights and the right to education in Covid-19 times: a look at the context of deaf education. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 20, jan. 2021. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-blicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/53444/36675>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, S. P. da. **A saúde mental do intérprete de Libras em sua atuação no contexto remoto em tempos de pandemia**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3a ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOBRAL, A. **Dizer o 'Mesmo' a Outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

SOUSA, J. A. **A formação do tradutor e do intérprete surdo de língua de sinais no ensino superior**: questões curriculares. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15339>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SOUZA, R. M. de. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. In: **ETD - Educação Temática Digital 8** (2007), Campinas, v.8, n. esp., p.154-170, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592.

SOUZA, R. de A. **Preconceito nas relações de trabalho**: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de libras. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Psicologia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2018.

SOUZA, A. L. S.; LEONOR, A. C. C.; GEDIEL, A. L. B. Ensino remoto e acessibilidade na educação de surdos: uma análise crítica decolonial da plataforma "Se Liga Na Educação". **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, Edição Especial, p. 138-154, abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14798>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

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. 100 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TUXI, P. **A atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

UNESCO. **COVID-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 Julho 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 20 ago. 2021.

XAVIER, K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino remoto e atuação do TILSP no ensino superior: contribuições de intérpretes educacionais e alunos surdos

Pesquisador: ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52920121.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.188.755

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849457, de 25/11/2021) e/ou do Projeto Detalhado (de 25/11/2021):

Resumo:

Os profissionais tradutores e intérpretes de Libras / Língua Portuguesa atuam na mediação linguística e cultural entre pessoas surdas e ouvintes. Seu trabalho está previsto na legislação vigente (BRASIL, 2005; 2010; 2015) em diferentes espaços sociais onde se faz necessária a comunicação entre falantes dessas duas línguas. Com o contexto atual em que ocorre a pandemia do Novo Coronavírus, pelo alastramento da doença Covid-19, as relações sociais, educativas, culturais, entre outras, foram atravessadas pela orientação da Organização Mundial da Saúde e autoridades governamentais para manter o isolamento e distanciamento social a fim de evitar a propagação do vírus. Diante desse acontecimento, a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras foi afetada de diferentes formas, uma vez que as línguas de trabalho são de modalidades diferentes, a Libras é uma língua visual-espacial e o Português, uma língua oral-auditiva. O objetivo desse projeto de mestrado é analisar como se dá a atuação desses profissionais no contexto de trabalho remoto em instituições federais de ensino do estado de São Paulo, em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.188.755

disciplinas de graduação e pósgraduação. Será uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva com procedimento cartográfico e pressuposto da arqueogenealogia foucaultiana. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a) entrevista com os profissionais tradutores e intérpretes e b) entrevista com as pessoas surdas que utilizam o serviço de tradução e interpretação de Libras. Os dados serão analisados a partir de autores dos Estudos Surdos em Educação e das Filosofias da diferença. Com esse estudo, espera-se contribuir para a reflexão sobre a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras no período da pandemia no contexto do ensino superior.

Hipótese:

Não há hipótese, pois utilizaremos a filosofia da cartografia para buscar compreender o objeto da pesquisa, conforme explicado no tópico sobre a metodologia.

Metodologia Proposta:

Essa pesquisa é qualitativa, de natureza descritiva e terá como base os princípios filosóficos da cartografia. Nessa perspectiva a pesquisa não é feita para comprovar uma verdade pré-formulada, ou seja, reafirmar um campo hipotético pré-fixado, mas para percorrer um cenário e nele descrever as descobertas e linhas territoriais que cartografam determinados saberes. Assim, o pesquisador não tem a expectativa de encontrar resultados e respostas prontas e pelos dados generalizar em outras situações porque cada campo de investigação abre uma variada possibilidade de descrição de suas linhas duras que delineiam a sua cartografia. A prática cartográfica se completará com o campo das filosofias da diferença, por meio de pressupostos fundamentados pela perspectiva arqueogenealógica em Foucault, na medida em que serão levantados documentos (discursos, enunciados, dizeres) que se colocam como saberes fundamentais para a produção de determinado campo, ou seja, serão levantados arquivos que compõem as linhas do território investigado. E, em paralelo, desnudar as forças genealógicas em relação que incidem nas práticas dos sujeitos e em seus processos de subjetivação (FOUCAULT, 2010). Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo descritiva e pretende analisar a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras no contexto de trabalho remoto em instituições federais de ensino do estado de São Paulo. Os dados serão coletados com entrevistas com profissionais tradutores e intérpretes e discentes surdos, a coleta de dados será realizada de forma virtual, por meio do Google Meet, mesmo que não haja mais a recomendação da Organização Mundial da Saúde para manter o isolamento social, visto que o período de utilização da ferramenta para as diversas atividades acadêmicas e laborais permite que esse meio de coleta

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: 5.188.755

seja efetivo e prático ao mesmo tempo. É importante ressaltar que, mesmo que haja uma retomada das atividades presenciais no período de coleta de dados, as informações serão relacionadas ao período de atuação remota na instituição. Portanto, os participantes farão um relato, com base nas perguntas levantadas, sobre o trabalho naquele contexto. Quanto aos aspectos éticos em pesquisa, o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da Plataforma Brasil, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser assinado DE FORMA DIGITAL pelos participantes da pesquisa após aprovação do CEP e devolvidos à pesquisadora por e-mail. Serão tomados todos os cuidados éticos para que a identidade dos profissionais não seja revelada durante a apresentação e análise dos dados. Além disso, o contato inicial, feito por e-mail, pesquisado nos sites das instituições, será individual preservando a identificação dos participantes. Com a autorização dos participantes, a entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita em meio digital. Todos os procedimentos serão realizados conforme o documento "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual", publicado em 24 de fevereiro de 2021, e deverá estar em convergência com as disposições da Resolução CNS 510/2016. Após coletados os dados, a pesquisadora baixará os arquivos das entrevistas da nuvem para um dispositivo local, a fim de evitar possíveis vazamentos de dados, as gravações serão mantidas por cinco anos e serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa.

Critério de Inclusão:

Para participar dessa pesquisa, serão convidados profissionais que atendam aos critérios de inclusão: a) o profissional precisa ser tradutor e intérprete de libras atuante em universidade federal do estado de São Paulo; b) atuar em disciplinas da graduação ou pós-graduação; c) estar atuando ou ter atuado em contexto de ensino remoto; serão entrevistados ao todo seis (6) intérpretes educacionais. O critério de inclusão será que o discente tenha estudado em alguma disciplina que os TILSPS participantes tenham atuado na interpretação simultânea e que seja usuário de libras. Para esta categoria será selecionado um estudante de cada instituição e que tenha tido mais vínculo com os TILSPS selecionados para a entrevista nesta pesquisa, portanto, contaremos com três (3) participantes discentes surdos. Para recrutamento dos discentes surdos, a pesquisadora solicitará que a equipe de intérpretes da instituição envie o convite aos discentes que são atendidos por estes profissionais para que caso haja interesse em participar da pesquisa, os discentes o manifestem por e-mail diretamente à pesquisadora. Esse contato com as equipes

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: 5.188.755

de tilsip será realizado após a divulgação do resultado do SISU a fim de verificar a aprovação e ingresso dos estudantes surdos nas instituições e seu atendimento pelos profissionais. Além disso, compreendendo a condição linguística dos participantes surdos, a pesquisadora realizará a tradução do TCLE na íntegra para libras e o arquivo em vídeo será armazenado na plataforma do youtube em link não listado, será enviado para os participantes surdos para que tenham acesso ao documento nas duas línguas, português escrito e LIBRAS.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as relações de trabalho de tradutores e intérpretes de Libras educacional por meio de discursos sobre sua atuação em instituições federais de ensino superior do estado de São Paulo em contexto de ensino remoto.

Objetivo Secundário:

Compreender e problematizar pela lente teórica das filosofias da diferença o cenário político e educacional que constitui base para a implementação da educação de surdos no contexto do ensino remoto; Identificar as especificidades do processo interpretativo em contexto educativo e remoto que influenciam nas interações entre aluno surdo-intérprete e professor-intérprete durante as aulas, de modo a perceber se as demandas da interpretação educacional, as do ensino presencial, se mantêm ou se outros desafios emergem dessa nova modalidade; Analisar os discursos de intérpretes educacionais e discentes surdos sobre o contexto remoto quanto às vantagens e desvantagens do ensino remoto diante das práticas inclusivas para surdos no ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco que pode ocorrer é que os participantes podem se sentir desconfortáveis em responder alguma questão da entrevista, mas diante disso, serão feitas pausas e/ou ele terá a liberdade de não responder quando se sentir incomodado. Outro risco é o de vazamento dos dados coletados com a invasão de hackers, uma vez que serão armazenados na nuvem após gravação. Para solucionar isso, os arquivos serão baixados para um computador e apagados da nuvem.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá para a área da Educação Especial, educação inclusiva e será importante para

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

os estudos da interpretação de Libras, visto que fará uma análise de como tem sido a prática inclusiva no período de ensino remoto por meio da interpretação no ensino superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar:

<http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências da primeira versão do projeto foram apresentadas no documento PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5121670.pdf, de 23/11/2021. As respostas foram apresentadas em 25/11/2021, nos vários documentos anexados e destacados no documento Carta_resposta_versao1.pdf.

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer do relator foi apreciado por uma câmara técnica virtual do CEP, atendendo às recomendações da Conep para análises de protocolos de pesquisa relativos à Covid-19. Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou

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: 5.188.755

digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1849457.pdf	25/11/2021 15:05:07		Acelto
Outros	Carta_autorizacao.pdf	25/11/2021 15:04:41	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
Outros	Carta_resposta_versao1.pdf	25/11/2021 15:03:09	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Discentes_surdos.pdf	25/11/2021 15:02:39	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TILSP.pdf	25/11/2021 15:02:28	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Ensino_remoto_e_atuacao_do_TILSP_no_ensino_superior.pdf	25/11/2021 15:00:26	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	25/11/2021 14:58:32	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.188.755

SAO CARLOS, 28 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

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

Página 10 de 10