

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

**Ações formativas com Tradutores e Intérpretes de Libras para o
aperfeiçoamento das práticas interpretativas**

Mestranda: Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke
Orientadora: Profa. Dra. Cristina B. F. de Lacerda

São Carlos

2024

ITYARA AGUIAR DA SILVA PINTO GIRKE

**Ações formativas com Tradutores e Intérpretes de Libras para o
aperfeiçoamento das práticas interpretativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Cristina B. F. de Lacerda

São Carlos

2024

ITYARA AGUIAR DA SILVA PINTO GIRKE

**Ações formativas com Tradutores e Intérpretes de Libras para o
aperfeiçoamento das práticas interpretativas**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cristina B. F. de Lacerda
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profa. Dra. Vânia de Aquino Albres Santiago (Titular Externo)
Instituto Singularidades

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (Titular Interno)
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

São Carlos, 28 de agosto de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o autor e consumidor de minha fé. A Ele que guardou meus passos e me guiou até chegar aqui e ainda me sustentou em todos os percalços do caminho. Sem Ele, meu trabalho, minha pesquisa, esta dissertação... nada seria possível!

Agradeço ao meu esposo, Cesar Augusto Girke, por ser meu melhor amigo e meu maior incentivador. Obrigada por me dar suporte em todos os momentos e por sonhar comigo!

Aos meus pais, por sempre me incentivarem, por me ensinarem o valor dos estudos e por terem paciência pela minha ausência neste tempo de mestrado.

À minha querida orientadora, Profa. Cristina Lacerda, pela orientação carinhosa, por respeitar meu tempo de produção e por me acolher nas crises que vivi durante este processo. Você foi mais que uma professora orientadora, foi uma amiga! Obrigada!

Às professoras Vânia Santiago e Lara Santos, pela leitura atenciosa e pelas contribuições preciosas em minha pesquisa. Agradeço pelas palavras doces e por tanta gentileza em minha banca de qualificação.

Aos meus amigos e parceiros de trabalho na CoSETILS. Pela paciência comigo e por tantas vezes me pouparem para que eu pudesse me dedicar em meus estudos. Obrigada “Intérpretes Poderosas” por todo apoio, pelas trocas, pelo acolhimento, por ouvirem meus desabafos e me incentivarem a ser uma profissional melhor todos os dias. É um grande privilégio poder trabalhar com vocês e sermos amigas!

À minha amiga Carla Vilaronga, pela maravilhosa recepção em São Carlos e por me apresentar pessoas tão especiais quando eu não conhecia ninguém nesta cidade. Obrigada por estar comigo desde muito antes (quando o mestrado ainda era um sonho que eu julgava ser impossível) e por estar sempre disponível em todo o tempo também. Por me apresentar a Cris – que hoje é a minha orientadora, por me dar a “sacudida” e colocar “a pulga atrás da minha orelha”, me fazendo correr para escrever o projeto para participar do processo seletivo do programa naquele dia. Era para ser este o tempo mesmo!

Às sujeitos-participantes de minha pesquisa, que não posso registrar os nomes aqui, mas elas sabem que têm um espaço muito especial em meu coração! Obrigada por permitirem conhecer a vida e a família de vocês durante os encontros formativos. Obrigada pelo tempo tão gostoso que passamos juntas na formação continuada. Foi muito precioso para mim!

Às demais pessoas que colaboraram com minha pesquisa e as que me ajudaram a chegar até aqui. Sou muito grata por tudo que vivi e por estar aqui neste momento.

RESUMO

A presença dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) no Brasil vem sendo cada vez mais percebida em diversas esferas da sociedade, pois eles estão inseridos no espaço escolar, da educação básica ao ensino superior, nos vários ambientes comunitários onde a mediação da comunicação das pessoas surdas se faz necessária e, recentemente, em grande parte das mídias sociais. No entanto, no que tange à formação destes intérpretes, percebe-se que muitas vezes ainda há lacunas em sua constituição no que se refere ao fazer interpretativo (Giamloureño, 2018), ou seja, mesmo com alguns anos de práticas, alguns intérpretes ainda não se consideram competentes para atuar frente aos desafios que lhes são impostos no dia a dia. Na esfera educacional tem aumentado a demanda por este profissional (Santos, 2014), visto o número crescente de aluno surdos matriculados nas redes de ensino, constata-se a necessidade de formação para que os intérpretes educacionais (IEs) se percebam capacitados para exercer a função de mediador e contribuinte da aprendizagem do aluno surdo (Santos, 2021). Por este motivo, esta pesquisa tem por objetivo investigar ações de práticas formativas mediadas potentes para o desenvolvimento das práticas do IE. Como objetivos específicos, elenca-se organizar um curso de formação continuada para TILS que atuam em um dos *campi* do Instituto Federal do estado de São Paulo (participantes), numa perspectiva mediada, para investigar se a reflexão sobre a prática é potente para o desenvolvimento das práticas interpretativas. O estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, por meio de uma pesquisa-ação, com a oferta de um curso de formação continuada para os participantes, seguindo os pressupostos teóricos de Vigotski ([1926] 2001; [1934] 1998; [1930] 1984; [1930] 2004). A formação ocorreu de forma remota, com os encontros gravados. A partir dos dados coletados, foi realizada uma avaliação sobre quais aspectos da formação com base na mediação e reflexão sobre a prática foram mais assertivos em relação ao desenvolvimento das práticas interpretativas. Espera-se, assim, contribuir com o campo de formação de profissionais tradutores e intérpretes de Língua de Sinais para que possam exercer seu trabalho favorecendo a qualidade da educação de surdos.

Palavras-chave: tradutores e intérpretes educacionais; mediação; reflexão; relações.

ABSTRACT

The rise of Sign Language Translators and Interpreters (also known as SLTI) in Brazil has been perceived in a myriad of spheres within society. These include mainstream education, from Elementary to High School years, in various community environments where mediation for communication between deaf and hearing people are necessary, as well as in most social media platforms. Nevertheless, it is perceivable that there are still gaps in interpretations which could be due to the lack of training of these professionals (Giamlourengo, 2018). Even with years of working in the field, most interpreters do not consider themselves competent to face the daily challenges in the educational sphere where the demand for this type of professional has increased (Santos, 2014). Therefore, given the growing number of deaf students enrolled in schools, the need to train these educational interpreters (EI's) has escalated. Thus, it is vital for them to be professionally qualified and feel confident to perform the role of mediator in order to positively contribute to deaf students' learning journey (Santos, 2021). For this reason, the primary aim of this research is to investigate the effectiveness of mediated formative practices for the development of EIs' practices. The specific objectives include organizing a continuing education course for SLTI's working at one of the campuses of the Federal Institute of São Paulo (participants), from a mediated perspective, to investigate whether reflection on practicing is effective in developing interpretive skills. The study was conducted using a qualitative, exploratory approach, through action research, offering a continuing education course for the participants, following the theoretical principles of Vygotsky ([1926] 2001; [1934] 1998; [1930] 1984; [1930] 2004). The training took place remotely. The sessions were recorded, and based on the collected data, an evaluation was made to determine which aspects of the training - based on mediation and reflection on practice - were most effective in developing these interpretive skills. The aim is to contribute to the field of training sign language translators and interpreters so they can carry out their work, enhancing the quality of deaf education.

Keywords: educational translators and interpreters; mediation; reflection; relationships.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Formato de captura de tela na gravação dos encontros.....	65
Figura 2: Formato de feedback enviado às participantes	73
Figura 3: Exemplos de feedback em vídeo realizado pela formadora para duas participantes referentes à atividade de interpretação Libras-Português.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições que ofertam cursos de graduação de formação para TILS	19
Quadro 2: Perfil das participantes	63
Quadro 3: Diário de bordo com tema sugerido	68
Quadro 4: Transcrição da parte do encontro 6 em que foi relatado o resumo dos novos combinados.....	72
Quadro 5: Perguntas disparadoras para a roda de conversa	74
Quadro 6: Sequência didática proposta para o tema “Hino Nacional Brasileiro”	84

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAS - Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CODAS - Child of Deaf Adults - Filho ouvintes de pais Surdos

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IE - Intérprete Educacional

IF's - Institutos Federais

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

OBS - Open Broadcaster Software

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS - Tradutor Intérprete de Libras

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - Um pouco sobre mim... meus caminhos até chegar à pesquisa	10
INTRODUÇÃO	14
1. O INTÉRPRETE EDUCACIONAL	18
1.1 A formação e suas lacunas	19
1.1.1 Breve Histórico de Formação de TILS	23
1.2 O ambiente educacional	28
1.2.1 As relações em sala de aula e a formação de conceitos	30
1.3 Desafios da interpretação em sala de aula	33
1.3.1 Conceito e a produção de sentidos: dilemas constantes	36
1.4 Formação para intérpretes educacionais	40
2. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INTÉRPRETES	42
2.1 Mediação na formação continuada	46
2.2 A reflexão como instrumento na formação continuada	49
3. SOBRE O INSTITUTO FEDERAL	53
3.1 O Instituto Federal de São Paulo	53
3.1.1 O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais no IFSP	55
3.2 O Ensino Médio	57
3.2.1 O Ensino Médio Profissional e Integrado	57
3.3 Interpretação no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal	58
4. PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.1 Contexto da pesquisa e participantes	60
4.1.1 Em busca dos participantes para a pesquisa-ação	62
4.1.2 Caracterização do contexto pesquisado	63
4.1.3 Caracterização das intérpretes participantes	64
4.2 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados da pesquisa	65
4.2.1 Planejamento dos encontros de formação	66
4.2.2 Diários de bordo	68
4.2.3 Roda de conversa	70
4.3 Revelando a formação ofertada - passo a passo do percurso formativo	71
5. RELAÇÕES MEDIADAS A PARTIR DO ESPAÇO FORMATIVO	77
5.1 Mediação pelas atividades formativas	80
5.1.1 Atividades que tratavam da palavra e seu significado	82
5.1.2 Atividades que tratavam da interpretação Libras-Português	87
5.1.3 Atividades que usavam a glosa	91
5.2 Mediação do outro no processo formativo	96
5.2.1 Mediação por meio da relação com o formador	97
5.2.2 Mediação por meio da relação com os pares	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	120
ANEXOS	140

APRESENTAÇÃO

Um pouco sobre mim... meus caminhos até chegar à pesquisa

Quero começar este trabalho apresentando um pouco sobre mim, pois acredito que minha história, os momentos e experiências que me trouxeram até este ponto geram algum sentido do por que estou aqui. E é por isso que convido você, leitor, a ler minha pesquisa.

Deslumbrei-me com a Língua Brasileira de Sinais pela primeira vez aos 12 anos, quando um surdo começou a frequentar minha igreja e começaram um ministério¹ para a interpretação dos cultos. Minha amiga e eu ficamos fascinadas com aqueles que falavam com as mãos e queríamos conhecer e conversar com eles também. Mas os surdos não me permitiam interpretar, falando que eu ainda era muito criança para tal função naquele momento. Mas eu não desisti não... continuei ali pertinho batendo papo com eles sempre que podia.

Aos 15 anos fomos a Curitiba num encontro de obreiros com surdos com ministérios de todos os cantos do Brasil. Foi ali que eu decidi que queria ser intérprete também e, já mais velha, os surdos começaram a me aceitar melhor. Não me lembro de ter feito um curso de Libras, de ter participado dos costumeiros módulos de cursos básico ou intermediário. Lembro-me apenas de estar com eles o tempo todo, de recebê-los em minha casa, de acompanhá-los onde queriam ir... e neste tempo, já interpretando os cultos e as programações também.

Ao fazer 18 anos e ter que escolher um curso de graduação para estudar, sabia que queria ser professora, mas fiquei em dúvida sobre qual licenciatura escolher: Pedagogia ou Letras? Como já tinha feito o curso Magistério (normal em nível médio) pensei em afunilar melhor os conhecimentos, optando pelo curso de Letras, pois sabia que os estudos acerca de língua, sua estrutura e gramática me ajudariam a ser uma intérprete melhor.

Era o ano de 2004, eu morava na região do litoral Sul do estado de São Paulo, em uma cidade pequena, com poucos recursos e opções de cursos. Não havia a opção do Letras Libras ou um curso específico na área de tradução para Libras naquele momento, mas eu já sabia que amava interpretar e queria me aperfeiçoar cada vez mais.

¹ Ministério é o nome dado pelas instituições religiosas cristãs para atividades baseadas em fundamentações de fé em que um grupo de pessoas que têm a mesma vocação e partilham o desejo de exercer ações voluntárias e serviços em prol de ajudar os outros, executam em suas atividades eclesiais.

Ao me formar em Letras em 2007, soube do Prolibras e achei uma ótima oportunidade de ampliar as portas para mim. Prestei a prova e fui aprovada para o ensino. Em 2008, fiz a prova para a tradução e interpretação e fui aprovada também. Pronto, já estava formada, concursada como professora municipal em minha cidade, trabalhando como voluntária na comunidade surda há nove anos, acompanhando-os em todas as atividades na igreja e fora dela, nos lugares que eles desejavam ir.

Mas faltava algo.

Em 2009, deixei minha família, meu trabalho e meus amigos e mudei para Curitiba para estudar e me aperfeiçoar mais! Comecei a trabalhar como intérprete de Libras pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em uma escola de jovens e adultos que ficava no centro histórico da capital paranaense. Quanta riqueza e quanto crescimento os relacionamentos neste ambiente e nesta modalidade de ensino me trouxeram! Conheci surdos adultos que não sabiam Libras, alguns com outras deficiências além da surdez, surdos que trabalhavam a noite inteira e iam direto pra escola de manhã (e dormiam durante a aula toda em razão do cansaço). Aprendi “muitas línguas de sinais” naquele lugar e muitas formas de trabalhar com colegas intérpretes mais maduros e experientes que me ensinaram como era “viver e trabalhar naquela cidade grande” com um grupo tão diferenciado que é o público de jovens e adultos surdos.

No tempo que estive em Curitiba, também tive a oportunidade de trabalhar como intérprete em uma universidade privada com uma equipe gestora e mais oito intérpretes maravilhosos! Tínhamos várias formações juntos, já previamente marcadas em nosso calendário letivo. A cada mês, uma dupla de nosso time (era assim que nós chamávamos: um time!) trazia uma temática e uma prática para nossa reflexão e socialização. Às vezes, recebíamos convidados externos. Cada encontro era riquíssimo! Ia trabalhar feliz nestes sábados de formação!

Também tive a oportunidade de fazer especializações para aperfeiçoar minha bagagem profissional, estudando sobre educação inclusiva e educação bilíngue para surdos.

Ainda em Curitiba, fui convidada pela Secretaria de Educação do Paraná para compor a equipe do CAS (Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), onde vivenciei outros momentos como formadora e avaliadora de bancas para novos intérpretes que trabalhariam na rede estadual. Ao ser avaliadora de banca de proficiência, pude refletir e perceber o quanto as cidades pequenas do interior (assim, como eu vivenciava em minha cidade alguns anos antes) eram carentes de espaços formativos. E, desta maneira, elaboramos alguns encontros mensais e quinzenais com

grupos de intérpretes de várias cidades paranaenses que atuavam nas escolas estaduais que vinham para a capital para participar dessas reuniões. Nestes momentos, conversávamos sobre os desafios específicos encontrados na interpretação de cada disciplina que compõe o currículo da educação básica. Que tempo bom! Foi muito satisfatório ver o desenvolvimento daqueles intérpretes desejosos por continuar atuando nas escolas públicas do estado e desempenhar melhor seu papel em sala de aula com os alunos surdos.

Tive outras experiências como intérprete educacional neste tempo e sempre busquei trocas com pares de profissão. Muitas vezes, alguns colegas me procuravam para dar *feedbacks* de suas interpretações, enviando-me seus vídeos em Libras. Trabalhei em escola bilíngue e em escola inclusiva nas quais tinham, no mínimo, dois surdos em cada série (6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio), onde também me oportunizaram muitas trocas com meus colegas de profissão, visto que em cada uma destas escolas, os desafios eram diferentes e a forma de trabalhar, conseqüentemente, também era diversa.

Despedi-me de Curitiba em 2018, quando me mudei para São Carlos para trabalhar como intérprete. Lembro que uma das primeiras coisas que me disseram ao me parabenizarem pela mudança foi: “em São Carlos você poderá estudar ainda mais! Lá tem a ‘pós’ em Educação Especial que é referência no Brasil inteiro!” Cheguei já sonhando em estar onde estou hoje. E como sou feliz por este momento e grata pela oportunidade de pesquisar algo que sempre esteve presente em minha vida: tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa e formação continuada!

Peço desculpas se me alonguei muito. Queria que você me conhecesse um pouco para entender melhor minha trajetória e o contexto que desenvolvo esta pesquisa. Atento para o fato de que não tive a oportunidade de cursar uma graduação específica de tradução para Libras, mas sempre me questioneei muito sobre como poderia ser uma intérprete melhor. E, assim, a vida foi me levando para muitos momentos formativos ao longo de minha jornada profissional. É deste lugar de fala que escrevo esta investigação, que espero contribuir com a disseminação da importância da formação e da valorização do profissional intérprete de Libras e com o fortalecimento da comunidade surda brasileira.

INTRODUÇÃO

A presença do tradutor e intérprete de Libras vem sendo ainda mais requerida na atualidade com a participação e o empoderamento das pessoas surdas em diversos espaços sociais. No entanto, pouco é conhecido pela sociedade em geral sobre a importância do preparo e formação deste profissional para atuar em tais espaços.

Ao se solicitar o atendimento do profissional tradutor e intérprete de Libras em eventos e/ou empresa, muitas vezes, o solicitante não leva em consideração o tempo de preparo, a formação, a fluência que ele deve ter na língua, a proficiência para transmitir o conteúdo com segurança e qualidade, acreditando que qualquer pessoa que tenha feito um curso de Libras de curta duração já está apta para fazer a interpretação do evento/solicitante. Assim, é necessário pensar sobre ações formativas para este profissional.

No campo educacional, em que a necessidade quantitativa de profissionais intérpretes se faz ainda maior, ou seja, onde há a demanda mais importante por este profissional (Lacerda, 2010; Santiago, 2013), este questionamento torna-se ainda mais pertinente. Muitos aprendizes de Libras começam a interpretar nas escolas para atender a uma necessidade urgente do aluno surdo que não está tendo acessibilidade nos conteúdos escolares em sua língua. No entanto, julgam que não estão preparados para assistir a todas as demandas e desafios encontrados na esfera educacional, frente aos diversos conteúdos ministrados nas disciplinas e outras questões didático-pedagógicas envolvendo o corpo docente e a equipe pedagógica de cada escola. Assim, faz-se necessário tratar da investigação do intérprete de língua de sinais para atuar na área da educação.

Sabe-se que cada profissional intérprete traz consigo uma bagagem de vivências e experiências que o constituem enquanto sujeito. No entanto, no que se refere à formação para se tornar TILS, as ações formativas ainda estão em um campo que requer investigação, pois, como aponta Santos (2021, p. 2589), “[...] ainda não é possível encontrar propostas formativas que considerem as especificidades da atuação no espaço educacional”.

Antes do sujeito ser um Intérprete Educacional (IE), ele é, acima de tudo, um TILS e sua formação pode se dar de diversas formas. A formação inicial para atuar como intérprete de Libras pode ocorrer em cursos livres de especialização; de maneira sistemática, na academia; por meio de um curso de graduação específico para o fim, ou, ainda, este intérprete pode ter sua formação inicial adquirida pela prática, como Martins e Nascimento (2015) denominam de formação comunitária.

Seja qual for a base, a formação inicial também necessita ser problematizada, visto que somente ela não sana as necessidades formativas para que um TILS atue como IE de forma segura e satisfatória. A formação inicial para profissionais intérpretes também merece ser amplamente discutida e é necessário dar sua devida importância.

Por não ser o foco investigativo deste trabalho, a formação inicial não será aqui detalhada. No entanto, independentemente de como se deu a formação inicial do profissional intérprete e as lacunas deixadas, é necessário apresentar que, o aperfeiçoamento das práticas interpretativas pode ser desenvolvido a partir de cursos de formação continuada para TILS em exercício na esfera educacional (como foi o caso desta pesquisa). Além disso, também pode ocorrer no formato de formação em serviço, quando os encontros e as discussões ocorrem no espaço de atuação do profissional (Giamloureço, 2021).

Sobre formação para profissionais intérpretes de Libras que atuam no campo educacional, Santos diz que

[...] os resultados indicam que criar uma rede de apoio, troca de experiências, e proporcionar experiências de se ver e ver o outro, beneficia os profissionais, oportunizando maior segurança e flexibilidade para lidar com as adversidades e as pessoas de seu convívio (Santos, 2021, p. 2589).

Diante do exposto, vale o seguinte questionamento: ações formativas organizadas de forma que as relações mediadas no grupo favoreçam e estimulem a reflexão sobre a prática podem trazer benefícios para o desenvolvimento das práticas interpretativas em sala de aula?

Considerando as dificuldades encontradas por IEs no campo da formação em relação a práticas interpretativas na esfera educacional, faz-se necessária uma proposta de oferta de ações formativas. Para isso, utilizaremos como base os estudos de Santos (2014; 2021), Lacerda (2003, 2009, 2010) e Giamloureço (2021). O objetivo é que estes profissionais em exercício reflitam sobre suas práticas interpretativas e esta reflexão os leve ao aprimoramento de suas atividades de interpretação em sala de aula.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar ações de práticas formativas que são potentes para o desenvolvimento do tradutor intérprete de língua de sinais educacional. Para elucidação, elencamos os seguintes objetivos específicos (i) organizar uma proposta de curso de formação continuada para Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em exercício numa perspectiva mediada nos pressupostos de Vigotski, com foco na capacitação para atuação educacional, e, (ii) investigar como a presença da reflexão sobre a prática nas ações formativas é potente para o desenvolvimento do trabalho do tradutor

intérprete educacional. O conceito de mediação usado para tecer estes objetivos será explicitado no decorrer do trabalho.

Para embasar a investigação e as discussões aqui tecidas será utilizada a teoria histórico-cultural de Lev. S. Vigotski, metodólogo que viveu no século XX e contribuiu para a compreensão dos estudos da psicologia no campo dialético. A escolha por ancorar este trabalho na teoria do pensador russo se deu em razão de sua importante contribuição com os estudos do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Vigotski ([1934] 1998)² defende as relações sociais como meio de constituição do ser humano de forma integral e a linguagem como instrumento de trabalho para o desenvolvimento de funções psicológicas. Ou seja, o cerne de sua abordagem está na interação social. Para ele, o foco da investigação não deve ser puramente a descrição dos fatos, mas a compreensão do todo, englobando as relações e comportamentos, isto é, a observação do processo como um todo (Vigotski, [1930] 1984).

Para isso, no primeiro capítulo serão abordadas questões referentes ao intérprete educacional, suas características e especificidades no trabalho neste contexto. Primeiro faremos um breve histórico da formação do Tradutor e Intérprete de Libras – TILS generalista, para depois adentrar nas especificidades, lacunas e necessidades formativas para um profissional intérprete que atua no campo educacional. Isso porque ele tem como tarefa mediar as relações e realizar um trabalho em parceria com a equipe escolar para o real aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo. Serão abordados, também, alguns desafios relacionados à interpretação no que diz respeito a conceitos, significados e sentidos nos discursos, questões estas que perpassam o trabalho do TILS nesta esfera.

No segundo capítulo será discutida a formação continuada para intérpretes, principalmente no que diz respeito ao Intérprete Educacional (IE). Para isso, trabalharemos o conceito de mediação, de acordo com Vigotski, e a reflexão sobre a prática como instrumento potente para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas na oferta da formação continuada para estes profissionais.

O terceiro capítulo versará sobre o Instituto Federal, contexto educacional em que esta pesquisa foi realizada. Serão abordadas as características da instituição, mais especificamente sobre o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e também como é o trabalho do

² Para esclarecer ao leitor: neste trabalho será apresentado entre colchetes o ano de publicação da obra original do autor e, na sequência, será indicado o ano de publicação da versão consultada. Esta forma de referência será usada para os autores Bakhtin e Vigotski.

IE na modalidade de ensino técnico profissionalizante e alguns desafios encontrados pelo intérprete nesta fase final da educação básica.

Para aproximar o leitor com a pesquisa, o Capítulo 4 traz o percurso metodológico traçado e a metodologia escolhida para alcançar os objetivos previamente estabelecidos, que consistiu na oferta de uma formação continuada para IEs em exercício em um dos *campi* do IFSP, que não tiveram uma formação inicial em nível de graduação específica para o trabalho como tradutor e intérprete de Libras. Mostra, também, as ferramentas disparadoras de reflexão escolhidas para compor as atividades propostas. Dentre elas, destacam-se o uso do *feedback* das atividades práticas e o registro em diário de bordo como instrumentos mediadores e geradores de reflexão sobre a prática interpretativa.

O Capítulo 5 apresenta os resultados obtidos com a pesquisa por meio da formação continuada ofertada. Os dados foram categorizados em dois eixos de análise, a saber: a mediação pelas atividades formativas por meio das ferramentas, e instrumentos escolhidos como gerador de reflexão sobre a prática e a mediação do outro no processo formativo.

Por fim, nas considerações finais, serão expostas as reflexões advindas de todo o processo formativo que serviram de base para esta pesquisa, mostrando as conquistas da investigação, as lacunas ainda existentes e que poderão ser preenchidas por pesquisas futuras, estimulando, assim, novos pesquisadores a adentrar a tal temática.

1. O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

O profissional que realiza a mediação linguística entre as pessoas surdas e a comunidade majoritária ouvinte, mediando a circulação das informações entre eles é o profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Já o profissional Intérprete Educacional (que aqui chamaremos de IE), segundo Lacerda (2003), é o profissional intérprete que atua especificamente no ambiente acadêmico/escolar, em sala de aula, acompanhando o processo de escolaridade do aluno surdo com a responsabilidade de tornar acessíveis os conteúdos escolares ministrado em língua portuguesa e mediando as interlocuções.

Autoras como Lacerda (2003, 2009), Martins (2013), Santos (2014) e Albres (2015) trazem a nomenclatura “intérprete educacional” para especificar o profissional intérprete que atua na esfera da educação e tem suas atribuições diferenciadas dos profissionais que atuam em outros ambientes. No ambiente escolar, além de interpretar e mediar a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes, ele também está envolvido no processo educativo e, de certa forma, torna-se corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, pois é “[...] coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula” (Santos, 2014, p. 8). Lacerda (2009, p. 33) mostra ainda que “[...] este termo é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula”.

Por ser este um ambiente muito peculiar e diferenciado dos outros ambientes possíveis de atuação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), é importante indicar as características deste contexto de trabalho. Lacerda (2003, 2009), Santiago (2013) e Santos (2014), entre outros, pesquisaram a temática e muito têm a contribuir com este caminho para a presente investigação.

É importante salientar que a interpretação educacional carrega consigo algumas peculiaridades, o intérprete que atua nesta esfera tem a responsabilidade de proporcionar ao aluno surdo a compreensão e apreensão dos conteúdos de forma permanente já que acompanha o aluno ao longo do curso e pode perceber por vezes as consequências de suas interpretações anteriores na construção de sentidos que são retomados nas aulas (Santiago, 2013, p. 68).

Assim, pois, o termo “intérprete educacional” é usado para diferenciar este profissional do intérprete generalista, que atua em outros segmentos que não necessariamente tem contato direto ou continuado com o público surdo beneficiário do ato interpretativo e da mediação de forma simultânea. Santos (2014) cita que esta terminologia é usada há mais

tempo na literatura internacional, porém, na literatura brasileira ela começa a aparecer a partir dos anos 2000 com mais afinco, trazendo maior discussão sobre o tema.

Sendo a sala de aula um ambiente “do professor regente”, onde ele escolhe como encaminhar suas aulas e atender seus alunos, muitas vezes, a presença de outro profissional no mesmo local de docência pode causar certo estranhamento e indisposição. Isso porque, frequentemente, o papel do IE não é devidamente esclarecido no ambiente escolar. Dessa forma, é salutar entender melhor as características do seu trabalho, aspectos de sua formação inicial, possíveis lacunas existentes para atender este ambiente específico, as relações que ali permeiam e quais são os desafios encontrados ao se trabalhar neste contexto.

1.1 A formação e suas lacunas

Como já dito sobre a temática do IE, sua formação ainda é recente em comparação à formação de outras profissões. Nesse sentido, muitas lacunas podem ser constatadas concernentes à formação deste profissional para atuar como mediador da aprendizagem e da comunicação na esfera da educação.

Sua formação ainda se dá de forma generalista em cursos de formação inicial, com cursos de graduação em bacharelado em Tradução e Interpretação Libras e Língua Portuguesa (quando se faz graduação específica para atuar como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS). Atualmente, de acordo com o *site* do MEC, há sete instituições públicas e uma privada que ofertam curso específico para formação de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais, no grau bacharelado em modalidade presencial ou a distância³, conforme tabela a seguir:

Quadro 1: Instituições que ofertam cursos de graduação de formação para TILS

INSTITUIÇÃO	SIGLA	CURSO	MODALIDADE
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Letras – Libras	Presencial
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Letras – Libras	Presencial
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Letras – Libras	A distância

³ Dados retirados do *site*: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 2 out. 2024.

Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Letras – Libras	Presencial
Universidade Federal de Roraima	UFRR	Letras – Libras	Presencial
Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Letras – Libras	A distância
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Letras Libras – Tradutor/Intérprete em Libras	A distância
Universidade Federal de Goiás	UFG	Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português	Presencial
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa	Presencial
Faculdade UNÍTESE	-	Letras – Libras	A distância
Faculdade Única de Ipatinga	FUNIP	Letras – Libras	A distância

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos no *site*: <https://emec.mec.gov.br/>⁴.

Como é possível verificar no Quadro 1, cursos de graduação com formação específica para tradutor e intérprete de Libras ainda são ofertados por poucas instituições públicas do país. Considerando que o Brasil é um país com dimensões continentais, percebe-se, notadamente, que essa oferta não é acessível a todas as regiões. Desta maneira, muitos alunos interessados na profissão não têm a oportunidade de ingressar neste curso.

Assim, muitas vezes, o caminho para a atuação se dá em cursos de formação continuada, seja por meio de cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de extensão universitária e afins. Com frequência, os intérpretes cursam graduação em outras licenciaturas e, depois de formados, atuam como intérpretes educacionais, passando por diversas experiências de formação.

Nesse sentido, a formação para a atuação na esfera educacional merece melhor atenção e investigação, visto que há peculiaridades e desafios presentes neste contexto. A profissão de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais é recente em comparação às outras profissões, sendo reconhecida apenas em 2010 pelo governo brasileiro (Brasil, 2010). Ainda assim, muitos aspectos do trabalho e valorização da profissão não estão contemplados na lei.

⁴ O quadro refere-se a cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e os resultados obtidos são de cursos que estão em andamento na data da pesquisa, com credenciamento no MEC e *status* atualizado.

Entretanto, recentemente foi aprovada a lei nº 14.704, em 25 de outubro de 2023, que explicita os requisitos de formação para o exercício profissional nos diferentes níveis de escolarização e as condições de trabalho dos tradutores e intérpretes, assim como os profissionais guia-intérpretes, assegurando melhores condições de trabalho e regimes de contratação para a categoria (Brasil, 2023).

A Lei nº 12.319 (Brasil, 2010) trazia como exigência de formação apenas o nível médio mais a proficiência em Libras para o exercício como intérprete. No entanto, com o avanço das conquistas da comunidade surda, os intérpretes têm atuado em grande número no ensino superior (graduação e pós-graduação), muitas vezes não tendo a titulação condizente (Lacerda; Gurgel, 2011), fato este que pode interferir no acompanhamento das discussões naquele contexto. Isso se dá porque, ao exigir apenas o nível médio como requisito para a atuação como intérprete, os editais de concursos públicos agrupam este cargo aos outros técnico-administrativos que não necessitam de ensino superior para exercer sua função. Assim, a remuneração atribuída é para este nível de categoria⁵.

Sabendo que muitos profissionais intérpretes buscam uma melhor qualificação para o trabalho por meio da formação em graduação e pós-graduação, essa discrepância de remuneração acaba sendo um fator de desmotivação para futuros profissionais intérpretes, o que faz com que procurem a carreira docente em que há melhores salários e maior valorização do trabalho. Por esta razão, cabe aqui uma discussão sobre a formação deste profissional que atua como mediador da comunicação e do aprendizado escolar, tanto com relação à formação inicial quanto continuada.

Após esse tempo de aprovação da Lei de Libras e do Decreto (Brasil, 2002; 2005) em que os cursos de formação inicial e profissionalizante foram regulamentados, a área educacional ainda precisa ser contemplada e melhor abordada nos cursos de graduação. Nesse sentido, currículos de alguns cursos de bacharelado para tradutores e intérpretes de Libras já dispõem de disciplinas que discorrem sobre as situações específicas do trabalho e dos relacionamentos envolvidos no ambiente escolar e, principalmente, fatores da interpretação em sala de aula, com o enfoque educacional.

No entanto, tal realidade ainda não é unânime nos cursos oferecidos no país, visto que cada instituição e cada professor tem autonomia para trabalhar seu currículo conforme o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) em vigor em sua entidade. Isso se dá porque mesmo com propostas de cursos de formação continuada para os IEs que já estão em serviço,

⁵ No nível federal, é conhecido como cargo em categoria D – ou seja, sem exigência de ensino superior para exercer tal atribuição.

essa oferta de formação inicial ainda acaba sendo insuficiente por diversos fatores, inclusive por uma questão de carga horária.

Em cursos de graduação em licenciaturas ou especificamente em curso de bacharelado em tradução e interpretação Libras e Língua Portuguesa como uma formação inicial, as discussões acerca do trabalho no ambiente escolar e as bases teóricas de ensino e aprendizagem são discutidos mais amplamente. Nesse sentido, ainda que esta pesquisa trate de uma formação continuada para IEs que já estão em exercício, há a defesa da importância desta discussão na formação inicial para o profissional, de forma que atenda às especificidades do trabalho em sala de aula com alunos surdos.

Embora a formação continuada seja fundamental, é necessário ressaltar a importância da formação inicial para os profissionais intérpretes. Em formação inicial ocorrida em nível de graduação, questões relacionadas à tradução e interpretação são discutidas e refletidas em quatro anos de curso, no entanto, mesmo com essa ampla carga horária, ainda há grandes dificuldades na aprendizagem da Libras, sua gramática e recursos de interpretação por aqueles que iniciam a graduação sem conhecimento prévio da Libras e da comunidade surda (Torres, 2022). Isso mostra também a importância de mais ofertas de formação continuada, não de forma substitutiva à formação inicial, mas de maneira complementar.

Seja em formação inicial ou continuada, um preparo sistematizado se mostra importante, principalmente para aqueles que acabam se formando nas práticas diárias e no contato com a língua, sendo “[...] fundamental ao profissional refletir sobre práticas e técnicas inerentes a um desempenho desejável” (Santos, 2014, p. 162). Essa mesma autora, em outro texto (Santos, 2021), também fala sobre intérpretes que aprenderam Libras em contato com a comunidade surda e “[...] que iniciaram sua atuação de maneira bastante informal” e que muitos destes profissionais se formaram “em serviço” (Santos, 2021, p. 2581). Martins e Nascimento (2015) também trazem a temática da formação comunitária precedendo a formação universitária. Dessa forma, uma discussão sobre o tema da formação de intérpretes para atuarem no espaço educacional se faz necessária, tanto em formação inicial como continuada.

1.1.1 Breve Histórico de Formação de TILS

A legislação brasileira há mais de uma década vem apontando a necessidade e a garantia do acesso à escola regular com inclusão e acessibilidade aos alunos com deficiência (Brasil, 2002; 2005; 2008b; 2015). Tais avanços nas políticas públicas têm acarretado uma maior demanda de interpretação na esfera educacional uma vez que a legislação vigente garante ao surdo à acessibilidade nos espaços educacionais, com a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a mediação do intérprete neste ambiente.

Dessa forma, com o passar do tempo, as crescentes demandas por parte das pessoas surdas nas escolas fez com que profissionais com conhecimento da língua adentrassem a estes espaços, oportunizando, mesmo que de modo básico, a mediação entre os conhecimentos escolares, como mostra Lacerda (2003). Em seus estudos, a autora diz que como “[...] não havia, na região, qualquer pessoa com experiência como intérprete educacional. Buscou-se então alguém com razoável fluência em língua de sinais e que tivesse experiência educacional com a faixa etária pré-escolar e/ou escolar conforme o caso” (Lacerda, 2003, p. 122). A autora pondera que, como já era pensado, desde o início da inserção dele neste espaço, a importância de um conhecimento específico da atuação e da formação para exercer a função de mediar as relações escolares em busca do conhecimento.

Após a Lei de Libras (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), as instituições iniciaram um movimento de criação e abertura de cursos de graduação em Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras, porém em atendimento ao decreto também foi criado o Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa (Prolibras⁶).

De um lado, passou-se a ofertar formação e, de outro, também foi oferecida certificação para aqueles que já exerciam a profissão. Este exame teve algumas edições para contemplar os dez anos de prazo para a formação destes profissionais. Assim, aqueles que já sabiam Libras e atuavam na comunidade surda puderam obter a certificação de proficiência em Tradução e Interpretação mesmo sem ter a graduação específica, como apontam Martins e Nascimento (2015).

Dessa forma, pode-se constatar que uma parcela dos intérpretes se formou na academia por intermédio de curso de bacharelado e outra se formou em contato com a comunidade surda, obtendo a certificação para atuar como profissional por meio do exame

⁶ O exame foi extinto em 2015, tendo sua última oferta em 2014.

Prolibras ou outras bancas de certificação de instituições credenciadas, de acordo com o Decreto 5626/2005.

No entanto, muitos ainda atuam como intérpretes mesmo sem uma certificação condizente ou adequada. Isso acontece pela escassez de profissionais habilitados em algumas regiões do Brasil, fazendo com que, pela necessidade, sejam aceitas outras formas de ingresso por aqueles que conhecem um pouco da língua de sinais.

Pelo fato desta pesquisa ter sido realizada no Estado de São Paulo, é importante expor a forma de contratação que é realizada para suprir as demandas das escolas públicas estaduais nesta unidade federativa. Em São Paulo, o profissional IE é contratado com a nomenclatura de Professor Interlocutor. O requisito básico para pleitear a vaga é que o candidato possua diploma em licenciatura plena para atuação no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e, para trabalhar com alunos surdos em salas de aula do Ensino Fundamental I, pode ser portador de diploma de Curso Normal (nível médio) com habilitação em Magistério. Além dessas certificações, é necessária, também, a comprovação de horas de estudo da Língua Brasileira de Sinais, de no mínimo 120 horas, conforme a Resolução n. 38, de 19 de junho de 2009⁷ (São Paulo, 2009).

A nomenclatura e os requisitos para contratação refletem uma visão pedagógica do trabalho do Intérprete Educacional, no entanto, a preocupação com a competência linguística e de tradução, ou seja, os conhecimentos da Libras e da comunidade surda não são assegurados, como apontam os estudos de Salvador e Lodi (2018) e Caetano (2014).

Mesmo assim, ainda se faz necessária uma investigação para analisar ações formativas, numa perspectiva mediada, que levam o tradutor-intérprete a uma autorreflexão que favoreça o desenvolvimento em suas práticas interpretativas de forma que o torne apto a exercer a função que lhe é requerida nos diversos contextos, principalmente, na esfera educacional, como no caso desta pesquisa.

Isso posto, é necessário fazer uma breve retrospectiva da formação do tradutor-intérprete de Libras. Em relação à história dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) pode-se dizer que ela é quase simultânea à história dos surdos, pois a relação entre eles é muito estreita, mostrando que “[...] a presença do intérprete, na mediação entre surdos e ouvintes é tão antiga quanto à existência de pessoas surdas pelo mundo” (Schubert, 2015, p. 116), ou seja:

⁷ O texto completo pode ser acessado em http://edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.htm.

[...] compreende-se que ele sempre esteve nos bastidores da vivência, socialização e na educação de surdos, mesmo quando não se falava em uma língua de sinais, uma língua de, e para comunicação com surdos, aqueles que não eram providos de fala, de oralidade, ou mesmo quando essa acontecia de modo precário, necessitavam de alguém que mediasse a comunicação com outras pessoas, surgindo daí, quem sabe, o significado de mediador (Schubert, 2015, p. 115).

Vários autores tratam sobre a função e a história de formação do intérprete. No momento, usaremos como base os estudos de Rosa (2005), Lacerda e Gurgel (2011), Rabelo (2021) entre outros, para trazer elementos da história da atuação do intérprete na sociedade.

A função de intérprete iniciou-se no vínculo familiar, com filhos de pais surdos, chamados de CODAS⁸ (Martins; Nascimento, 2015), pois estes aprendiam a língua de sinais em casa e “tinham de ajudar” seus pais a se comunicar com a sociedade, mediando as conversas e exercendo a função de interpretar.

Outro ambiente onde a função de interpretar também emergiu de forma quase espontânea foram nas instituições religiosas por volta dos anos de 1980 (Quadros, 2007). Nestes locais, a mediação da comunicação se fazia bastante presente em razão da visão assistencialista e valores de prática e fé. Nesse sentido, alguns membros de instituições religiosas começaram a atuar como intérpretes voluntários para as pessoas da comunidade surda que frequentavam o local (Rabelo, 2021), sem se preocupar com o caráter profissional de atendimento (Ampessam, Guimarães, Luchi, 2013).

Sobre isso, Lacerda (2009, p. 28) diz que “[...] à medida que a língua de sinais passa a ser reconhecida, os surdos ampliam sua garantia de acesso a ela como direito linguístico, e, conseqüentemente, a figura do intérprete vai se consolidando”. Na década de 1990, começaram a surgir iniciativas mais específicas de formação para as pessoas interessadas em trabalhar como TILS, por iniciativa da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) com cursos de curta duração, geralmente ministrados por ouvintes, e, ocasionalmente, por pessoas surdas, visando “[...] ampliar os conhecimentos e fluência em Libras, sem outros focos de atenção” (Lacerda; Gurgel, 2011, p. 483).

Com as conquistas da militância da comunidade surda, em 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Pouco tempo depois, em 2005, esta conquista foi regulamentada com o Decreto n. 5.626, apontando a necessidade e a garantia do acesso “[...] à comunicação, à informação e à educação nos

⁸ CODA é um termo originário do inglês, sendo uma abreviatura para “Child of Deaf Adults”, ou seja, pessoas ouvintes filhos de pais surdos que muitas vezes aprendem a língua de sinais de forma natural no seio familiar.

processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação” (Brasil, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também aponta a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns com a garantia ao acesso ao ensino regular com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no contraturno por profissionais especializados. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) vem retificar tal direito assegurando um

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Este conjunto de leis vem assegurar as pessoas surdas a oportunidade de cursar sua formação básica em escolas regulares, o que tem acarretado uma maior demanda de interpretação na esfera educacional. Dessa forma, com o passar do tempo houve o crescimento das demandas por parte das pessoas surdas nas escolas e, conseqüentemente, a necessidade da profissionalização da tarefa de interpretar. Assim, já era pensado, desde o início da inserção do intérprete neste espaço, a importância de um conhecimento específico da atuação e da formação para exercer a função de mediar as relações escolares em busca do conhecimento, uma vez que, neste primeiro momento, esta formação acontecia em serviço, na prática diária, de forma empírica ou nas associações de surdos.

Com o Decreto n. 5.626/2005 houve a previsão de formação do intérprete em nível superior e, para isso, foi criado o curso de graduação em licenciatura e bacharelado em Letras-Libras. Primeiramente, foi ofertado pela UFSC em diversos polos espalhados pelo Brasil (Santos, 2012), nas modalidades presencial e a distância.

Além disso, em atendimento ao documento também foi criado o Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (ProLibras), que teve algumas edições para contemplar os dez anos de prazo para a formação destes profissionais no âmbito acadêmico. Assim, como já dito anteriormente, aqueles que já sabiam Libras e trabalhavam na comunidade surda, puderam obter a certificação de proficiência em tradução e interpretação para atuarem profissionalmente, mesmo sem ter a graduação específica. Essa iniciativa do MEC habilitou muitas pessoas que aprenderam Libras em contato com a comunidade surda e que precisavam de uma certificação de proficiência para poder atuar como intérprete profissional. Com isso, percebeu-se também um

aumento de oferta de cursos básicos de Libras em instituições e/ou associações onde havia comunidade surda. Além dessas iniciativas, aumentaram também, em grande número, a oferta de cursos de Libras para aperfeiçoamento de intérpretes em instituições religiosas, cursos de especialização, extensão universitária e afins.

Ainda sobre a questão da formação para a atuação no contexto educacional, Santos (2014, p. 187) aponta que sendo ela “[...] inicial ou continuada, portanto, deve considerar os muitos fatores que envolvem sua prática, e não apenas dar enfoque ao processo linguístico de transposição de uma para outra língua”. Ou seja, houve a necessidade de uma formação mais voltada para este fim, que trouxesse elementos sobre as peculiaridades do contexto abordado. Além disso, havia uma necessidade da clareza do papel deste profissional em sala de aula, bem como das especificidades encontradas nos diferentes níveis de ensino e princípios do campo da educação em sua perspectiva bilíngue nas escolas regulares inclusivas (Lacerda, 2010; Giamloureño, 2021).

Tal discussão sobre os princípios educativos é mais comumente encontrada em disciplinas de curso de licenciaturas como Pedagogia e Letras. Esses princípios também podem ser abordados em cursos de bacharelado específicos para formação do tradutor e intérprete de Libras. No entanto, não é possível afirmar com clareza que esta seja uma realidade em todos os cursos, sendo mais assertivo declarar que o encontro deste aperfeiçoamento acaba sendo em cursos de extensão e de especialização.

Nesse sentido, cursos pagos/particulares por instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), os Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos (CAS) e outras instituições, em diferentes regiões do Brasil enfocam melhor a esfera educacional. Para os IEs que estão na ativa, buscam por algo mais prático e próximo de sua realidade, por isso, a formação continuada em serviço acaba sendo a modalidade mais procurada pelos interessados em aperfeiçoar suas práticas interpretativas.

Em muitas ocasiões, as discussões realizadas ainda não vão ao encontro das necessidades práticas que os IEs buscam. Com isso, justifica-se a oferta de um curso de formação continuada com um grupo que já está em exercício em um determinado contexto, ou seja, com pessoas que já trabalham juntas. Assim, é possível abordar assuntos de tradução e interpretação entre línguas, as particularidades de cada modalidade, bem como tratar sobre os relacionamentos e as necessidades particulares trazidas pelos participantes daquele ambiente específico de trabalho.

1.2 O ambiente educacional

A respeito do campo de atuação profissional para o TILS, a esfera educacional é a que mais oferta vagas e oportunidades de trabalho (Rosa, 2005). Ou seja, onde seu trabalho é “[...] altamente requisitado, uma vez que na grande parte do país, as escolas não são escolas para surdos” (Quadros, 2007, p. 88).

Com relação à escolarização de crianças surdas, defende-se que estudem a Educação Infantil e Ensino Fundamental I em salas de aula de surdos com professores bilíngues e, a partir do 6º ano, possam ser inseridas em salas inclusivas com a presença do IE.

De acordo com esta orientação, alguns municípios seguem a indicação do decreto ofertando salas somente de surdos nessas etapas da escolarização, já outros municípios alegam que a demanda não possibilita essa construção específica, optando pela oferta de salas multisseriadas com alunos surdos ou salas bilíngues inclusivas com alunos surdos e ouvintes, tendo a presença do IE na mediação do processo (Bonfim, 2020; Almeida, 2017). Sobre a atuação do IE no espaço educacional:

Entretanto, na atualidade, a demanda mais importante por este profissional está na área educacional e os estudantes nem sempre recebem formação aprofundada para atuar neste campo e refletir sobre as especificidades de seu papel nos diferentes níveis de ensino (Santiago, 2013, p. 41).

Ao ser contratado para acompanhar um aluno surdo pela primeira vez, a maioria dos intérpretes chega à escola sem saber exatamente o que fazer e qual seu o papel. Todo jovem profissional que inicia em sua profissão tem dúvidas sobre como agir e com o intérprete não é diferente, mesmo alguns que têm sua formação inicial em Bacharelado em Tradução e Interpretação, ou seja, aqueles que fazem um curso específico na academia para trabalhar como intérprete, ainda têm muitas dúvidas sobre qual é realmente seu papel em sala de aula. Isso se dá porque cada realidade é diferente e a cada novo contexto (novo aluno ou nova escola) se constrói uma interação diferente e o traquejo para lidar com esses desafios vêm das experiências vivenciadas e práticas no decorrer dos anos.

Além das possíveis defasagens relacionadas ao curso de formação inicial, que outras profissões passam também, ainda há lacunas em relação ao esclarecimento de suas atribuições, que muitas vezes são confundidas com o papel do professor em sala de aula. Para Santos (2021, p. 2581), a atuação do intérprete que atua no campo educacional diferencia-se do intérprete generalista “[...] e requer uma postura de educador”. Porém, mesmo essa postura de educador deve ser construída a cada dia no cotidiano do fazer intérprete, pois é em sala de

aula que sua atividade se atrela ao processo de aprendizagem do aluno surdo, enfatizando que apenas verter de uma língua para outra não é suficiente.

A este respeito, Santos (2021), em seu texto que aborda as relações mediadas como espaço formativo entre intérpretes educacionais e professores, mostra a importância da distinção da função do docente e da função do intérprete. No entanto, as escolhas feitas por este o tornam “um sujeito não-neutro e responsável pelos seus atos e, portanto, coautor dos dizeres proferidos” (Santos, 2021, p. 2581), cabendo aqui, mais uma vez, o trabalho em conjunto entre professor e intérprete rumo a um objetivo comum que é o desenvolvimento e aprendizado ao aluno surdo. A autora, que é pesquisadora na área de educação de surdos e formação de intérpretes, compreende

[...] a prática de tradução/interpretação como processo de criação e não como ato mecânico entre sistemas linguísticos. A tradução é crítica, uma vez que é realizada por humanos, que carregam valores e ideias, e fazem escolhas - e cada escolha é determinada pela visão de mundo do sujeito e, portanto, não neutra (Santos, 2014, p. 58).

Nesse sentido, como já exposto sobre as singularidades do contexto educacional, ainda é necessário tratar questões de características de cada nível de ensino e de cada comunidade local encontrada. Não basta o intérprete se preparar/ter formação inicial e continuada e não se atentar às especificidades e terminologias encontradas em cada disciplina ou modalidade de curso onde está atuando, por exemplo.

No caso desta pesquisa, os sujeitos-participantes da pesquisa-ação atuavam (no período da coleta de dados) em um curso técnico integrado ao Ensino Médio, o que traz ainda mais desafios e a necessidade de reflexões acerca da prática interpretativa em sala de aula, pois “[...] cada disciplina demanda certo ajuste dos modos de interpretação decorrente da complexidade ou especificidade do objeto implicado na disciplina” (Belém, 2010, p. 30-31). Ou seja, o intérprete educacional que atua nesta modalidade de ensino precisa dispor de conhecimentos específicos que seja concordante com o grau de exigências que lhe é requisitado no contexto (Lacerda, 2009; Belém, 2010).

1.2.1 As relações em sala de aula e a formação de conceitos

O ambiente escolar é um contexto que emana relações em prol da construção de conhecimentos, seja esta relação estabelecida entre professor-aluno, entre a equipe pedagógica, entre estes e a gestão escolar e os outros servidores que atuam na escola. Ao adentrar este espaço, o IE passa a fazer parte dele com um papel específico que completa as

funções dos outros profissionais da escola, ou seja, interpretar e mediar todas essas relações com o aluno surdo.

A sala de aula, local mais específico onde o intérprete realiza seu trabalho na escola, é historicamente o local do professor regente, que ministra seu conteúdo e toma as decisões para o ensinamento de todos os alunos. Porém, com a presença de um aluno surdo e, conseqüentemente, com a inserção de outro profissional, algumas questões de parceria e relacionamento devem ser estabelecidas.

Para atuar no ambiente educacional, espera-se que o intérprete tenha um perfil e postura de educador (Quadros, 2007; Daroque, 2021), pois ele é coautor dos discursos proferidos, participando da construção de conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que seu papel não pode extrapolar e sobrepor o papel do professor. Essa relação – professor regente e IE – deve ser de parceria e colaboração, cada um em seu papel e sua atividade para o desenvolvimento do aluno surdo, fazendo parte da equipe pedagógica.

No entanto, muitas vezes, a abertura necessária para este fazer parte da equipe pedagógica não acontece, o que acarreta ainda mais desafios no trabalho do intérprete. Daroque (2021) traz em sua tese uma pesquisa acerca do espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da educação inclusiva bilíngüe de surdos – ensino fundamental anos finais –, questões do trabalho e parceria entre estes profissionais. Ela afirma que:

[...] abrir espaços para que o intérprete educacional traga suas opiniões e compreensões do que funciona ou não para tal aluno, para que possa indicar qual maneira poderia ser melhor compreendida pelo aluno surdo e qual dinâmica funcionaria melhor na língua de sinais em determinada situação, com determinado assunto escolhido, ou ainda para que possa buscar um material ou realizar uma construção de materiais visuais que favoreçam melhores compreensões, é algo que contribui e muito com o trabalho docente do professor. É o que lhe permite pensar todos os aspectos do ensino de outra língua e suas próprias estratégias de ensino, diferentemente se tivessem que realizar tudo individualmente (intérprete educacional ou professor) (Daroque, 2021, p. 129).

Como visto, o trabalho do IE se difere da atuação do intérprete que atua em outras esferas, pois ele convive diariamente com o estudante surdo, acompanhando-o em suas atividades acadêmicas, contribuindo com seu aprendizado. Assim, é preciso que haja envolvimento com a equipe pedagógica para além da ‘simples’ mediação das relações no ambiente escolar. A contribuição com o desenvolvimento do aluno surdo e o trabalho em parceria com o professor faz parte das atribuições que são esperadas dele, além do ato interpretativo objetivando a compreensão do aluno surdo. Por isso, pode-se dizer que sua tarefa não é fácil e nem simples.

Ainda sobre a atuação em parceria desses profissionais no espaço escolar, é necessário trazer também para o debate a questão de como o aluno surdo chega à escola para ser apresentado ao intérprete. Muitas vezes, os alunos surdos chegam sem o conhecimento da Libras e, apenas ao chegar neste ambiente é que irão ter contato com a língua que é natural para eles, uma língua de conforto que matricia o sujeito (Bonfim, 2020).

Essa defasagem apresentada por muitos educandos surdos também se mostra como um desafio a ser enfrentado pelo intérprete educacional, pois, a partir disso, ele terá de fazer escolhas para que a comunicação e a mediação da aprendizagem sejam realmente assertivas, onde está a função de seu trabalho, ou seja, mediar a aprendizagem do aluno surdo (Albres, 2015). Belém (2010, p. 21) enfatiza que “[...] somente dominando a língua de sinais é que o aluno surdo poderá significar e compreender os conteúdos que o intérprete passa”. A presença de um intérprete com perfil educacional poderá contribuir para o avanço do aprendizado de língua desse aluno surdo, trabalhando com a construção de sentidos em Libras. Sobre isso, Lacerda (2009) aponta que

Não se trata do IE substituir o papel do professor. O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia, o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. Esse processo educacional precisa ser revisto a cada momento, para possibilitar a aquisição de conhecimentos pelo sujeito surdo, visto que as práticas escolares são prioritariamente pensadas a partir da experiência ouvinte do professor e dos alunos ouvintes (Lacerda, 2009, p. 34).

Dessa forma, defende-se a construção de relacionamentos mais produtivos no ambiente escolar, relações entre professor e o intérprete, mas também relações entre o IE com o aluno surdo, tendo em vista a atuação mais direta em sala de aula com o aluno. Em razão disso, muitas vezes, é o IE quem conhece melhor as demandas trazidas pela surdez.

Santiago (2013, p. 73) menciona a importância da relação entre eles afirmando que “a interação entre o aluno surdo e o IE é essencial”, uma vez que é nas interações e nas relações interpessoais que o sujeito vai se construindo (Vigotski, [1930] 1984). Neste caso, este relacionamento vai ser base para que ele saiba se seu trabalho “está chegando” no aluno surdo, ou seja, se ele está entendendo o que está sendo interpretado, uma vez que “[...] o intérprete educacional tem a possibilidade, durante a interpretação, de obter pistas sobre a compreensão do conteúdo por parte do aluno, e isso se dá por meio da interação” (Santiago, 2013, p. 68).

A este respeito, Bakhtin ([1929] 2009) diz que, na interação entre os interlocutores a palavra é território comum, e os sujeitos constituem-se nestas interações que estabelecem, possibilitando, assim, neste contexto, o desenvolvimento do trabalho entre IE e aluno surdo.

No momento da interpretação, o IE deve estar preocupado também em como o aluno surdo está apreendendo o conteúdo e como ele está formando/internalizando os conceitos que são apresentados nas disciplinas escolares. Vigotski ([1934] 1998, p. 103) já nos trouxe o ponto de partida para tal indagação quando pergunta “Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência das crianças?”. Em seus estudos, o filósofo russo fala do desenvolvimento das crianças, no entanto, é possível ampliar também este processo de desenvolvimento e aprendizagem para as pessoas de todas as idades, ao aprender um conceito novo.

Embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática (Vigotski, [1934] 1998, p. 108).

Dessa forma, o trabalho do IE se torna ainda mais complexo, visto que em sua atuação em disciplinas tão específicas como no curso profissional integrado ao Ensino Médio ofertado no IFSP ele se depara com muitos conceitos ainda não assimilados. Na tarefa de interpretar, ele se vê com o desafio de aprender novos conceitos, e isso, enquanto tem de interpretar, preocupado com a garantia do aprendizado pelo aluno surdo presente naquele ambiente. Tudo isso ocorre de forma simultânea, mostrando, assim, a complexa responsabilidade do IE.

1.3 Desafios da interpretação em sala de aula

Ainda sobre a tarefa do IE no contexto escolar, é preciso considerar a importância da linguagem usada neste ambiente, que tem de ser favorável e acessível para ele, visto que “[...] é pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimento” (Lacerda, 2009, p. 6). A língua a ser utilizada para essa construção é a Libras⁹, sendo preferencialmente ensinada como a primeira língua do surdo¹⁰. Mas, a linguagem também

⁹ Outras matrizes teóricas vão tratar de outros modos, como, por exemplo, o conceito de língua matriz utilizada por Bonfim (2020).

¹⁰ A maioria das crianças surdas vem de família de ouvintes, que são aconselhadas a levar a criança surda para clínicas de fonoaudiologias, porém, este aprendizado da língua portuguesa não se dá de maneira natural (Moura, 2018, p. 13). Sendo a Libras apresentada posteriormente à criança surda, ela não vem a ser sua língua materna, nem sua primeira língua. Por isso, optou-se por utilizar o termo “preferencialmente” neste enunciado.

deve ser pensada para este contexto, levando em consideração o meio social e as interações que o aluno surdo participa para que, a partir da realidade dele, possam ser construídos os novos conceitos necessários para seu desenvolvimento escolar.

Isso se dá porque o professor planeja suas aulas pensando em seu público majoritário, ou seja, alunos ouvintes que tem a Língua Portuguesa como sua primeira língua e língua materna. Estando o IE como mediador das relações neste espaço de construção e ampliação de conhecimentos, ele se depara com a tarefa de lidar com duas línguas simultaneamente, que são de modalidades distintas – Língua Portuguesa, que é oral-auditiva e a Libras que é de modalidade visuo-espacial. Essa simultaneidade de línguas acarreta ao intérprete um processo tradutório complexo que demanda muito dele.

Isso pode trazer ao intérprete educacional certa preocupação com seu trabalho no sentido de que, ao fazer determinadas escolhas, elas podem favorecer mais (ou menos) a compreensão dos conteúdos por parte do aluno surdo. Sabendo que a interpretação não é única, nem fixa, Santos (2014) defende a não neutralidade do intérprete, assim como a palavra também não é neutra, mas carregada de valores e sentidos de quem o pronuncia (Bakhtin [1940] 2010). Isso porque o sujeito intérprete carrega consigo seus valores e ideias (Santos, 2014), ou seja, o ato interpretativo passa por sua subjetividade e por ela é influenciado no momento da interpretação.

Dessa forma, ao interpretar os conteúdos ministrados pelo professor, o IE não precisa estar preocupado com “o que foi dito”, mas sim, “como aquilo foi dito” e como transmitir essa mensagem do discurso, se atentando “[...] aos sentidos pretendidos pelo locutor/enunciador na língua de origem e trabalhar para que estes sentidos cheguem para o outro na língua-alvo” (Lacerda, 2009, p. 14).

Muitas terminologias empregadas no ensino dos conteúdos das disciplinas escolares não têm necessariamente um sinal em Libras padronizado, demandando do IE alguns recursos e estratégias de interpretação para elucidar tal explicação de forma que suas construções estejam condizentes com o contexto em que tal palavra foi apresentada. Sobre isso, concordamos com Vigotski ([1934] 1998, p. 102) quando diz que “[...] uma palavra pode muitas vezes ser substituída por outra sem se dar nenhuma modificação do sentido. As palavras e os seus sentidos são relativamente independentes uns dos outros”. Isso pode trazer para o IE uma possibilidade de manejo com os sinais e seus significados no ato da interpretação, mas também traz consigo uma responsabilidade fundamental de:

[...] desenvolver conhecimentos para além do conteúdo mais direto da mensagem, compreender as sutilezas dos significados e sentidos, os valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem, e os modos mais adequados de fazer estes mesmos sentidos serem passados para a língua-alvo (Lacerda, 2010, p. 146).

Acontece ainda que ao realizar a interpretação para o aluno surdo no ambiente educacional, “[...] o profissional deve estar atento à compreensão de seu interlocutor, deve se aproximar da realidade dele, naquele momento, visando seu completo acesso à informação” (Santos, 2014, p. 62), atento à complexidade com a qual o discurso está sendo proferido e qual a complexidade em Libras que aquele aluno surdo dispõe para apreender tal conteúdo.

Para que isso aconteça de forma satisfatória, outro ponto importante a ser abordado é o conhecimento com antecedência do conteúdo a ser ministrado, para que o IE possa realizar seu estudo prévio. Sabendo que o IE acompanha o aluno surdo em todo o turno escolar, ele acaba acompanhando a progressão didática de cada professor e fica a par dos assuntos que serão trabalhados posteriormente. Assim ele poderá realizar o estudo dos conteúdos mediante pesquisa de sinais ou, em conjunto com o professor, trabalhar na construção dos conceitos que serão ministrados e quais as melhores escolhas lexicais que podem ser feitas pelo intérprete no momento da explanação do conteúdo.

Isso é necessário para que ele possa entender os sentidos que serão ensinados, compreender os conceitos e fazer uma busca para sanar possíveis dúvidas de significados ou terminologias em Libras necessárias para realizar a interpretação no momento da aula. Lacerda (2003, p. 123) já apontou que “[...] em 2002 já se citava a necessidade de o intérprete educacional ter um tempo antecipado para estudo dos assuntos que serão abordados em sala de aula para poder transmitir os conteúdos com mais assertividade”, corroborando, assim, nossa afirmação.

Quando isso não acontece, ou seja, quando o IE não dispõe do conteúdo que será abordado, ele tem de entender o discurso à medida que vai realizando a interpretação, “[...] o que torna o trabalho de interpretação ainda mais difícil” (Lacerda, 2009, p. 30), fazendo com que ele realize escolhas nem sempre apropriadas. Isso porque o trabalho do TILS não é meramente uma decodificação de signos, mas sim, uma construção que depende do contexto e do conhecimento prévio do assunto a ser abordado (Santiago, 2013), o que converte seu trabalho em algo ainda mais peculiar.

Ainda sobre a questão das terminologias, é necessário ressaltar que atualmente muitos recursos tecnológicos estão disponíveis na internet e que podem servir de apoio para o IE. Um exemplo desse apoio é o uso das redes sociais que são utilizadas para difundir os avanços das pesquisas acerca das novas terminologias desenvolvidas, inclusive por

pesquisadores surdos que se dedicam ao estudo dos conceitos para a elaboração de sinais- termos que sejam condizentes com o conceito que os vocábulos carregam em si. Há inúmeros glossários virtuais¹¹ disponíveis em plataformas de bancos de dados digitais para consulta que contribuem para o trabalho do IE em sua atuação, mostrando o avanço nas pesquisas da área de Libras e de tradução e interpretação em Língua de Sinais.

Com o advento da pandemia da Covid-19, o uso da tecnologia e das mídias sociais proporcionou uma maior difusão de registros em vídeos dos termos em Libras pesquisados por pessoas surdas e ouvintes atuantes na comunidade, que se preocupam não somente com a existência de sinais correspondentes às diversas terminologias, mas também com os conceitos trazidos por eles.

A formação continuada é um espaço que oportuniza aos participantes o contato com os recursos e materiais sobre a língua de sinais e a interpretação de conteúdos específicos atualizados nas diversas áreas do conhecimento. Tais materiais podem servir de apoio em busca da resolução de um problema de interpretação que o IE pode se deparar em seu dia a dia de trabalho, colaborando, assim, para o desenvolvimento da prática do intérprete. No entanto, apenas saber o sinal referente sem a reflexão sobre a prática não é suficiente. É necessário haver um conhecimento prévio do assunto a ser abordado e ainda a compreensão da importância da reflexão do processo de interpretação envolvendo Libras e Língua Portuguesa.

1.3.1 Conceito e a produção de sentidos: dilemas constantes

Um assunto importante para ser trazido no que diz respeito à prática profissional do IE, é o constante dilema acerca dos conceitos apresentados no ambiente educacional e a produção de sentidos que eles podem originar. Esses conceitos têm primeiro uma face objetiva, ou seja, o que o senso comum atribui como significado a certo conceito. Mas também tem a face subjetiva, aquilo que o sujeito constrói a partir de suas relações com o outro sobre a sua significação. Isso é verdade para quem enuncia, para quem interpreta e para quem é alvo da interpretação; ou seja, no processo tradutório, o significado mais amplamente conhecido precisa ser contemplado, mas, muitas vezes, a significação pretendida pelo enunciador e a subjetividade do intérprete também estarão presentes nas escolhas feitas no momento da interpretação e precisam receber atenção.

¹¹ Exemplos de glossários disponíveis no *YouTube*: <https://www.youtube.com/@librasquim6487>, <https://www.youtube.com/@glossariophb100>, <https://www.youtube.com/@projetosurdos>.

A mediação linguística em meio às interações e relações produzem significações e sentidos, e nesse processo que envolve conhecimentos plurais, o TILS protagoniza assumindo um posicionamento de interlocução nas situações discursivas, buscando modos, até mesmo pelas relações que o permitam construir o processo tradutório acessível, o que vai demandar um conhecimento linguístico-cultural, um conhecimento discursivo, mas também um conhecimento técnico em atenção às especificidades da situação de sua ocorrência (Giamloureço, 2021, p. 131).

Este protagonismo que o IE tem no momento da construção do conhecimento por parte do aluno surdo precisa ser levado em consideração nas oportunidades de mediação e reflexões acerca de sua prática no percurso da formação continuada, para que seja mais contributivo para sua constituição profissional e o aperfeiçoamento de suas práticas em sala de aula.

Um ponto de partida para o debate pode ser o fato de que muitos intérpretes ainda ficam presos às palavras que são proferidas no discurso, se preocupando com a forma e não levando em conta o significado que tal palavra traz naquele determinado contexto. Para além disso, a interpretação não deve se preocupar apenas com o nível linguístico do trabalho, mas também “[...] precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos” (Lacerda, 2009, p. 16). Ou seja, como certos sinais da Libras vão chegar para o aluno surdo e vão dar sentido para a construção daquele conceito pretendido naquela situação.

A este respeito, Lacerda (2009, p. 16) ainda aponta que “[...] o centro do trabalho do intérprete está na percepção dos sentidos produzidos, e no melhor modo de fazer chegar ao outro este sentido, sem ficar preso a formas linguísticas da língua de partida”. E esta percepção de sentidos necessita passar pela reflexão do IE ao se questionar sobre sua prática.

Porém, antes de se preocupar em fazer emergir os sentidos por parte do aluno surdo, uma questão deve ser considerada: como os conceitos e as construções dos sentidos estão sendo trabalhados no IE, por meio da sua reflexão e subjetividade para que ele possa fazer escolhas assertivas em sua prática interpretativa? A respeito da construção de um novo conceito, Vigotski ([1934] 1998) afirma que:

Ao nomear um objeto por meio de um tal conceito pictórico, o homem relaciona-o a um grupo que contém um certo número de outros objetos. A esse respeito, o processo de criação da linguagem é análogo ao processo de formação dos complexos no desenvolvimento intelectual da criança (Vigotski, [1934] 1998, p. 93).

Por este motivo, a questão da construção do conceito por parte do IE no momento da interpretação precisa ser alvo de reflexão constante e desenvolvimento do

profissional intérprete que atua na esfera educacional, pois assim, ele estará seguro de estar realizando uma prática interpretativa que realmente media o desenvolvimento e aprendizado do aluno surdo.

Bakhtin em seu legado nos faz entender que a significação não é estática, ela é produzida continuamente por meio das interações verbais. Com base nisto, Lacerda (2010, p. 147) aponta que “só acontece no processo de compreensão ativa e responsiva, no contexto de interação verbal [...]. Em função disso, os sentidos da palavra são determinados por um contexto enunciativo particular”.

Santos (2014, p. 104), pesquisadora na área da surdez nos pressupostos de Vigotski, declara que o processo de formação de conceitos pelo sujeito é um ato complexo no que diz respeito à ação do pensamento e “[...] um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização”. A autora afirma que este processo não pode ser alcançado por meio de treinamento puro e simples, mas sim, conduzido pela mediação do outro para que o próprio sujeito aproprie-se de tal conceito e alcance a generalização. Sem o outro mediando a reflexão, este caminho não é possível.

Deve-se notar, entretanto, que o mesmo adulto normal, capaz de formar e utilizar conceitos, não opera coerentemente com conceitos ao pensar. À exceção dos processos primitivos de pensamentos dos sonhos, o adulto constantemente desvia-se do pensamento conceitual para o pensamento concreto semelhante aos complexos. A forma de pensamento transitória, por pseudoconceitos, não é exclusiva das crianças; nós também recorreremos frequentemente a ela em nossa vida cotidiana (Vigotski, [1934] 1998, p. 94).

Desta forma, um avanço no estágio de desenvolvimento, mesmo no adulto, só é possível com a presença de mediação de outro sujeito mais experiente que possa conduzir tal reflexão, avançando para um próximo nível da formação de novos conceitos. Os discursos são proferidos de alguém para outro alguém, segundo as proposições de Bakhtin ([1929] 2009), ou seja, ao se construir uma sentença, a pessoa o faz já objetivando aquele que irá receber o discurso. No que se trata de interpretação educacional, este discurso proferido pelo professor passa pelo intérprete que, ao reconstruí-lo na língua-alvo (Libras) já tem em mente como o aluno surdo irá receber estas informações.

A palavra caracteriza e permeia a interação verbal, assumindo caráter ideológico no enunciado concreto; ela é, portanto, carregada de conteúdos e sentidos que não são neutros ao locutor no momento da enunciação – e nem ao seu interlocutor, já que esse também vive em determinado contexto social e apresenta suas crenças e valores –, e é também polissêmica (Santos, 2014, p. 39-40).

Seguindo os pressupostos de Bakhtin, Santos (2014, p. 184) constata que o ato de interpretar de uma língua para outra “[...] é determinado pelo contexto concreto de atuação do profissional, pelos interlocutores presentes, pelos temas dos enunciados, pela relação cotidiana com todos esses fatores”. Dessa maneira, todos estes fatores são levados em consideração quando se trata da interpretação no Ensino Médio de um curso profissionalizante, no qual, muitas vezes, os conteúdos são densos e com um vocabulário muito específico.

A respeito das reflexões acerca da interpretação na esfera educacional, Santiago (2013, p. 45) cita que “[...] devemos antes entender que a interpretação é um processo discursivo e que a atuação dos intérpretes com os alunos depende do contexto em que eles estão inseridos”. Comprovando, assim, a premissa de que o contexto estudado e suas peculiaridades merecem maior atenção no momento da formação continuada.

Antes de mais nada, cada intérprete precisa ter em mente que, ao realizar a interpretação de tais conteúdos em sala de aula, mesmo sabendo que muitas terminologias usadas pelos professores podem ainda não ter um sinal-termo em Libras padronizado e difundido, ele precisa entender que o ato interpretativo não é focado na forma da palavra, pois as palavras não têm significado fixo. O TILS deve se atentar ao significado pretendido no discurso proferido, não apenas na compreensão das palavras ditas pelo enunciador, mas na interpretação do seu pensamento e nas motivações para tal enunciação (Vigotski, [1934] 1998). Vigotski nos ensina, ainda, como deve ser a reflexão acerca do sentido e do significado nestes momentos:

A primeira, que é essencial, é a preponderância do sentido das palavras sobre o seu significado. [...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. [...] Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso (Vigotski, [1934] 1998, p. 102).

Aqui cabe ressaltar que a tarefa do intérprete não está no campo de versar apenas palavras soltas correlacionando um termo de uma língua diretamente para outra, como as palavras que procuramos no dicionário. Ao interpretar o discurso, ele acaba produzindo um novo enunciado, não mais preso à forma das palavras, mas agora fidelizado pelo significado pretendido pelo emissor, refletindo as características da língua de chegada e atendendo em completude a mensagem original (Lacerda, 2009). A razão é que, na maioria dos casos, esta

escolha na interpretação e estas mesmas palavras serão usadas para a construção conceitual por parte do aluno surdo.

Isso acontece de forma que, cada palavra dita traz um conceito com ela, mas quando no enunciado essa palavra é posta com muitas outras, num encadeamento no discurso, há outros conceitos que estão sendo alçados. Na interpretação, há o trabalho de afastamento de um significado biunívoco do signo para ir para este campo conceitual.

Por esse motivo, pode-se concordar com Santiago (2013, p. 55) quando diz que “[...] não há, no entanto, sentidos acabados, e sim as possibilidades de produção de sentido que permeiam os enunciados como algo único, irrepetível e singular”, trazendo, assim, mais uma vez, a importância das relações e da mediação na construção de tal forma que favoreça a interpretação em sala de aula.

A partir do que foi tecido até o momento, pensar em formação continuada para profissionais intérpretes que atuam especificamente no contexto educacional se faz necessário. Conforme aponta Santiago (2013, p. 33), é necessária uma “[...] busca constante por soluções no dia a dia da escola que deve partir dos elementos da tríade, professor-intérprete-aluno”, além de constantes reflexões acerca do fazer profissional do TILS que atuam na esfera educacional.

Tais observações nos mostram a importância da formação continuada para os profissionais IE e, por este motivo, merecem melhor atenção e cuidado. Temos a consciência de que, como já apontado por Lacerda (2010, p. 141), “[...] a formação dos TILS não sanará todos os problemas apontados, mas a ausência de formação, certamente, colabora para que muitas dessas dificuldades se aprofundem”, visto que, ainda há muito que conquistar no que se refere à formação do IE e seu trabalho na esfera educacional.

1.4 Formação para intérpretes educacionais

Em se tratando do ato interpretativo em sala de aula, é necessário também levar em consideração os estudos da área de tradução e interpretação em língua de sinais. Isso porque, alguns conhecimentos específicos da língua de sinais e de contato com a comunidade surda se fazem necessários para o bom fluir dos trabalhos em sala de aula, colaborando com o processo de aprendizagem, pois, de sua postura e de sua prática dependem o bom andamento do processo educacional e da inclusão do aluno surdo nas escolas regulares. Ou seja, sendo o intérprete educacional coautor dos discursos proferidos pelo professor e também participante do desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo, suas escolhas e desenvoltura no

momento da interpretação em sala de aula, assim como questões de fidelidade merecem ser mais bem analisadas e refletidas (Lacerda, 2003).

Nesse sentido, a formação e atuação do intérprete no campo educacional se faz um assunto necessário para ser abordado e pesquisado, visto que a subjetividade, a realidade e os conhecimentos prévios deste profissional interferem em sua forma de posicionar-se frente ao público escolar com o qual ele vai trabalhar. A respeito deste ponto, Lacerda (2003, p. 125) aponta que “[...] ao integrar o espaço educacional, o intérprete passa a fazer parte dele”, demandando, assim, uma necessidade formativa para tal.

Mesmo após muitos anos da promulgação da lei que abriu a possibilidade de cursos de graduação específicos para formar tradutores e intérpretes de Libras (Brasil, 2002; 2005), “[...] ainda não está estabelecida uma formação específica como critério ou pré-requisito para a atuação do TILS na educação” (Santiago, 2013, p. 39). Essa lacuna abre espaço para que profissionais com outros perfis possam ocupar o cargo de intérpretes educacionais.

Pode um profissional, com noções limitadas de matemática, interpretar adequadamente e com propriedade uma aula sobre álgebra? Somente a fluência em Libras garante uma boa interpretação ou são necessários outros conhecimentos e estratégias? Um IE pode interpretar, com a mesma habilidade, uma aula cujo tema seja sistema circulatório ou políticas sociais europeias? Sabe-se que o IE deve ter uma formação que esteja de acordo com o aluno atendido – eles devem ter, no mínimo, o mesmo nível de escolaridade –, mas, ainda assim, a questão da relação do profissional com o conteúdo a ser interpretado não pode ser descartada (Santos, 2014, p. 92).

Por este motivo, é válido ressaltar a importância da discussão da formação continuada do TILS para atuar no campo educacional, pois, muitas vezes, a formação inicial deixa lacunas na constituição do profissional para atuar nessa área. Ademais, geralmente, os cursos de extensão e especialização não são gratuitos e nem sempre possuem uma carga horária adequada, fazendo com que a escolha por uma formação continuada seja uma opção.

Em tempo, sobre a questão da formação continuada, alguns autores como Lacerda (2010) e Giamlourengo (2021) a referem como formação em serviço. No entanto, entende-se que “em serviço” pode evocar uma formação que se dá no horário e no ambiente de trabalho. Por este motivo, aqui se optou pelo uso da expressão “formação continuada” e não formação “em serviço”, visto que, muitas vezes, o encontro formativo se dá fora do ambiente e da carga horária de trabalho.

Pelo fato de muitos profissionais não terem uma formação inicial condizente para o trabalho como IE, a formação continuada pode ser ofertada pensando especificamente

na prática no contexto educacional na qual os participantes fazem parte, com o objetivo de aperfeiçoar as práticas interpretativas que colaboram com o desenvolvimento do aluno surdo tanto na escola quanto fora dela, para o exercício de sua cidadania de forma plena.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INTÉRPRETES

Essa é uma conquista prioritária da humanidade: perceber que mais que um homem ideal, existe o “homem possível”, nós. É uma conquista também saber que na limitação é que eu desenvolvo tudo o que eu tenho de mais rico em mim mesmo. Neste percurso entre o que sou e o que eu quero ser é que está a humanidade.¹²

Como já mencionado no capítulo anterior, o trabalho do intérprete educacional é permeado por muitos desafios na execução de seu trabalho com foco na mediação da comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes e a transmissão do conhecimento no ambiente escolar. No entanto, para superar tais dificuldades, o profissional intérprete precisa usufruir de uma formação constante para seu aperfeiçoamento e aprimoramento profissional. Nesse sentido, Lacerda (2010, p. 150) aponta que “[...] a consciência da necessidade de formação continuada deste profissional também merece ser abordada”.

Por isso, nesta seção, será abordada a perspectiva da formação continuada para intérpretes e suas especificidades formativas para o contexto educacional. Contextualizando historicamente, foi na década de 2000 que sua presença ficou mais frequente e, então, as demandas por formação cresceram. Disso, surgiu a necessidade de ser problematizada sua regulamentação, que se deu apenas em 2010 (Brasil, 2010).

Em sua essência, o termo “formação continuada” é cunhado na linha de formação de professores, no entanto, por ser o IE participante deste universo escolar e envolvido com o processo educacional do aluno surdo, defende-se a relevância da formação continuada para este profissional também. Pesquisadores da área da formação continuada, como Giamloureño (2021), com base em Nóvoa (2017), apontam que

A formação continuada entrelaça a profissão com a formação, ambas se influenciando mutuamente para favorecer o *continuum* do desenvolvimento profissional e consolidar o lugar e a posição do profissional na profissão. A vida profissional e suas características estão ligadas à formação. Diante disso, ao profissional cabe aprender a pensar e agir profissionalmente com responsabilidade e ética em processos de formação e atuação comprometidos com a profissão (Giamloureño, 2021, p. 20).

Dessa forma, essa socialização/troca que é oportunizada aos profissionais da educação no momento da formação continuada integra a dinâmica da reflexão, partilha e

¹² Almeida (2003, p. 82).

inovação ao exercício profissional, fazendo com que os professores (e por extensão, os profissionais da educação) se formem em colaboração com os colegas (Nóvoa, 2017).

Por este motivo, a formação continuada se faz importante também para o profissional IE, visto que seu trabalho envolve, de certa forma, um trabalho de educador que, muitas vezes, na formação inicial, questões relacionadas e estudadas nas licenciaturas nem sempre são contempladas.

A profissionalização do TILS ainda se dá de forma generalista e a formação continuada é um espaço para as reflexões acerca de seu papel, de estratégias e recursos que podem ser utilizados pelos intérpretes perante os desafios em sala de aula. Nesse sentido, Lacerda (2003, p. 127) cita que “[...] torna-se cada vez mais importante uma profunda discussão sobre a capacitação de intérpretes para atuação em sala de aula”, corroborando, assim, com esta necessidade, visto que ainda não há uma regulamentação de quais os requisitos de formação inicial são necessários para a atuação do TILS na educação. Essa formação é importante para que o TILS reflita acerca de sua formação e as habilidades necessárias para o cumprimento de seu papel em sala de aula e no espaço escolar.

[...] entendemos o ato tradutório como uma atividade profissional que precisa de vários conhecimentos e habilidades, na qual o tradutor e intérprete necessita repensar sua atuação e atualizar sempre seus conhecimentos, garantindo, assim, uma melhor tradução para quem dela faz uso (Rabelo, 2021, p. 34).

Muitos são os aspectos necessários a serem abordados na formação continuada para intérpretes educacionais: a realidade da sala de aula (Giamloureço, 2021), as necessidades dos intérpretes (Santos, 2021), as relações construídas no espaço escolar e o trabalho em cooperação entre TILS e professor regente (Daroque, 2021), questões de conceito e produção de sentidos no momento da interpretação (Santiago, 2013), competência linguística e tradutória, aperfeiçoamento e conhecimento de novas técnicas (Lacerda; Gurgel, 2011) entre muitos outros, levando-se em conta cada realidade e contexto em que este TILS está inserido. Sobre os aspectos que devem ser discutidos na formação continuada, Lacerda defende que

[...] a formação de TILS contemple, entre tantos outros pontos, os aspectos discutidos até aqui: conhecimento aprofundado das línguas envolvidas nos processos tradutórios para além de seus aspectos linguísticos e/ou gramaticais, domínio de diversas formas de dizer em cada uma das línguas considerando a pluralidade de contextos e de sentidos possíveis, fidelidade aos sentidos e aos modos de enunciá-los em cada uma das línguas. Trata-se de aspectos que não serão facilmente construídos apenas pela atuação prática, necessitando de reflexão teórica e possibilidades de experiências que favoreçam que tais aspectos sejam apreendidos por aqueles que pretendem atuar como TILS (Lacerda, 2010, p. 148).

Assim exposto, o tema de formação de intérpretes se mostra como um grande desafio (Lacerda, 2009) e, especialmente aqueles que atuam no espaço educacional. Estes desafios se tornam ainda maiores visto que, é necessário, a cada formação, levar em conta as necessidades apresentadas pelos intérpretes que estão no grupo, de acordo com o contexto em que estão inseridos e com as necessidades do cotidiano, “em atenção às demandas que, como visto, se apresentam plurais” (Giamloureço, 2021, p. 50).

Ainda sobre a formação continuada para intérpretes educacionais, Daroque (2021) afirma que ela deve ser realizada também com os professores. A importância desta formação com o docente é para que seja construído um trabalho numa perspectiva colaborativa entre os dois profissionais presentes em sala de aula, uma vez que eles partilham de uma tarefa significativa quando se fala da qualidade de ensino dos alunos surdos, tarefa esta que pode ser mais significativa devido às interações estabelecidas no momento da formação continuada (Vigotski, [1934] 1998).

Outra questão que é preciso destacar no espaço da formação continuada é que, muitas vezes, o intérprete é a única pessoa que sabe Libras no espaço escolar. Isso faz com que ele seja, normalmente, a única interação em Libras para/com a pessoa surda, partilhando uma língua em comum (Santiago, 2013), tendo como uma tarefa a mais a mediação de informações do cotidiano e uma melhor atenção de acolhimento às necessidades pessoais e emocionais que, porventura, venham a ser trazidas por este aluno.

Acrescentando ainda a este mesmo fato a questão de que, em muitas realidades, o trabalho do intérprete é realizado de forma individual em sala de aula, ou seja, sem revezamento, acarretando em problemas de saúde física em razão das muitas horas de atividade ininterruptas. Num contexto como este, o que também pode se esperar é o sentimento de um trabalho solitário, visto que, muitos intérpretes não têm com quem trocar seus anseios e dificuldades diárias. Ou seja, não são oportunizadas trocas entre pares de profissão para que este crescimento com as interações lhe seja proporcionado.

Santiago (2013, p. 31) acrescenta a problemática enfrentada pelo intérprete, onde atua de forma solitária, sendo a única interação linguística com o aluno surdo. Ele ressalta que o intérprete deve “[...] estar atento a todas as enunciações em sala de aula a fim de interpretá-las para que o aluno surdo se sinta inserido e sabendo quem falou o que e em que momento”. Essa observação evidencia a especificidade do papel do intérprete no ambiente escolar, sobretudo em sala de aula, focado no pleno desenvolvimento do aluno surdo e na sua inclusão efetiva. No entanto, tal tarefa, muitas vezes, não é abordada de forma aprofundada

em uma formação inicial generalista, destacando a relevância de uma formação continuada específica, que contemple as particularidades do contexto educacional.

Atualmente há outras propostas para formação de intérpretes na pós-graduação *lato sensu* que não são de caráter mais generalista, como é o caso do Instituto Singularidades e Unoeste¹³. Estas instituições ofertam cursos de especialização específicos em formato híbrido para os interessados¹⁴.

Outros fatores também devem ser levados em consideração na oferta desta formação, visto que ela “[...] pode colaborar visando atender minimamente às necessidades formativas deste profissional” (Santos, 2021, p. 2582). Giamloureño (2021) também discute a importância do levantamento das necessidades pessoais e coletivas no momento da oferta de formação continuada, devendo ser sistematizada pela reflexão sobre a prática. Além da reflexão em si, o estudo e discussão de questões teóricas também são importantes em tais momentos (Lacerda, 2010; Giamloureño, 2021).

Isso nos leva a pensar no formato que pode ser adotado para que a formação continuada para intérpretes educacionais aconteça de forma assertiva. Neste espaço é importante fomentar a discussão “acerca de seu papel mediador e pedagógico” e “a relação de parceria que favoreça a educação de surdos” (Santos, 2021, p. 2578-2589), a discussão de seu papel em sala de aula, a interação entre pares e relações de parceria.

Outro ponto a ser abordado nestes momentos é com relação ao “entendimento e produção de novos sentidos acerca da prática profissional” (Giamloureño, 2021, p. 61), visto que a interpretação entre língua não é feita por meio de correspondentes fixos entre palavra-e-sinal, mas, levando-se em conta cada contexto e intenção comunicativa do enunciado. Lacerda (2009) e Santiago (2013) indicam que a formação deve dispor de identificação e análise de textos orais e escritos como tarefas, para que sejam apreendidas para além das palavras, compreendendo seus sentidos na reflexão e construção da interpretação.

A formação precisa ainda desvelar as peculiaridades inerentes a cada um dos níveis de ensino nos quais poderá atuar o TILS: conhecer as características de cada faixa etária dos alunos; refletir sobre características da Libras usadas por crianças, jovens e adultos, conhecer como se organizam os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos nos diferentes níveis e as metodologias mais utilizadas para ensinar em cada um deles (Lacerda, 2010, p. 149).

¹³ Informações podem ser acessadas em: <https://institutosingularidades.edu.br/produto/traducao-e-interpretacao-de-libras/#1685733556562-b257f99e-bab2> e https://www.unoeste.br/pos/libras-e-ad?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwI4yyBhAgEiwADSEjePGs6yBYYK0zHgbYTIRW5g8tTr72venCdIPFV5sHxo4YWOH06Mj0RRoCCF0QAvD_BwE

¹⁴ No momento de escrita desta pesquisa, estes dois cursos estavam disponíveis para novas turmas. Outras opções podem ser conferidas em outros momentos.

Por isso, ao focar na importância de se refletir sobre os vários aspectos pertinentes ao contexto onde o IE atua, a formação continuada numa perspectiva mediada ganha potência.

2.1 Mediação na formação continuada

A formação continuada em si já é um processo que utiliza muito do recurso da mediação, porém, é necessário problematizá-la e entender melhor sua potência para a formação pessoal em meio às interações estabelecidas. Interações que são entre profissionais pares, entre o formador e estes, interações no ambiente escolar com os professores e a equipe pedagógica e, ainda, as interações estabelecidas com o aluno surdo em sala de aula. Todos estes temas merecem destaque em atividades de formação, sendo necessário que “[...] a mediação pedagógica também [seja entendida] como uma ‘nova’ forma de se compreender as práticas educativas” (Costa, 2013, p. 18).

Mediar também significa negociar. Negociar sentidos, necessidades, afetos e saberes. Nessa perspectiva, o mediador deve conduzir a mediação dentro de um contexto que ofereça informação e apoio para as partes envolvidas no conflito, de modo a facilitar o diálogo (Costa, 2013, p. 31).

Vigotski ([1934] 1998) enfatiza a importância das relações, pois estas servem de mediação para o desenvolvimento do sujeito. Para ele, tudo é mediado nas relações e por elas, seja a relação entre um par mais experiente, seja uma relação com um objeto. Para isso, o autor tomou como base a metáfora do conceito de trabalho usado por Karl Marx para aplicar a origem da ideia de mediação, visto que as ações humanas necessitam de uma mediação para serem desenvolvidas (Martins; Moser, 2012).

Para ele, foi a necessidade do ser humano de se relacionar com a natureza para sua sobrevivência que o levou a realizar alterações no ambiente e no modo de vida estabelecidos para atingir seu objetivo, fazendo com que ele mesmo fosse mediador e sofresse a mediação nessa relação com a natureza (Vigotski, [1930] 1984). Assim, surge também a necessidade de comunicação para estabelecer essa mediação e transformação da natureza, sendo a partir daí a criação da linguagem como instrumento para poder modificar e mediar essas relações. Dessa forma, pode-se dizer que, para ele, tudo é mediado, e as relações entre pessoas e pessoas e objetos são relações mediadoras ou, com potência de mediação.

Sendo assim, tomando a metáfora para os dias atuais e o ambiente da natureza para o espaço escolar, o IE está no meio dessas relações, em que há a necessidade de

comunicação entre duas pessoas que não partilham a mesma língua. Isso porque o intérprete vai mediar o contato entre línguas e, ao mesmo tempo, este contato está mediado pelos interlocutores que são mediados pelas palavras e ainda pelo que as palavras querem dizer e pelos conceitos aos quais elas vão levar, fazendo com que o IE medeie essas relações rumo ao desenvolvimento do sujeito surdo.

Santos (2021, p. 2585) traz em seu texto a importância da temática das relações como parte da atuação do intérprete educacional, pois “[...] trata-se de um trabalho que está sempre em relação: seja com o professor regente, com o aluno surdo, com o aluno ouvinte, com a gestão, ou mesmo com outros intérpretes”. Dessa maneira, com a mediação na formação continuada enquanto ambiente de “[...] socialização, comunicação e interação, o caráter de mediação é intrínseco nas ações educativas como um processo que favorece a construção de saberes, conhecimentos e autonomia do sujeito” (Costa, 2013, p. 19), favorecendo, assim, o processo formativo do profissional intérprete e o seu trabalho em sala de aula.

Sobre este assunto, Costa (2013, p. 19) ainda afirma que “[...] este processo deve ser intencional, planejado e que estimule a busca de significados”, e diz ainda que ele não se interpõe, pois “o processo, é a própria relação”. A troca entre pares nessas relações é oportunizada pela formação continuada, criando um ambiente de mediação e ampliação dos conhecimentos, pois,

Compreende-se que a troca entre pares beneficia o processo de desenvolvimento e aprendizagem e a reflexão sobre a prática, individual, mas principalmente em colaboração, favorece um olhar avaliativo prospectivo em processos de interação em que a cooperação se estabelece nas ações de mediação entre pares (Giamloureño, 2021, p. 159).

A este respeito, tomamos por base os pressupostos de Vigotski ([1934] 1998, p. 145) quando afirma que “a nossa abordagem centra-se sobre esta interação”, defendendo que é por meio da mediação promovida pelas interações que o desenvolvimento e aprendizagem são estabelecidos. Assim, diferentes mediadores influenciam esse desenvolvimento em cada relação e interação estabelecida no meio social, o que contribui para a formação do sujeito como ser humano pleno, transformando, por sua vez, também o meio em que vive.

Nesse sentido, pode-se dizer que a formação continuada é um espaço fértil para a construção de novos conhecimentos mediante uso adequado dessa mediação para a ampliação do conhecimento e para a construção de novos conceitos. A este respeito, Daroque (2021, p. 41) afirma que “[...] os adultos também são passíveis de desenvolvimento a partir de

um processo de instrução – por exemplo, ao passarem por uma formação continuada, em um espaço formativo mediado”, que é justamente o foco desta investigação.

Vigotski, arcabouço teórico desta pesquisa, tem como palavras-chaves em seus pressupostos teórico-metodológicos termos como ‘mediação’ e ‘relações’ (entre outros pontos importantes que seus preceitos valiosos nos deixaram), trazendo à tona a relevância das interações e a mediação para a construção do conhecimento e desenvolvimento que as relações podem proporcionar. Daroque (2021, p. 39) afirma que o teórico russo aponta que “os sujeitos se constituem nas e pelas relações estabelecidas entre eles num dado momento histórico-cultural”.

Desta forma, é notável a importância da mediação como ponto-chave para a formação continuada de intérpretes educacionais, posto que este também trabalha com mediação de comunicação e acompanhamento do processo de construção de conhecimento em sala de aula por parte do aluno surdo em meio às relações advindas do ambiente escolar.

Sobre o conceito de mediação, Figueiredo aponta que:

A mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos (Figueiredo, 2019, p. 37).

A respeito da mediação entre os pares para o desenvolvimento do sujeito e sua constituição, Daroque (2021), em sua pesquisa sobre formação no espaço educacional com participantes intérpretes e professores regentes e sobre o enriquecimento proporcionado pelas relações, aponta que:

Muitas vezes nos vemos diante de tarefas que não conseguimos cumprir autonomamente, mas que se tornam resolvíveis na relação com o outro, com ajuda. O percurso do desenvolvimento do pensamento acontece em todas as fases da vida, do social para o individual, do intersíquico para o intrapsíquico, e isso também vale, obviamente, para os professores e intérpretes em formação (Daroque, 2021, p. 41).

Sabendo que o espaço educacional é permeado de desafios diários no que diz respeito às escolhas que o intérprete constantemente tem de fazer para desempenhar seu papel da melhor forma possível e o aluno surdo seja realmente incluído no ambiente escolar e no processo educativo, a troca entre pares e a mediação proveniente destas relações torna-se um espaço profícuo de desenvolvimento do fazer profissional, pois, como nos traz Lacerda (2009, p. 6): “[...] é aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações que faz com que conceitos sejam generalizados”.

Essas trocas advindas dos encontros e das relações interferem nas novas experiências destes intérpretes em outros espaços e colabora, de forma benéfica, nas futuras experiências que venham a ter, pois contribui com suas reflexões e novas oportunidades de escolhas no momento de sua interpretação. Ou seja, “[...] é por meio desse processo de mediação, que o mediado elabora e adquire aprendizagens que o ajudará a beneficiar-se da experiência e modificar-se” (Costa, 2013, p. 53). A este respeito cabe também citar que

Nessa perspectiva, a mediação constitui-se como ação de aprendizagem, propiciada pela ação e interação a partir do constructo de que não se aprende sozinho, mas, na troca com o outro e em situações reais, vivenciadas e transformadas em novas ações efetivas. E nessa direção, tanto o mediador quanto o mediado aprendem na ação. A premissa é de que o homem constitui-se através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que modifica e é modificado nas relações produzidas em uma determinada sociedade. É, portanto, nessa relação dialética com o mundo que o indivíduo se constitui (Costa, 2013, p. 54).

Dessa forma, concordamos com os pressupostos de Vigotski quando afirma a importância das relações para construção do ser, que se dá pelo social para o individual, sabendo que são “[...] precisamente essas relações processuais que norteiam a mediação. Não é a ação, é a própria relação” (Vigotski *apud* Costa, 2013, p. 143). Assim, o desenvolvimento buscado no percurso de uma formação continuada ocorre por meio de processos compartilhados nas relações estabelecidas entre os pares participantes. Tal mediação constitui possibilidades de consciência de sua prática individual, ou seja, a reflexão sobre sua prática e, assim, as ações profissionais estabelecidas em sala de aula são enriquecidas.

2.2 A reflexão como instrumento na formação continuada

Outra ferramenta que acreditamos ser muito valiosa para a formação continuada de intérpretes e uma potência para o desenvolvimento das práticas interpretativas é o uso da reflexão sobre a prática durante os encontros formativos.

Muitos ainda acreditam que apenas ter relação com a comunidade surda é suficiente para que a ação interpretativa do TILS seja aperfeiçoada, por meio do contato diário e direto com a língua e com os surdos sinalizadores. No entanto, “[...] enfatiza-se que o contato com a comunidade surda e o uso da língua não necessariamente gera reflexões sobre seus aspectos gramaticais ou linguísticos necessários à atuação como TILS” (Lacerda; Gurgel, 2011, p. 490). Ou seja, a reflexão sobre a prática, consciência metalinguística, entre outros temas, também têm de ser levados em conta no aperfeiçoamento das práticas interpretativas.

A prática pela prática em si pode não gerar os resultados esperados no aperfeiçoamento profissional, pois, “[...] não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão

sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (Nóvoa, 2007, p. 16). Dessa forma, os participantes de formação continuada que desejam aprimorar seus atos interpretativos são levados a estabelecer uma relação de reflexão sobre a prática diária e uma autorreflexão sobre suas escolhas, favorecendo uma potência formadora nestes espaços.

Santos (2021, p. 2582), que também trabalha e pesquisa a formação de profissionais na área de educação bilíngue para surdos, traz a importância da reflexão no espaço da formação citando que “[...] percebe-se que ao refletir e analisar a prática é possível compreender melhor o que o espaço educacional exige de conhecimentos do profissional, neste caso do IE”, sabendo que o espaço educacional e o trabalho de interpretação no ambiente escolar trazem consigo grandes desafios.

Santos (2014, p. 187) nos trouxe a questão da reflexão sobre a prática como um tema a ser abordado no aperfeiçoamento das práticas interpretativas, levando como pontos de partida justamente as questões vivenciadas por eles no ambiente educacional, pois “[...] a depender do nível de reflexão sobre sua prática, de seu conhecimento e afinidade com as temáticas que interpreta e com seus interlocutores, da dinâmica utilizada pelos professores em sala de aula, as criações serão mais ou menos efetivas [...]”. Ou seja, seu trabalho de interpretar em sala de aula pode ser mais ou menos assertivo na construção do conhecimento por parte do aluno surdo.

É sabido que cada contexto traz uma realidade diferente no qual o IE se depara com nomenclaturas específicas ao realizar sua interpretação e, muitas vezes, não há um sinal em Libras convencionado para determinados conceitos para que ele possa utilizar na interpretação de certas disciplinas (ou o sinal convencionado é desconhecido por ele). Essa circunstância acarreta uma reflexão acerca do significado de tais conceitos naquele contexto para que ele possa se utilizar de outros recursos para interpretar a explicação do professor de maneira que chegue ao entendimento do aluno surdo de forma acessível, de acordo com o nível de aquisição de língua que ele possua.

A faixa etária do aluno surdo e a fase de ensino em que está estudando (se Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Técnico Profissionalizante ou Ensino Superior) também trazem consigo uma gama de especificidades e desafios interpretativos que merece ser levada à reflexão conjunta. Se esta reflexão for em um grupo de pares de profissão deve ser levada à provocação da autorreflexão sobre suas escolhas e suas práticas interpretativas pois, “[...] é importante que o IE tenha uma reflexão constante sobre seu fazer, bem como a percepção daquilo que lhe falta, e a busca por conhecimentos que possibilitem uma atuação mais segura” (Santos, 2014, p. 181). Corroborando com esta ideia, Daroque (2021) diz que:

Os profissionais que atuam diretamente em classes com alunos surdos precisam assumir reflexões sobre suas práticas de maneira individual e compartilhada, estando abertos a novos conhecimentos e percepções quanto às ações que funcionam e quanto ao que é preciso melhorar, a fim de oferecer um ensino mais eficiente para os alunos surdos (Daroque, 2021, p. 117).

E assim, cada reflexão provocada e tecida pelos IEs traz suporte para a construção de melhoras em seu trabalho. Porém, o ato de refletir sobre sua própria prática não é algo simples de se fazer e não é manifestado de forma espontânea. Ele requer orientação (Santos, 2021) e acontece na interação com o outro que tem fundamental papel na propulsão dessa reflexão. Assim, a mediação neste ambiente formativo específico para o contexto educacional merece ser investigada.

Eis o porquê do destaque acerca da reflexão sobre a prática do IE como ferramenta primordial para a melhora de trabalho no cotidiano. Para aprofundar a reflexão sobre sua atuação, a oferta de formação continuada e de proposição de práticas interpretativas em que o IE possa se “ver” e “revisitar” suas escolhas têm se mostrado como campo de extrema relevância, pois:

[...] um profissional que não tem questionamentos, dúvidas, angústias, acaba se acomodando às práticas do cotidiano. Para promover esse tipo de reflexão é necessário que ele se veja atuando, que se coloque no lugar do outro, tentando significar e dar sentido a si mesmo (Santos, 2014, p. 188).

Esta tarefa não é fácil nem simples, como já explicitado. No entanto, é uma tarefa importante e necessária na construção do fazer intérprete e no aperfeiçoamento profissional, pois “a desconstrução interfere na subjetividade do intérprete de se autoanalisar e se modificar” (Ampessam; Guimaraes; Luchi, 2013, p. 12). Reflexões estas que trazem mudanças significativas no seu fazer profissional, gerando mudanças no contexto social em que está inserido e contribuindo para a educação do surdo presente na sala de aula e na sociedade em geral.

É esta temática que incita a presente pesquisa. Para investigar as ações de práticas formativas mediadas e sua potencialidade na formação do tradutor e intérprete educacional, optou-se, como procedimento metodológico, por oferecer uma atividade de formação continuada para intérpretes educacionais que atuam em um dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo. O intuito desta atividade foi de contribuir com a realidade vivenciada naquele contexto, com as especificidades geográficas da região onde o *campus* se encontra e características institucionais que o IFSP apresenta.

3. SOBRE O INSTITUTO FEDERAL

Como já mencionado anteriormente, a presente investigação se deu por meio de uma pesquisa-ação. Para a coleta de dados, foi ofertado um curso de formação continuada com sujeitos-participantes intérpretes de um dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo. Nesse sentido, é importante apresentar o contexto e as especificidades desta intuição.

Os Institutos Federais são instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT), sendo uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua criação data de 2008, por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a). Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) dizem que a lei de criação define os institutos como

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 320).

Compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), são 38 institutos entre os 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal (Sobrinho, 2013; Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021) que recebem alunos que concluíram o Ensino Fundamental e desejam cursar o Ensino Médio integrado a um curso técnico ou pessoas que já finalizaram a Educação Básica e desejam se aprimorar com curso técnico subsequente, cursos de graduação ou pós-graduação.

Ainda segundo Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), a instituição de ensino vem recebendo um aumento de matrículas de alunos PAEE (público-alvo da educação especial) em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) e sua garantia legal de acesso. Dessa forma, muitas pessoas surdas também passaram a frequentar esta instituição em busca de uma melhor educação e profissionalização.

3.1 O Instituto Federal de São Paulo

Os IF's (Institutos Federais), nos moldes que conhecemos hoje, foram criados a partir das diretrizes do Decreto nº 6.095 de 24/04/07 (Brasil, 2007) e são reconhecidos pela qualidade do ensino ofertado. Um dos seus princípios é potencializar o que a região onde cada campus está inserido tem, atuando no sentido de oferecer subsídios para a melhora do local em termos de trabalho, cultura e lazer. Além disso, cada um dos institutos da rede federal possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar de acordo com a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008a).

Seguindo a determinação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) de reservas de vagas, os IF's destinam 50% de suas vagas a alunos que estudaram em escolas públicas. Desta parcela, a metade das vagas são reservadas para estudantes que provêm de família “com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita” (Brasil, [s.d.]¹⁵) e, em ambos os casos, ainda são levados em conta o percentual para pretos, pardos e indígenas.

Os Institutos Federais também adotaram programa de reserva de vagas para pessoas com deficiência, assegurando seu acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, podem ser reconhecidos como alguns dos objetivos dos IF's:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; [...]
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; [...] (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 12).

Sendo o contexto desta pesquisa um dos *campi* do Instituto Federal situado no Estado de São Paulo, é importante elencar algumas características apresentadas pela instituição nesta região geográfica.

O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) conta com 41 unidades autorizadas e, destas, 37 já estão em pleno funcionamento¹⁶. Estão espalhadas por todas as regiões do estado, representando o maior órgão da rede federal, ofertando cursos de formação inicial e continuada (por meio de cursos de extensão), além de “cursos de pós-graduação *lato sensu* [especialização] e *stricto sensu* [mestrado]” (São Paulo, [s.d.]).

Vilaronga *et al.* (2022) realizaram pesquisas no âmbito do IFSP no que diz respeito aos alunos PAEE sobre as ações elencadas como finalidade destas instituições, organizadas em três fundamentos:

- [...] contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, por meio da observação às demandas sociais e especificidades regionais, do fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais; constituir-se como centro de excelência e referência no ensino de ciências, por meio do estímulo à pesquisa e ao pensamento crítico, do desenvolvimento de programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, e da oferta de cursos de formação continuada

¹⁵ Informação retirada do site: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>. Acesso em: 16 out. 2024.

¹⁶ Dados do ano-base 2022. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional?layout=edit&id=2146>. Acesso em: 5 abr. 2023.

aos professores das redes públicas de ensino; e promover a integração entre educação básica, profissional e superior, e a verticalização do ensino (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 11).

Em relação ao atendimento ao alunado surdo do IFSP, a instituição conta com a presença de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) para realizar a mediação da comunicação e dos processos educativos que se apresentam oportunizados a eles.

3.1.1 O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais no IFSP

O trabalho do TILS no IFSP é regulamentado pela Portaria n. 3.846 de 10/10/2019 (São Paulo, 2019) que segue os preceitos da legislação nacional de acessibilidade linguística e comunicacional que a pessoa surda tem direito (Brasil, 2002; Brasil, 2005) e a lei de regulamentação da profissão de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (Brasil, 2010).

Em 2023, segundo dados coletados a partir do questionário inicial e conversa com as sujeitos-participantes dos encontros formativos, o IFSP conta com intérpretes que são servidores concursados, alguns contratados por tempo determinado via reitoria e muitos contratados por tempo determinado por empresa terceirizada.

Em 2019, o cargo de tradutor intérprete de linguagem de sinais (termo como está escrito nos documentos oficiais) foi extinto do quadro de servidores em decorrência do Decreto nº 10.185 de 20/12/2019 (Brasil, 2019), não sendo possível criar novo concurso público para ampliar o quadro de servidores para o atendimento dos alunos surdos e surdos-cegos. Dessa forma, uma opção criada pela instituição para sanar esta necessidade foi a contratação de TILS por empresa terceirizada. No entanto, o sistema de contratação abre margem para que, ao realizar tal admissão, a empresa que ganhou a licitação opte por contratar profissionais com pouca bagagem de formação e conceder uma remuneração extremamente baixa e aquém do estipulado como salário-base para a categoria, expondo, assim, a desvalorização ao cargo e ao trabalho realizado pelo profissional TILS.

Isso faz também com que aqueles com maior bagagem formativa e melhores condições de realizar um trabalho mais satisfatório com os alunos surdos não aceitem esta circunstância. Apenas os novos profissionais assumem este ofício e, geralmente, não possuem uma condição adequada para realizar um trabalho tão complexo que é o de interpretar em um contexto educacional como este.

Ainda assim, a Instrução Normativa n. 001 emitida pela Reitoria, em 2020, traz como atividade do TILS:

§1º Na presença do Surdo:

I - Efetuar comunicação entre surdos/ouvintes por meio da Libras para a modalidade oral da Língua Portuguesa e vice-versa, em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão;

Parágrafo único. A interpretação em Libras só ocorrerá na presença do sujeito surdo, exceto em situações em que houver filmagem do discurso falado em Língua Portuguesa.

§2º Na ausência do Surdo:

I - Traduzir e gravar: reuniões e vídeos institucionais para a inclusão de Janela de Libras, editais e comunicados oferecidos para a comunidade interna e externa; regimentos internos, resoluções, portarias, normativas e demais documentos de diversos setores do Campus em que atua; notícias, avisos e informes de pesquisas que podem ser gravados e publicados em espaço próprio no site; e provas de processos seletivos, avaliações, textos, atividades e materiais didáticos, a fim de serem reservados para posterior utilização.

II - Traduzir e adaptar as informações do site do campus para a inclusão da janela em Libras.

III - Criar glossários internos com sinais específicos de determinadas áreas.

IV - Apoiar, sugerir e desenvolver oficinas e atividades de ensino, pesquisa e extensão, inclusive na elaboração de atividades avaliativas.

V - Desenvolver/vincular-se voluntariamente a grupos de pesquisas, entre outros.

VI - Apropriar/utilizar-se de recursos tecnológicos, a fim de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos e/ou com deficiências auditivas.

VII - Zelar por seu aprimoramento profissional (São Paulo, 2020).

Sobre as condições de trabalho dos intérpretes, o documento traz o regime de trabalho de seis horas atuando em sala de aula e duas horas de estudo diário, porém, muitas vezes sem pares. O Projeto de Lei n. 5.614¹⁷ de 2020 vem alterar a Lei n. 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 (Brasil, 2020). No entanto, atualmente, a maioria dos *campi* conta com apenas um intérprete em cada turma que tem um aluno surdo matriculado, ou seja, sem a interpretação com revezamento.

Em relação ao revezamento, há estudos que abordam sua importância (Lacerda, 2009; Albres; Santiago, 2014), pois, com muito tempo de interpretação a qualidade pode ser prejudicada em razão do cansaço mental em se trabalhar com duas línguas de modalidades diferentes e de forma simultânea. Algumas instituições seguem este princípio, assegurando que os intérpretes possam trabalhar em duplas, em turnos de interpretação de aproximadamente 20 minutos e com o apoio instantâneo de um par profissional seguindo instruções e notas técnicas emitidas (Brasil, 2014; UFPEL, 2016; FEBRAPILS, 2017).

3.2 O Ensino Médio

O Ensino Médio é a etapa que marca os anos finais da educação básica e atende, em sua maioria, alunos adolescentes entre 14 e 18 anos. Geralmente, é nesta fase que

¹⁷ Este PL, citada no momento inicial desta pesquisa, foi aprovada e sancionada em 25 de outubro de 2023, alterando a Lei n. 12.319/2010, trazendo conquistas importantes para a categoria de intérpretes e guia-intérpretes de Libras.

estudantes começam a se preocupar com qual rumo profissional desejam seguir. Lacerda (2010, p. 150) aponta que “[...] o conhecimento do funcionamento de cada um dos níveis de ensino é fundamental também para que o TILS possa refletir sobre o uso de estratégias especiais em cada um deles”, mostrando mais uma especificidade de trabalho nesta etapa da escolarização do aluno surdo.

Belém (2010) também realizou sua pesquisa abordando a temática do intérprete educacional que atua no ensino médio, trazendo as especificidades do trabalho nesta fase da escolarização do aluno surdo. Santiago (2013), com base nos estudos de Belém, cita que

[...] neste nível de ensino o intérprete educacional se torna ainda mais necessário, já que, quando o aluno surdo finalmente chega ao ensino médio, esse encontrará uma gama maior de informações de nível geral, técnico e tecnológico, além da expectativa pela inserção no mercado de trabalho e pela possibilidade de prosseguir para o ensino superior (Santiago, 2013, p. 33).

Levando-se em conta a vertente de estudo do Ensino Médio integrado a um curso técnico profissionalizante, pode-se concluir que o trabalho do intérprete educacional que atua nesta modalidade de ensino torna-se mais peculiar em sua realidade e nos desafios encontrados em seu cotidiano.

3.2.1 O Ensino Médio Profissional e Integrado

Ao concluir o Ensino Fundamental, uma opção para os interessados é cursar o Ensino Médio integrado a um curso técnico e, assim, já ir se preparando para o mercado profissional. A criação de escolas com este intuito data do período colonial e o objetivo era “formar profissional para o campo de trabalho” (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 9).

É pertinente lembrar que as primeiras instituições de ensino técnico no país foram criadas em 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha, intituladas “Escolas de Aprendizagem Artífices”. Desde então, essas instituições passaram por inúmeras transformações político-educacionais que variaram desde a nomenclatura até o projeto político pedagógico que norteava o ensino. No ano de 2008, quando foram legalmente instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), além da criação de novas unidades, houve a transformação de outras instituições de ensino em Institutos Federais (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 320).

Sendo reconhecido pela qualidade do ensino na educação profissional, científica e tecnológica, o IFSP contempla em seu quadro de servidores o profissional TILS e mais um grupo interdisciplinar de profissionais que compõem o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) para o atendimento de pessoas que são o público-alvo da educação especial e/ou com dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, o IFSP é uma opção viável para os estudantes surdos se prepararem para o mercado de trabalho.

Os IF's "ofertam cursos de diversos níveis e modalidades de ensino, mas priorizam cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio" (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 99). Neste sentido, cada *campus* tem autonomia para escolher quais cursos técnicos serão ofertados de acordo com a necessidade social do local, potencializando o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer. Assim, o trabalho do intérprete de Libras educacional, que atua na modalidade Ensino Médio integrado ao um curso técnico profissionalizante, precisa estar preparado e atento às especificidades de conteúdos e sinais-termo que serão abordados nas disciplinas do curso que o aluno surdo escolher para estudar.

3.3 Interpretação no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal

Ainda assim, vale apontar algumas questões relacionadas especificamente à interpretação no Ensino Médio e suas especialidades nesta instituição de ensino estudada.

Como já explicitado anteriormente, o Instituto Federal é reconhecido pela qualidade de ensino ofertada, trazendo em seu currículo nos cursos de Ensino Médio Integrado outras disciplinas que, concomitante às disciplinas do núcleo comum, seguindo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), completam o currículo de disciplinas oferecido pelos cursos.

Isso significa que, além das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, o IE, neste contexto, interpreta também as disciplinas de Biologia, Química, Filosofia e, a depender do curso técnico que o aluno surdo frequenta, se depara com os desafios de interpretar conteúdos ainda mais específicos nas disciplinas técnicas oferecidas por cada *campus*. Um ponto positivo que o trabalho no Instituto Federal do Estado de São Paulo traz em relação ao trabalho do IE é a oportunidade de ter duas horas de sua jornada diária de trabalho destinada para estudo, momento este que o TILS pode realizar suas pesquisas sobre os assuntos que serão trabalhados e buscar os significados dos conteúdos que serão ministrados, assim como verificar sinalários¹⁸ disponíveis nas plataformas virtuais.

Por esta pesquisa focalizar a esfera educacional no contexto de Ensino Médio profissionalizante no Instituto Federal, é necessário salientar que a linguagem técnica e específica do curso em que os alunos surdos estão matriculados e as especificidades da faixa etária também se são fatores de reflexão, além da necessidade de outros conhecimentos acerca das línguas (Língua Portuguesa e Libras). Tais reflexões e discussões realizadas pelas

¹⁸ O termo sinalário corresponde a glossário em Língua Portuguesa, mas que, por sua modalidade visuo-espacial e a intenção por busca de sinais em Libras, recebe esta nomenclatura.

sujeitos-participantes dos encontros formativos desta pesquisa serão mais detalhadas no capítulo das análises.

Acerca do contexto de interpretação no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal, a realidade vivenciada pelas sujeitos-participantes desta pesquisa foi exposta nos encontros formativos ao trazerem suas experiências, desafios e dificuldades neste nível de ensino. Tais desafios foram, muitas vezes, verbalizados pela preocupação em realizar uma melhor interpretação com o intuito de que o aluno surdo realmente aprendesse, haja vista a complexidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, é necessário explicitar ainda como se deu o percurso formativo que serviu de suporte para a coleta de dados desta pesquisa, que será detalhado na seção seguinte.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia escolhida para a execução desta pesquisa foi a pesquisa-ação, que é caracterizada pelo estreito envolvimento do pesquisador com os participantes, em busca de melhoria no meio social que eles estão inseridos (Gil, 2008; Paiva, 2019). Assim, a pesquisadora/formadora pôde se envolver de maneira mais próxima com as intérpretes participantes, criando uma identificação, visto que ela também é profissional TILS e atua como intérprete em contexto acadêmico/educacional.

4.1 Contexto da pesquisa e participantes

A presente pesquisa propôs-se a investigar ações formativas mediadas e sua potencialidade na formação continuada do tradutor e intérprete de língua de sinais educacional. Para isso, a metodologia utilizada para alcançar os objetivos foi a pesquisa-ação; o método foi o de abordagem qualitativa de cunho exploratório, uma vez que este tipo de pesquisa “[...] proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2008, p. 41). Paiva (2019) e Gil (2008) trazem a mesma citação, apresentando como referência Thiollent (1992), para definir pesquisa-ação:

Um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1992, p. 14 *apud* Paiva, 2019, p. 72; Gil, 2008, p. 30).

Muitas pesquisas com outras abordagens metodológicas estudam e analisam os fatos apenas observando-os, mantendo certo distanciamento, buscando muitas vezes evidências imediatas (Gil, 2008). Na perspectiva da pesquisa-ação, o investigador se envolve com o problema a ser estudado, fazendo parte do grupo, respondendo às necessidades específicas da pesquisa e dos pesquisados.

Sendo a pesquisa-ação uma metodologia em que o pesquisador estará mais próximo do problema a ser investigado e dos participantes-colaboradores, é importante ressaltar que ela “[...] se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto” (Paiva, 2019, p. 72). A pesquisa-ação, conforme a mesma autora, traz como principais características mudanças positivas e melhorias na situação social dos participantes e firma uma postura de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento.

Ainda, de acordo com seus estudos com base em outros pesquisadores do assunto, este tipo de método tem como proposta conhecer melhor as questões envolvidas no

contexto e a reflexão sobre os encaminhamentos de ações em busca da transformação da realidade. Observa que o grau de inserção do investigador com a comunidade pesquisada pode “[...] variar ao longo de um espectro que vai desde ser intensamente participativa até ser completamente não obstrutiva e observacional” (Colacique, 2018, p. 43). A este respeito, a autora cita ainda que um dos principais propósitos deste tipo de pesquisa é que ela é “[...] conduzida pelos participantes *com a finalidade* de melhorar as práticas e seus contextos pelos próprios participantes” (Paiva, 2019, p. 73 - acréscimo meu). Além disso, “[...] investiga práticas reais e não abstratas. Envolve aprender sobre práticas reais, materiais, concretas e particulares, de pessoas particulares em lugares particulares (Paiva, 2019, p. 73).

Sendo o presente estudo pensado nestas características, utilizando-se do método de pesquisa-ação para se debruçar nos aspectos de formação continuada para intérpretes de Libras que atuam em um dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo, situado na região de interior do estado, no qual as problemáticas vivenciadas no contexto social são particulares e a comunidade surda ainda não tem um protagonismo ativo. As etapas de planejamento e execução dos encontros formativos passaram por um circuito de reflexão que, de acordo com Paiva (2019, p. 47), são executadas colaborativamente e, em síntese, podem ser descritas com os seguintes passos de forma cíclica: “planejamento, ação, observação e reflexão”. E assim por diante...

O **planejamento** envolve a identificação do problema, as mudanças desejadas, o que é necessário para a pesquisa e o delineamento das ações iniciais possíveis dentro do contexto. A **ação** consiste em uma intervenção deliberada e criticamente informada, a **observação**, na documentação das ações e ocorrências relevantes para a pesquisa e a **reflexão**, na avaliação e descrição dos efeitos. Essa reflexão pode levar o(s) pesquisador(es) a iniciar(em) novo ciclo de ação e reflexão (Paiva, 2019, p. 74 - grifos da autora).

Segundo esses passos, a presente pesquisa também seguiu este ciclo, que foi basilar para o andamento da investigação. Neste momento, pedimos licença ao leitor para que, em algumas ocasiões, possa-se usar a primeira pessoa do singular e/ou plural para descrever esta etapa da pesquisa, tendo em vista o seu caráter altamente participativo e colaborativo entre pesquisadora e sujeitos-participantes.

Sendo a formação continuada um recurso de aperfeiçoamento de práticas muito utilizado por profissionais que buscam melhorias em sua carreira, a oferta dele se faz necessária também para intérpretes de Libras, visto que muitas vezes não tiveram a oportunidade de frequentar espaços formais de formação. Ou seja, tiveram uma construção profissional mais pautada nas práticas cotidianas em contato com a comunidade surda. E

mesmo os que fizeram um curso específico de bacharelado em tradução e interpretação, podem trazer certas lacunas em sua formação, sendo estimulados com os desafios interpretativos em sala de aula a buscarem continuidade e aprofundamento em sua formação.

Em sua pesquisa, Santos (2021) traz aspectos da importância deste tipo de formação, explicitando que a formação continuada deve estar apoiada nos espaços educacionais e na própria pessoa. É possível perceber que há “[...] uma valorização do espaço escolar como formativo, como aquele que proporciona as experiências não vivenciadas nos bancos da academia” (Santos, 2021, p. 2582), experiências estas oportunizadas por meio de formação continuada focada nas necessidades e desafios enfrentados por eles no cotidiano em sala de aula.

Como feito nesta presente pesquisa, foram levantadas as necessidades formativas das participantes de acordo com o contexto que vivenciavam no momento da coleta de dados. Giamloureño (2021) também analisa a oferta de um curso de formação continuada para tradutores e intérpretes de Língua de Sinais na modalidade a distância. Ela traz em sua tese a importância de tal levantamento “[...] haja vista que os saberes que produzem na prática e nas relações com pares, surdos, professores e demais profissionais e participantes do contexto educacional precisam ser valorizados e fundamentados” (Giamloureño, 2021, p. 185). Trazendo, assim, para o momento da formação continuada as dúvidas e nuances que mais precisam ser trabalhadas nos encontros formativos, de acordo com as relações tecidas no ambiente educacional com os outros profissionais que ali atuam.

4.1.1 Em busca dos participantes para a pesquisa-ação

A escolha desta instituição de ensino para a qual foi ofertado o curso de formação e onde foram contatadas as participantes para a coleta dos dados se deu pelo critério de “escolha por conveniência”, em razão do meu contato com os servidores do *campus* e de prévia demonstração da necessidade de formação na área educacional por parte de uma das intérpretes que ali atuavam.

Realizei o primeiro contato com uma das intérpretes, que já era conhecida minha de alguns encontros do grupo de intérpretes da região e de outros encontros do grupo de profissionais da instituição, a qual me sinalizou a necessidade de formação continuada. Ela comentou sobre alguns desafios que estava enfrentando em decorrência do sistema institucional que havia contratado intérpretes por tempo determinado e a demanda de alunos

surdos que vêm de uma aquisição tardia de Libras, o que acarreta dificuldades de interpretação no curso técnico.

Posteriormente, foi feito contato com a direção do *campus* via e-mail, elucidando os objetivos da pesquisa e a aplicabilidade dela no contexto explicitado. Após o recebimento da carta de aceite assinada, deu-se início ao processo no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, que também aprovou a realização da pesquisa¹⁹.

Depois dos trâmites burocráticos, foi estabelecida a aproximação com os sujeitos-participantes da pesquisa, que no caso, foram as três intérpretes que estavam atuando no *campus* naquele momento. Tratava-se de uma TILS concursada e duas contratadas por empresa terceirizada, que por sigilo e preservação das identidades reais, vamos chamar neste momento de Luana (intérprete efetiva), Joana e Maria (contratadas).

Os critérios para inclusão de participantes na pesquisa foram: (i) se a pessoa atuava como tradutor intérprete nesta instituição atendendo aluno surdo na época do contato com a instituição para coleta dos dados, (ii) se havia interesse em participar do curso de formação que estava sendo planejado, (iii) ter equipamento necessário para participar dos encontros remotos (celular, *tablet* ou *notebook* com acesso à internet), que ocorreriam fora do horário de trabalho, em um dia da semana no período noturno. O perfil individual de cada participante foi coletado a partir do questionário enviado antes do período da formação (Apêndice I), no qual constavam informações sobre sua formação inicial, graduação que cursou, quanto tempo de conhecimento da Libras, quanto tempo atuava como intérprete e seu contato com pessoas surdas.

Os objetivos e as informações da aplicabilidade da pesquisa estão descritos na carta de aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice II) que os participantes tiveram acesso antes do início dos encontros formativos, garantindo assim a confiabilidade dos dados e o sigilo da identidade dos sujeitos-participantes, assim como prevê o regimento do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, instância a que também foi submetida para análise e aprovação.

4.1.2 Caracterização do contexto pesquisado

Esta pesquisa contou com a participação de três intérpretes que atuam em um dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo, situado em uma região que possui um dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do Estado (Parnes, 2020).

¹⁹ CAE n. 5.643.326.

A instituição, na época da seleção dos candidatos participantes, contava com três intérpretes que se dividiam entre as disciplinas para poder atender os três alunos surdos matriculados no curso integrado ao Ensino Médio, de forma presencial.

Para fins de facilitar o entendimento do contexto social e familiar, que muitas vezes são citados pelas participantes, os alunos serão referidos com uma letra do alfabeto (B, Y e P), para que também seja preservada a identidade deles. Os três alunos surdos matriculados neste curso no período de coleta de dados (que se deu no segundo semestre de 2022 e início do primeiro semestre de 2023) eram todos do sexo masculino, com 18 anos de idade, vindos de escolas públicas da rede estadual de ensino das cidades vizinhas, participantes da pequena comunidade surda da região e filhos de pais ouvintes. Apenas “B” tem um irmão mais velho que também é surdo e sabe língua de sinais desde muito cedo em razão das trocas linguísticas com seu irmão em casa, desde pequeno. Os outros dois alunos surdos aprenderam Libras tardiamente, o que acarretou uma forma diferenciada de entender o mundo, apreender os conteúdos escolares e, ainda, dispensa uma atenção específica no atendimento das intérpretes educacionais.

4.1.3 Caracterização das intérpretes participantes

As três intérpretes participantes do estudo eram todas do sexo feminino, sendo uma concursada efetiva e duas contratadas por empresa terceirizada. A experiência com a interpretação educacional variava entre três a dez anos, conforme o Quadro 2, exposto a seguir para melhor contextualização do perfil.

Quadro 2: Perfil das participantes

Participante	Regime de trabalho	Onde aprendeu Libras	Há quanto tempo sabe Libras	Quanto tempo atua como intérprete educacional	Graduação
Luana	Efetiva / concursada	Com intérpretes e comunidade surda.	11 anos	9 anos	Pedagogia e Licenciatura em Letras Libras
Maria	Contratada por empresa terceirizada	Faculdade	5 anos	3 anos	Pedagogia e Licenciatura em Letras Libras
Joana	Contratada por empresa terceirizada	Na igreja	13 anos	10 anos	Administração e Letras

Fonte: Elaboração própria com base no questionário inicial enviado às participantes antes do período de encontros da formação.

4.2 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados da pesquisa

Com base na metodologia descrita, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram o ‘diário de bordo’, que deveria ser preenchido e enviado a cada semana, e a ‘roda de conversa’ que foi realizada no último encontro do percurso formativo. Os encontros foram norteados pelas dificuldades apontadas pelas participantes nas respostas para o questionário inicial enviado a elas pelo *Google Forms* (Apêndice I).

Durante os encontros foram propostos exercícios de práticas interpretativas que deveriam ser gravados e enviados para a pesquisadora em momento de atividade assíncrona para que, nos encontros síncronos, pudessem ser discutidos numa perspectiva mediada e com reflexão, elencando quais desafios foram encontrados durante o período.

Os vídeos das atividades práticas eram enviados para a pesquisadora que, com tempo hábil antes do encontro seguinte, fazia um “vídeo-feedback” sobre a atividade enviada contendo comentários em forma de “conversa” em que eram elencados os pontos positivos das escolhas interpretativas e sugestão de melhorias de cada atividade, disparando um novo nível de reflexão sobre a prática (o detalhamento desta atividade será exposto na seção 4.3 e na Figura 2).

Para esta autorreflexão nas atividades propostas, foi solicitado também às participantes que alimentassem um ‘diário de bordo’, registrando suas reflexões, desafios e dificuldades frente à execução das práticas interpretativas propostas e as vivenciadas em sala de aula, instrumento este que será mais bem explanado posteriormente.

A escolha por encontros virtuais em vez de presenciais deveu-se ao fato de a pesquisadora não residir na mesma cidade que as participantes e o *campus* do IFSP. Esta modalidade foi considerada a mais viável para este estudo e suas limitações e possibilidades serão observadas nas análises. Ainda sobre os encontros virtuais, eles foram realizados por meio da plataforma *Google Meet* e gravados pela ferramenta do OBS (Open Broadcaster Software)²⁰, que oferece o benefício da coleta da imagem das várias janelas da chamada de forma simultânea.

Sobre a modalidade virtual de oferta de formação continuada, Giamlourengo (2021, p. 77) diz que “[...] nesses processos de e para condução do ensino e da aprendizagem, a mediação pedagógica e a reflexão perpassam processos que não se restringem ao encontro face a face, presencial, mas também os mediatizados pelas tecnologias”, corroborando assim com a escolha da modalidade da oferta desta formação.

²⁰ Aplicativo disponível em: <https://obsproject.com/pt-br/download>.

Figura 1: Formato de captura de tela na gravação dos encontros



Fonte: Elaboração própria.

4.2.1 Planejamento dos encontros de formação

Seguindo as etapas descritas por Paiva (2019), realizamos um planejamento inicial e, para colher as primeiras informações e criar um vínculo com as intérpretes, criamos um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação e os combinados dos encontros formativos. Em um primeiro momento foi enviado para o *e-mail* delas o TCLE (Apêndice II) e a autorização de uso de imagem (Apêndice III), que foi devidamente assinado e devolvido.

As informações iniciais das participantes foram obtidas por meio de um formulário do Google (Apêndice I), como já exemplificado anteriormente, com perguntas sobre a formação e experiências anteriores que elas tiveram com Libras e a interpretação. Com tais informações em mãos, foi realizado o primeiro planejamento da formação, que contava com os seguintes itens:

- Carga horária total do curso: 40 horas;
- Encontros virtuais via *Meet*, com gravação de tela pelo aplicativo OBS para posterior transcrição;
- Oito a dez encontros síncronos quinzenais com duração de duas horas cada um, com proposição de atividades assíncronas para realização de exercícios práticos, para a mediação nas construções das práticas interpretativas e para reflexão das participantes;

- As atividades realizadas no momento assíncrono do encontro seriam entregues via vídeo para que fosse realizado um *feedback* com a mediação e algumas possíveis sugestões de melhoria e, assim, promover uma autorreflexão acerca das práticas interpretativas;
- A cada encontro seria abordado um tipo de aula, seguindo as áreas: aula de Humanas; aula técnica (disciplinas práticas específicas do curso que os alunos surdos estavam matriculados); área de exatas; contação de história/classificadores; interpretação de música/poesias e interpretação da direção Libras para o Português. Ao passar a primeira rodada destes temas, voltaria ao primeiro assunto novamente para averiguar se havia ocorrido mudança e progresso no transcorrer dos encontros formativos;
- A cada semana as participantes deveriam enviar à pesquisadora um ‘diário de bordo’ com reflexões acerca de suas práticas e desafios encontrados em sala de aula e como se posicionaram perante eles (Modelo em apêndice IV).

Ação

Os encontros formativos foram combinados para acontecer às terças-feiras, no período da noite, após o horário de trabalho delas, de quinze em quinze dias. A cada encontro, eram colhidas as informações inseridas nos diários de bordo, enviados antes do momento do encontro. Assim, era possível perceber como estava o andamento das práticas interpretativas das participantes e quais eram as principais dificuldades e desafios enfrentados por elas, dando um norte para a conversa e as atividades a serem propostas a cada semana.

Observação/replanejamento

A realidade social das participantes foi sendo exposta com o decorrer dos encontros formativos por meio dos diálogos realizados nos encontros síncronos e a observação das práticas interpretativas nos exercícios propostos. Porém, como todo planejamento e como já prevê a pesquisa-ação, há um momento em que é necessário um “monitoramento e ajuste da ação” e “avaliação dos primeiros progressos” (Paiva, 2019, p. 75) para a melhoria da prática recorrente.

Assim, no meio do percurso formativo, ou seja, no 6º encontro, foi feita uma pausa no planejamento inicial para uma conversa franca, em que perguntei como estava o andamento dos encontros, qual a opinião sobre eles e se tinham alguma sugestão de melhoria, configurando uma pausa para novos ajustes na caminhada. Neste momento, elas expuseram

algumas dificuldades sobre o dia e horário dos encontros, falaram também sobre a periodicidade, manifestando interesse para que fossem semanais e não quinzenais. Outros ajustes solicitados nesta conversa serão descritos em seção posterior.

Avaliação dos encontros para continuidade

Em decorrência das respostas dadas por elas neste encontro de replanejamento e de “reformulação dos ajustes iniciais”, foram feitas algumas mudanças para poder atender estas necessidades, de acordo com a rotina familiar e de trabalho. Essa mudança de rota foi de extrema importância para o bom andamento do percurso formativo, criando entre o grupo um vínculo ainda maior com as participantes.

Ao final do percurso formativo, o 12º encontro também foi destinado à reflexão acerca das reuniões, das atividades e das práticas interpretativas. Assim, foi proposta para encerramento deste ciclo uma roda de conversa com as participantes. Para nortear este diálogo, foram expostas quatro perguntas disparadoras, que serão descritas posteriormente no Quadro 5.

4.2.2 Diários de bordo

O diário de bordo mostrou-se uma ferramenta valiosa na coleta de dados e ainda mais no escopo desta pesquisa, visto que, por meio dele, as participantes podiam registrar suas reflexões e desafios que encontravam no cotidiano interpretativo. A cada semana, um tema disparador era lançado para que elas pudessem registrar e tais anotações eram enviadas e lidas pela pesquisadora, que utilizava os escritos para planejar o encaminhamento das discussões de cada encontro acerca do tema lançado e ainda servia como aferidor de como ‘certo assunto’ estava afetando elas. Essa experiência possibilitou o registro do pensamento gerando uma análise e que, no momento posterior, ao ser levado para os encontros formativos, eram discutidos em coletivo, levando o grupo a um maior nível de reflexão e desenvolvimento.

De acordo com Batista (2019), a escrita nos diários facilita o exercício de investigação de suas práticas e reflexão. O autor afirma que esta atividade agrega muito para a formação do profissional da educação e ainda é uma ferramenta “[...] que proporciona reflexão e autonomia para o desenvolvimento de novas práticas” (Batista, 2019, p. 287), contribuindo, assim, para os objetivos desta pesquisa.

Quadro 3: Diário de bordo com tema sugerido**Diário de Bordo-****Data:** 28/11/2022**Tema:** *Meus anseios e temores ao interpretar de Libras para o Português.**Com certeza é o momento onde mais tenho dificuldades.**Como eu já havia comentado tenho muita dificuldade quanto a exposição, quando se trata de interpretação de Libras para o Português já sei que está diretamente ligado a exposição. Esse é o primeiro ponto que já mexe com minha ansiedade e medo. O outro ponto é a falta de experiência e técnica para isso. Nos cursos e formações que já participei, me lembro de ter apenas um voltado para Libras/Português, que foi extremamente difícil, não sei se você se lembra lty.**Dentro da sala de aula quando os alunos precisam apresentar algum trabalho, fico mais tranquila porque sei o que irão apresentar e tenho uma intimidade com a turma da sala e docentes para pedir que voltem quando não dei conta ou quando me perdi em algum ponto para que a interpretação esteja condizente com a apresentação.**O maior problema é quando apresentam temas que envolvam alguma técnica ou termo que desconheço ou que não criei uma afinidade, quando isso acontece, após a apresentação explico ao professor que eu não sabia os nomes ou termos. Quando dá tempo, durante a interpretação já pergunto o nome rapidamente ao docente e sigo.**Mas é bem difícil não ter segurança o suficiente para dizer a mim mesma que deu tudo certo, porque não sei o quanto posso prejudicar os alunos.**Lembrei-me de mais um fator importante. Quando se tem muitos ruídos sejam barulhos ou conversas, tenho dificuldades em me focar e concentrar. Tento o máximo para que essas influências não prejudiquem nas interpretações, mas reconheço que preciso melhorar.**Percebo que pareço àquela criança que acabou de sair do engatinhar para começar a andar e que os passos são cambaleando e às vezes caio, mas levanto pra continuar tentando....rsss**Acredito de verdade que sou capaz de fazer melhor, mas devido a tantos afazeres acabei cansando e entrando em um esgotamento. Preciso me organizar e planejar melhor meu tempo e estudos.*

Fonte: Elaboração própria através do arquivo enviado pela participante Luana.

Ao ter de escrever sobre seus anseios e percepções como tarefa, o sujeito se depara com outro nível de estímulo à reflexão, por ser de natureza escrita. Segundo Vigotski ([1934] 1998), a escrita traz um potencial diferenciado para o desenvolvimento cognitivo e tem suas funções sociais diferentes das funções da fala, seja ela a fala interior ou a fala oral. Observa, também, que a fala por meio da escrita é “mais completa do que a fala oral” (Vigotski, [1934] 1998, p. 124).

A escrita no diário de bordo exige um trabalho consciente, evoca a reflexão e, no caso desta pesquisa, se mostrou uma ferramenta valiosa de propulsão do diálogo consigo mesmo para depois ser levado para a discussão em grupo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da consciência interpretativa e das práticas inerentes a ela. Isso porque, ao ter de escrever sobre um fato ocorrido, o sujeito precisa contextualizar o que estava acontecendo no momento a ser descrito no diário de bordo para que seja entendido pelo leitor de seu texto. Assim, pode-se perceber que ao fazer um exercício escrito sobre sua prática, a atividade de alimentar um diário favorece um nível de reflexão diferente daquele alcançado na reflexão de forma dialogada.

4.2.3 Roda de conversa

Ao final do período dos encontros formativos, foi sugerida também uma roda de conversa para o compartilhamento das reflexões individuais referentes às propostas ofertadas durante os encontros, analisando o objetivo das ações formativas e o objeto de estudo desta pesquisa.

Sobre a prática das rodas de conversa, Afonso e Abade (2008, p. 22) apontam que ela é uma forma de incentivar a reflexão e participação dos membros e que podem ser usadas em diversos contextos para promover a participação e construção de saberes e práticas promovendo “a reflexão que podem ser mais importantes em dados contextos [...]. A Roda de Conversa é um meio de sensibilizá-los e motivá-los para pensar, de uma maneira mais envolvente”.

Para isso, ao se propor uma roda de conversa para estimular a reflexão, o proponente lança alguns temas disparadores ou perguntas norteadoras para a discussão, muitas vezes podendo também ser um roteiro a ser seguido. Ainda, segundo estes mesmos autores, a roda de conversa “[...] é um espaço importante para discussão e construção de saberes e práticas” (Afonso; Abade, 2008, p. 22). No caso dos princípios desta pesquisa, em que a mediação e a reflexão sobre a prática foram alicerces da investigação, este instrumento conferiu-se de forma assertiva.

Vale ressaltar que a proposta e as reflexões acerca da roda de conversa realizada pelos autores citados se tratam de encontros presenciais. No entanto, para a proposição desta pesquisa, seus princípios foram ajustados para a roda de conversa virtual.

Depois de descritas as escolhas para a coleta dos dados, realizamos o planejamento inicial do curso de formação continuada para as intérpretes educacionais do *campus* do Instituto Federal de São Paulo.

4.3 Revelando a formação ofertada - passo a passo do percurso formativo

Como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação para coleta dos dados. Assim, foi ofertada uma formação continuada ao grupo de intérpretes de um dos *campi* do Instituto Federal situado no estado de São Paulo. Estes encontros formativos foram baseados na mediação e reflexão sobre a prática em busca do aperfeiçoamento da interpretação.

Por esta pesquisa focalizar a esfera educacional no contexto de Ensino Médio profissionalizante no Instituto Federal, além dos conhecimentos acerca de língua (Língua Portuguesa e Libras), outros conhecimentos foram trazidos nas discussões do percurso formativo oferecido ao grupo de intérpretes sujeitos-participantes. A linguagem técnica e específica do curso em que os alunos surdos estavam matriculados e as especificidades da faixa etária com que elas trabalham também se mostraram fatores de reflexão e discussão nos encontros.

O planejamento inicial da formação já foi explanado na seção 4.2.1, por isso, aqui, iremos nos deter apenas no que concerne às informações sobre o que aconteceu nos encontros e nas relações tecidas no percurso.

Num primeiro momento, marcamos uma conversa introdutória para que as participantes pudessem conhecer a pesquisadora e para que fosse possível apresentar a proposta dos encontros formativos. Foi explicado a elas como se daria a pesquisa, apresentado o TCLE e o documento de autorização de uso de imagem que elas deveriam assinar e devolver por *e-mail*. Foi apresentada também a proposta do ‘diário de bordo’ que elas teriam de alimentar durante o percurso, semanalmente, a partir de alguns temas disparadores e seguindo os temas discutidos em cada encontro.

Foram realizados 14 encontros com as participantes, com intenção de refletir sobre o aperfeiçoamento das práticas interpretativas por meio da reflexão e mediação. Os encontros foram realizados pela plataforma *Google Meet* e gravados pelo aplicativo OBS, que permitiu que todas as falas e expressões faciais que fossem emitidas de forma simultânea e pudessem ser observadas.

À medida que os encontros foram ocorrendo²¹, as reflexões acerca das práticas foram se firmando como uma prática ainda mais natural e as trocas discursivas no momento do “contar como estava sendo seu trabalho” também traziam momentos de crescimento mútuo com as trocas entre as participantes. A este respeito:

Assim, numa perspectiva de diálogo, reflexão e partilha, considerando a construção coletiva de conhecimento por profissionais com experiências distintas e que desempenham um importante papel na formação de seus pares, se buscou uma aproximação dos sentidos do conceito de mediação com as premissas de colaboração e coautoria [...], troca entre pares e reflexão individual e coletiva em processos de formação mútua (Giamloureço, 2021, p. 118).

Cada encontro foi gravado, arquivado e transcrito para análise. Manzini (*[s.d.]*) traz em seu texto que no momento da conversa com o participante, o pesquisador deve ter sua atenção focada na interação com ele, seja verbal ou social. No entanto, o momento da transcrição do material colhido é também muito importante para o pesquisador, visto que, “[...] nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e objetos que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever” (Manzini, *[s.d.]*, p. 4). Dessa forma, o processo de transcrição vem a ser um passo importante para a pesquisa, pois, segundo o mesmo autor, a “transcrição é uma pré-análise” (Manzini, *[s.d.]*, p. 3).

As transcrições foram realizadas segundo o sistema de transcrição de Manzini (*[s.d.]*), que traz o detalhamento de um sistema de transcrição de áudios para o texto escrito.

Como já mencionado anteriormente, no meio do percurso formativo, foi realizada uma conversa para replanejamento e ajustes do trabalho com o grupo. Como aponta Vigotski ([1930] 1984), as interações nos constroem e são as relações interpessoais que constituem/formam os sujeitos. Dessa forma, as relações são também permeadas por muitos ajustes pois

Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão [...]. A personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais (Vigotski, [1930] 2004, p. 10).

Neste sentido, seguindo as sugestões das participantes nesta conversa que tivemos (6º encontro), buscamos entender melhor qual momento de vida elas estavam e, fizemos alguns ajustes para que os encontros pudessem continuar acontecendo e, assim, as relações pudessem se manter ativas.

²¹ A descrição de como foi o percurso formativo e outros detalhes vivenciados estão expostos no Apêndice V.

Quadro 4: Transcrição da parte do encontro 6 em que foi relatado o resumo dos novos combinados

[pesquisadora] então recapitulando:

Tudo bem com a forma como estão sendo levados os encontros.

Tudo bem continuar sendo à noite, terça-feira.

E a única mudança é que ela será semanal.

E tudo bem o fato de eu não ficar cobrando atividade de vocês, que vocês vão fazer as atividades e vocês vão escrever na agenda que tem que entregar atividade, e eu não vou precisar ficar cobrando igual na escola [risadas] brincadeira [risadas].

Fonte: Elaboração própria.

Isso se deu porque na virada do ano de 2022 para 2023 as duas participantes com regime de contratação por empresa terceirizada (Maria e Joana) tiveram seus contratos encerrados e tomaram outros rumos, seguindo melhores oportunidades profissionais. No entanto, elas expressaram o desejo de poder continuar participando dos encontros formativos, mesmo não atuando mais no IFSP.

Dessa mesma forma, um fator que foi muito marcante no percurso formativo foi a questão emocional e afetiva. As três participantes desenvolveram um vínculo importante por meio do trabalho realizado nos meses que passaram juntas no IFSP, fazendo com que a amizade e o companheirismo entre elas perpetuassem para além do momento do trabalho e da formação.

Mas eu tô amando. Estava comentando com as meninas: “vocês fazem toda a diferença!” [...] A gente tem uma vivência, né, já conhece um pouquinho da outra. Essa troca é fundamental porque eu ainda me sinto muito insegura.

Fala da participante Joana no 6º encontro, na conversa sobre o replanejamento e ajustes necessário para a continuidade do percurso formativo.

Outro elemento que julgo importante destacar é o fator emocional e das relações que afetam as participantes antes do encontro. No período em que os encontros formativos aconteceram, as três participantes tinham filhos pequenos com menos de cinco anos e que demandavam muita atenção delas, inclusive no momento da aula. Isto porque os encontros virtuais aconteciam em dia de semana no período da noite, momento em que seria o tempo de atenção à família e aos afazeres domésticos.

Em razão disso, no início de cada encontro, era reservado um tempo para o acolhimento das demais demandas trazidas por elas. Este era o momento que nós conversávamos sobre a semana, o trabalho, sobre as crianças e as dificuldades do dia a dia.

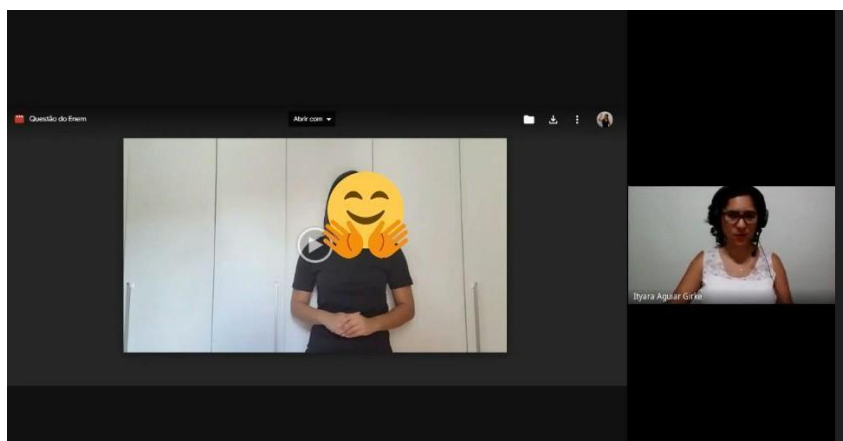
Ainda sobre os encontros formativos, um recurso para promover a reflexão sobre a prática, além da proposição dos diários de bordo, foi a utilização de *feedback* das atividades práticas que eram enviadas em vídeo para mim. A cada vídeo enviado, eu gravava

outro vídeo no *Meet* e ia “conversando” com o vídeo-texto, mostrando quais aspectos positivos havia na construção e também mostrando quais pontos elas precisavam se atentar mais, trazendo novos desafios disparadores de reflexão, conforme ia se fazendo necessário.

Os resultados indicam que criar uma rede de apoio, troca de experiências, e proporcionar experiências de se ver e ver o outro beneficiam os profissionais, oportunizando maior segurança e flexibilidade para lidar com as adversidades e as pessoas de seu convívio (Santos, 2021, p. 2589).

Dessa forma, o *feedback* individual também servia de momento disparador de reflexão e a mediação entre elas acontecia de forma espontânea, com as trocas proporcionadas pelo compartilhar das respostas. Assim, elas podiam aprender com as construções da outra, ou ainda opinar sobre novas sugestões de melhorias e, assim, o grupo pôde crescer e fortalecer as relações.

Figura 2: Formato de feedback enviado às participantes



Fonte: Elaboração própria.

O *feedback* era gravado na plataforma *Meet* também. Nessa ferramenta é possível fazer projeção do vídeo e ao gravar a reunião, o registro fica com a apresentação mais a imagem da pessoa que está falando, como exibido na figura anterior. O *feedback* neste formato, ou seja, em vídeo com inclusão do próprio vídeo da participante durante a conversa, se mostrou favorável, pois assim, era possível visualizar o apontamento no momento em que via a ação no vídeo interpretado. Esse vídeo de *feedback* era enviado em particular para cada participante e, se fosse preciso, era solicitado autorização para exibi-lo no encontro, para que as outras pudessem observar certas construções e, assim, aprender uma com os vídeos das outras.

“Então, nos *feedbacks* a gente repara ‘meu, é mesmo! Eu devia ter feito, ah é, eu fiz errado aqui’. Essa prática que a gente não tem, de ficar ali no dia a dia e interpretar eles ali, de qualquer jeito. Não é de qualquer jeito, né? [...] Então para mim o que importa é o seu *feedback*.”

Fala da participante Luana na roda de conversa sobre os benefícios do *feedback* na formação continuada.

O 14º encontro com o grupo de participantes foi destinado à roda de conversa, para reflexão conjunta das atividades práticas propostas, se os objetivos da formação foram alcançados e se houve melhoras nas práticas interpretativas apresentadas por elas no contexto de sala de aula. O quadro a seguir traz as perguntas disparadoras que serviram de base para a conversa.

Quadro 5: Perguntas disparadoras para a roda de conversa

1	Pensando neste tempo de formação que tivemos, elenque algumas atividades propostas que você destacaria como muito interessantes para sua formação.
2	Destaque algumas atividades que contribuíram pouco para o desenvolvimento de suas práticas interpretativas.
3	Fazendo uma autorreflexão sobre suas práticas interpretativas em sala de aula, como você se avaliava no início deste percurso formativo e como você se avalia agora?
4	Você tem alguma sugestão? Se você fosse propor uma formação, você faria algo diferente? Qual seria sua proposta?

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo a afirmação de Santos (2021), conforme exposto anteriormente, a cada encontro era criado um ambiente favorável às trocas entre elas, para que pudessem expressar seus anseios, temores e desafios. Além disso, nestes momentos elas eram instigadas a refletir sobre outras estratégias e recursos que poderiam ser utilizados para satisfazer as necessidades interpretativas do seu dia a dia em sala de aula, que eram contadas ou no diário de bordo ou no momento do compartilhamento síncrono. Essas percepções foram encontradas nas falas neste momento de roda de conversa final.

Dessa forma, após a oferta do curso de formação continuada para as intérpretes participantes desta pesquisa, buscamos analisar os dados gerados a partir dos encontros formativos e como se deram essas alterações ‘nas’ e por meio ‘das’ relações. Para isso, levando em consideração a análise das transcrições dos vídeos dos encontros e os diários de bordo, realizamos uma leitura flutuante, identificando quais temas eram recorrentes, ou seja, quais assuntos se destacaram no percurso formativo. Na sequência, realizamos o agrupamento

destes temas procurando responder aos objetivos elencados, seguindo a perspectiva de nosso referencial teórico.

Desse modo, chegamos aos seguintes eixos analíticos: 1) A mediação pelas atividades formativas. Neste eixo, serão abordadas algumas atividades utilizadas no percurso formativo que desencadearam bons momentos de reflexão e que se mostraram potentes para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas; e, 2) Mediação do outro no processo formativo, versando sobre as mediações inerentes às relações com a apresentação de alguns excertos que mostraram mediações ocorridas tanto na linha vertical, ou seja, a mediação exercida por um par mais experiente, quanto à mediação horizontalizada, onde os pares desenvolveram papéis mediadores no processo. Eles serão explicitados a seguir, no próximo capítulo.

5. RELAÇÕES MEDIADAS A PARTIR DO ESPAÇO FORMATIVO

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa só. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. (Antoine de Saint-Exupéry).

Em todos os momentos de nossas vidas somos permeados por pessoas e relações que nos constituem enquanto sujeito (Vigotski, [1926] 2001). A cada nova fase e em cada nova relação que estabelecemos com as pessoas que encontramos, vamos nos desenvolvendo e nos formando, trazendo as marcas dessas relações em nós, como, simplificadamente, trazido na frase de abertura deste capítulo²².

Pode-se afirmar que a interação é um dos termos mais difundidos no legado deixado pelo psicólogo e metodólogo russo Lev Semionovitch Vigotski²³. Ele foi um metodólogo de base materialista-histórica (Cabral; Ribeiro; Silva; Bonfim, 2016) que questionava o dualismo da psicologia de sua época. Sua busca era por um método que unisse a percepção de forma integral do ser humano, ou seja, seu corpo e seu comportamento, criando, assim, a teoria histórico-cultural como estudo dos sujeitos em seu corpo, comportamento e seu desenvolvimento nas interações sociais. Figueiredo (2019, p. 10) menciona sua “[...] genialidade em enfatizar que a interação favorece a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos”.

Levando em consideração a metodologia adotada para a esta pesquisa, é impossível deixar de citá-lo e se beneficiar de sua teoria histórico-cultural e, a partir de sua abordagem, entendermos melhor o que aconteceu nos encontros formativos com as intérpretes participantes. Isto porque, na concepção do estudo histórico-cultural, a participação e as interações sociais são o foco das observações e análises, enfatizando como estas interações e a participação em atividades que promovam o crescimento cultural influenciam o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos sujeitos (Figueiredo, 2019), destacando o fundamental papel da fala nessa interação rumo ao desenvolvimento.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Vigotski dava enfoque ao processo de desenvolvimento e não apenas a estágios estanques, como, por exemplo, as etapas inicial e final. Seu interesse principal era em como as crianças poderiam resolver um problema difícil

²² Frase esta que é muito famosa pelos amantes do livro *O Pequeno Príncipe*.

²³ O nome do autor, muitas vezes, é escrito de outras formas. Para este estudo, adotou-se esta escrita.

que não conseguiam antes e com a parceria/mediação de outra pessoa conseguem fazê-lo (Vigotski, [1934] 1998), enfatizando “[...] o papel da interação social como sendo essencial ao desenvolvimento cognitivo dos seres humanos” (Figueiredo, 2019, p. 54). Para Vigotski, a aprendizagem se dá primeiro em nível interpessoal, por meio da relação com o meio e as pessoas que estabelecem relações com ele e, depois, em nível intrapessoal, num processo de internalização.

A partir da mediação vivenciada por meio das relações com as pessoas e com os objetos/instrumentos ao seu redor, os sujeitos mudam, e a partir dessa mudança no sujeito, as relações também mudam. Com a mudança nas relações, os modos agir e pensar são modificados, alterando novamente as relações entre as pessoas, estabelecendo uma mudança social (interpessoal) e no próprio sujeito (intrapessoal).

Finalmente, a terceira fonte que inicia a alteração de homem é a mudança nas próprias relações sociais entre as pessoas. Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão [...]. Como foi averiguado por pesquisa psicológica, a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais [...]. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (Vigotski, [1930] 2004, p. 10).

Assim, é notável a importância das relações sociais na promoção da mudança no comportamento dos sujeitos rumo ao seu desenvolvimento cognitivo e comportamental. Em todas as relações que estabelecemos somos afetados positiva ou negativamente. Não apenas os sujeitos mudam nas relações, mas as relações são modificadas pelo sujeito a partir de seus novos modos de comportamento e forma de pensar. Assim, todo um sistema passa por alterações.

Como já citado anteriormente, segundo Vygotsky ([1934] 1998), as mudanças a partir das relações se dão de maneira interpessoal primeiro e, depois, são transformadas em um processo intrapessoal. Ou seja, a partir da relação com o outro e as mediações exercidas pelo outro (ou pelos outros) o sujeito vai se desenvolvendo a partir dessa mediação relacional com o meio (processo interpessoal) em suas funções superiores. Apoiado nas relações e comportamentos estimulados pela relação com o outro, o processo de desenvolvimento passa a se dar em nível intrapessoal, ou seja, com ele mesmo e suas percepções. Assim, “[...] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (Vigotski, [1934] 1998, p. 41).

Ainda segundo ele, este desenvolvimento acontece de forma espiral e não em movimento circular, “[...] passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (Vigotski, [1930] 1984, p. 40). Dessa forma, é possível entender que este processo de desenvolvimento cognitivo e comportamental não se dá em estágios “passo a passo”, um depois do outro, como algo que pode ser separado em fases, mas sim, que ele acontece num movimento espiralado a depender do sujeito, das relações por ele tecidas e das internalizações realizadas neste percurso.

Vigotski diz que a mediação inicia-se a partir das relações interpessoais (entre pessoas, nas relações sociais). Essas relações/interações podem se converter em algo que medeia o acesso ao novo conhecimento e a construção de um conceito, permeando uma elaboração mais sofisticada de aspectos das funções mentais superiores num processo de desenvolvimento que se torna intrapessoal. Este processo é chamado de internalização, quando o sujeito converte algo de sua vivência social em algo de sua consciência.

A esse respeito, Vigotski ([1930] 1984) cita que:

- O processo de internalização consiste numa série de transformações:
- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...].
 - b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) [...].
 - c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. [...] (Vigotski, [1930] 1984, p. 41).

É preciso enfatizar que o que o sujeito internaliza, na verdade, são os significados e os sentidos e dessa forma, a significação. A internalização do sentido das palavras com seu signo é o que torna o sujeito capaz de adentrar-se no fluxo da língua e realizar a comunicação. No entanto, esse processo de internalização precisa ser mediado, pois não é um movimento automático da consciência.

Assim, para Vigotski, tudo é mediação. A fala é mediadora, a organização do discurso para apresentar para o outro é mediador, tal discurso é mediador do pensar do outro, do seu desenvolvimento e do seu aprendizado e, dessa forma, se concentram as contribuições dessa interação (Vigotski, [1934] 1998), fazendo com que a partir dessas relações, por meio do processo inter e intrapessoal, a internalização dos conceitos e significados presentes nos discursos sociais seja realizada por ele.

No processo de internalização, as palavras são mediadoras por excelência e, por este motivo, o discurso e a comunicação com outro agem como mediadores deste

processo. Isso porque, a palavra ao ser internalizada, arrasta consigo sentidos e significados, assim como outras significações, provocando mudanças intrapessoais no sujeito.

5.1 Mediação pelas atividades formativas

A prática do intérprete educacional deve ser alvo constante de reflexão e autoanálise, para que o fazer interpretativo em sala de aula seja assertivo em seu objetivo de mediar a comunicação no ambiente escolar e o aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo.

Uma das maiores preocupações trazidas pelas participantes nos encontros era o receio de errar uma construção, se confundir com algum conceito, fazer uma escolha equivocada de sinais-termos em Libras e, assim, comprometer o entendimento por parte do aluno surdo do conteúdo exposto pelo professor. A este respeito, Vigotski ([1934] 1998, p. 156) enfatiza que “[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa”, mostrando que esse movimento sucessivo entre o pensar, o falar, pensar a palavra e entender os significados, sentidos e conceitos implicados é bastante complexo.

Giamlourenço (2021, p. 114), com base nos estudos referentes ao significado a partir dos pressupostos de Vigotski, diz que “[...] a palavra, além de seu aspecto interno, ou seja, seu significado, que tem uma função comunicativa, possui uma natureza psicológica, o que faz do significado um fenômeno verbal e intelectual”, justificando a preocupação das intérpretes em estudar e entender melhor os textos nos discursos que têm de interpretar.

A linguística moderna estabelece uma distinção entre o significado de uma palavra, ou expressão, e o seu referente, isto é, o objeto que designa. Pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diferentes e um único referente (Vigotski, [1934] 1998, p. 91).

Dessa forma, a partir da demanda trazida pelas intérpretes-participantes sobre a qualidade da interpretação, a formadora buscou oferecer oportunidades de desenvolvimento de tais reflexões acerca do significado das palavras e o seu conceito em diferentes contextos. O objetivo foi de proporcionar mediação interpessoal para que, com os instrumentos escolhidos, elas pudessem, em alguma medida, internalizar as formas de resolver os problemas do dia a dia em seu trabalho de interpretar os discursos do contexto educacional, com maior segurança e propriedade.

A este respeito, pode-se afirmar que a complexidade tradutória também se beneficia do legado deixado por Vigotski, visto que ele trata da independência entre o signo e

o significado, e a interdependência dos aspectos semânticos e gramaticais no discurso que causa impacto nas escolhas lexicais e seus correspondentes significados. Na obra *Pensamento e Linguagem* ([1934] 1998), Vigotski traz o exemplo da tradução da fábula “A cigarra e a formiga” do francês para o russo, na qual o tradutor Krylov escolheu priorizar o sentido trazido pela lição moral que a fábula transmite a manter o correspondente literal (tradução do dicionário) do léxico “cigarra” usado no francês, e que em russo ganhou o título de “A libélula e a formiga”. Assim, o tradutor justifica que:

Em Francês, *cigarra* é uma palavra feminina, e portanto adequada para simbolizar uma atitude despreocupada e alegre. A nuance se perderia numa tradução literal, uma vez que em russo *cigarra* é masculino. Ao optar por *libélula*, que em russo é feminino, Krylov descartou o significado literal em favor da forma gramatical necessária para transmitir o pensamento de La Fontaine (Vigotski, [1934] 1998, p. 160 - grifos do autor).

Ao escolher mudar o inseto da fábula original na tradução para o russo, o tradutor optou pelo conceito cultural que a libélula traria aos leitores desse idioma, mantendo a moral da fábula presente no discurso que não teria o mesmo impacto nos leitores caso escolhesse manter o vocábulo “cigarra” presente na versão em francês.

Assim, com este episódio em sua obra, o autor contribui para mediar a solução do impasse vivido pelo intérprete cotidianamente no que diz respeito a como ele pode realizar suas escolhas tradutórias sem ficar preso à forma da palavra (signo), mas sim, ao conteúdo presente no discurso, a depender do contexto que está inserido.

Dessa forma, para proporcionar esta experiência, as atividades também se mostraram mediadoras do desenvolvimento das intérpretes educacionais presentes no percurso formativo. Ou seja, pôde-se verificar a mediação ocorrida a partir dos instrumentos, ou objetos, utilizados na formação. Vigotski ([1930] 1984) afirma que o instrumento tem como função ser como um condutor da influência humana sobre a atividade, mostrando que a escolha dos instrumentos adequados ao contexto e ao grupo se torna uma boa fonte de mediação. Sobre isso, o russo ainda afirma que “[...] apoiando-se no significado figurativo do termo, alguns psicólogos usaram a palavra ‘instrumento’ ao referir-se à função indireta de um objeto como meio para se realizar alguma atividade” (Vigotski, [1930] 1984, p. 26).

O instrumento ofertado no encontro age como orientador externo e, por sua vez, como já abordado, o signo ocupa uma função de orientador interno. Dessa forma, a partir do instrumento utilizado, o signo promove as mudanças internas necessárias. Com a internalização do significado e do sentido há como resultado a significação por parte do sujeito. Em tempo, o signo diz respeito à palavra e sua forma apresentada, o significado é

aquele se pode ser buscado e encontrado no dicionário e, sentido é o valor semântico que a palavra tem para quem pronuncia ou recebe o discurso. Quando há o movimento de atrelar um mesmo signo com outro significado gerando outro sentido, acontece o fenômeno de significação. Essa operação ocorre internamente no ser humano.

No decorrer dos encontros formativos, foram trabalhados alguns textos escritos, alguns em Libras e alguns ainda foram apresentados em forma de áudio. No entanto, a tarefa prática de ter de traduzir um texto escrito para um vídeo em Libras se mostrou um desafio para as participantes e objeto de um bom tempo de discussão no momento dos encontros. Isso porque, como já mencionado anteriormente, as intérpretes demonstravam uma grande preocupação com o significado das palavras e a importância da relação dos conceitos nos discursos desvincilhados com o signo observado, ou seja, como interpretar os enunciados levando em consideração cada contexto em que o discurso estava sendo dito.

A legitimidade dessa preocupação já é trazida pelos estudos de Vigotski ([1934] 1998), que nos afirma a importância de examinar o significado da palavra e seu papel no processo do pensamento e, conseqüentemente, no processo de pensamento para realizar a interpretação. Assim, trazemos agora seleções de trechos transcritos de alguns encontros do percurso formativo para elucidar esta teoria na prática, como acontece no cotidiano do intérprete educacional.

5.1.1 Atividades que tratavam da palavra e seu significado

Em um dos primeiros encontros, os minutos iniciais da reunião foram dedicados a conversar sobre a atividade prática realizada como “tarefa de casa” do encontro anterior, que consistia em interpretar um trecho da aula de um dos professores atuantes no espaço de trabalho delas. Este docente foi convidado a participar de uma breve conversa com o grupo para explicar melhor o conteúdo “Potência elétrica – Fonte de tensão contínua e fonte de tensão alternada”, que uma delas estava com dificuldade de interpretar em sala de aula. A proposta surgiu de uma das participantes, pois ela gostaria que a formadora conhecesse o professor para poder compreender melhor a realidade delas no contexto de atuação naquele *campus* do Instituto Federal.

Pensamos em convidá-lo para participar deste momento com o intuito de nos dar “uma aula extra”, de forma que, depois, enquanto estivéssemos sós (a formadora e as participantes na sala virtual), pudéssemos conversar sobre interpretação do conteúdo ministrado.

Após a aula “extra” ministrada pelo professor no encontro anterior, a formadora dividiu a gravação da aula em três partes, para que cada uma realizasse a tradução de um trecho da aula da disciplina técnica, como tarefa de casa. No início do encontro, cada participante deveria falar sobre seu vídeo traduzido, com base nas seguintes perguntas disparadoras: a) O que você diz do seu vídeo; b) Como você se avalia na execução desta tarefa interpretativa e; c) O que você faria diferente? O excerto a seguir mostra a fala de Maria sobre sua atividade:

Excerto 1

Mas assim, me dediquei. Aquilo que eu não sabia, eu tentei, procurei... Tinha alguns sinais, né? Igual tipo, que ele fala lá ‘fenômeno’. Mas aí não era exatamente um fenômeno que ele queria dizer, como um fenômeno da natureza, não, era algo relacionado à numeração, entendeu? Então é isso que eu fui atrás [...]. Lembrando lá já também das questões quando a gente fez o hino nacional, né? Tem que pensar no sentido que ele quer trazer, não exatamente só da palavra [...]. Então eu quis e tentei pensar nisso na hora da interpretação. Mas assim, se ficou certo, certo também, não sei te dizer. Você vai, com certeza, né, falar melhor. É isso!

Fala de Maria, como resposta às perguntas disparadoras referente à tarefa de casa realizada por ela.

Essa fala de Maria mostra sua preocupação em entender realmente o significado da palavra dita pelo professor no momento da aula “extra” e seu esforço em buscar qual sinal em Libras poderia utilizar para realizar a tarefa prática de interpretação. Isto porque “um pormenor gramatical pode, às vezes, modificar todo o teor do que se diz” (Vigotski, [1934] 1998, p. 159). E esta deve ser a constante atenção e preocupação de um intérprete educacional comprometido com sua prática.

Num determinado contexto, uma palavra significa simultaneamente mais ou menos do que a mesma palavra tomada isoladamente; significa mais, porque adquire um novo contexto; significa menos, porque o seu significado é limitado e estreitado pelo mesmo contexto. O sentido de uma palavra, diz Paulhan, é um fenômeno complexo, móvel, protéico; modifica-se com as situações e consoante os espíritos e é praticamente ilimitado. As palavras extraem o seu sentido da frase em que estão inseridas, e esta, por seu turno, colhe o seu sentido do parágrafo, o qual, por sua vez, o colhe do livro e este das obras todas do autor (Vygotsky, [1934] 1998, p. 102).

Ao entender que naquele contexto dito pelo professor a palavra “fenômeno” não era relacionada ao significado mais comumente usado, referente a um evento da natureza, e sim de algo especificamente ligado à física, ela buscou recursos trabalhados no encontro anterior que já havia sido conversado sobre a dinamicidade dos significados das palavras (o encontro sobre o Hino Nacional será mais bem explicitado posteriormente neste trabalho). Maria buscou escolher outro sinal para aquele termo usado pelo professor e julgou, em sua

autoanálise, que tal escolha foi melhor para o entendimento do aluno surdo que ela atendia naquele momento²⁴.

O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso (Vygotsky, [1934] 1998, p. 102).

Dessa mesma forma, um conceito de Vigotski que pode ser identificado de forma primária nesta cena é a “tomada de consciência” (embora não seja o intuito deste trabalho aprofundar-se na explicação deste conceito). Ao se deparar com sua dificuldade em realizar a escolha mais adequada do sinal em Libras que poderia ser usado como correspondente para aquele termo dito pelo professor, Maria entra em contato com as limitações de sua atuação, entendendo e valorizando ainda mais a necessidade da formação continuada.

Por meio de sua fala demonstrada no excerto, pode-se perceber a tomada de consciência em relação ao conceito trazido pelo professor e sua desassociação do significado comumente utilizado para palavra “fenômeno”, e ainda sua complexa decisão de ter de buscar e estudar para realizar uma escolha assertiva em sua tarefa tradutória.

Em outra atividade realizada que as participantes elegeram como contribuintes à discussão, e que agregou em seu desenvolvimento, foi o diálogo realizado com base no desafio de se interpretar o Hino Nacional Brasileiro. Embora seja um texto arcaico, escrito há mais de um século, no ambiente escolar o IE se deparará com a necessidade de interpretá-lo mais cedo ou mais tarde, ou no mínimo, uma vez no ano letivo em alguma cerimônia solene (Caetano, 2014).

No último encontro, no qual foi realizada a roda de conversa sobre o impacto da formação continuada ofertada²⁵, as participantes relataram o quão rico foi para elas a oportunidade de estudar em grupo as estratégias de interpretação e recursos possíveis de serem utilizados para realizar a interpretação deste tipo de texto e como isso agregou na formação.

²⁴ Fazia parte da proposta da atividade realizar a tradução da aula pensando nos alunos que elas estavam atendendo no momento da formação, visto que cada um dos estudantes do *campus* estava num nível linguístico diferente em relação ao conhecimento da Libras.

²⁵As perguntas que embasaram as discussões deste encontro já foram explicitadas na seção 4.3, no Quadro 4.

Excerto 2

Igual do Hino Nacional, as partes que tinha específica. Não é simplesmente o sinal, você tem que pensar no sentido realmente que aquilo vai trazer para o surdo, né? Eu até então nunca tinha parado para pensar sobre isso [Maria].

Por que a do Hino Nacional, eu sempre assim, peguei em algumas escolas e eu, cada hora que eu pensava de um jeito, que cada hora eu fiz a interpretação de um jeito e para mim a do Hino foi assim, sabe, o xeque-mate! É essa! É isso! Então, para mim, o hino, que eu já tinha visto outras vezes, também. Foi assim, uma falha minha, não ter parado, né, estudado o Hino e analisado, não tive isso, essa reflexão [Joana].

Nossa! O Hino foi maravilhoso, meu Deus! [Luana].

Relatos das participantes na roda de conversa em resposta a seguinte pergunta: “Pensando neste tempo de formação que tivemos, elenque algumas atividades propostas que você destacaria como muito interessantes para sua formação”.

Para o trabalho com o Hino Nacional Brasileiro foram utilizados dois encontros e contamos com a presença e colaboração mediadora de uma profissional intérprete mais experiente com a tradução do texto em questão. Isso porque, no formulário inicial respondido por elas (Apêndice I), este tipo de texto foi apontado como algo que elas desejavam estudar. A sequência didática destes dois encontros pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 6: Sequência didática proposta para o tema “Hino Nacional Brasileiro”²⁶

Temas abordados	Descrição	Atividades propostas
Reflexões sobre o gênero textual e recursos possíveis na interpretação; Intérprete convidada que conduziu a conversa sobre a interpretação do Hino Nacional.	Apresentação pessoal da intérprete convidada e sua história com a interpretação do Hino Nacional; Apresentação do material de apoio “Juca Brasileiro e o Hino Nacional” ²⁷ ; Conversa sobre as estrofes do Hino, questões de significado e possíveis recursos para a interpretação; Socialização das dificuldades ao construir a interpretação do Hino na tarefa assíncrona proposta; Conversa sobre o Hino Nacional enquanto texto poético e a musicalidade na sinalização.	Realizar em trio o estudo das duas ou três primeiras estrofes do Hino e combinar uma possível interpretação para o trecho; Deixar acordado entre elas quem será a intérprete de turno e intérprete de apoio para apresentar no próximo encontro; Diário de bordo: Anotações sobre o que foi difícil neste trabalho em equipe na interpretação do trecho do Hino e o que foi positivo com a experiência.

Fonte: Elaboração própria com base no quadro apresentado no Apêndice V.

²⁶ Essa sequência didática em dois encontros também foi eleita por elas como potentes nos quesitos “glosa” e “trabalho em equipe”, que serão mais explorados em seções posteriores.

²⁷ O material pode ser acessado em: <https://www.materiaispdg.com.br/2020/09/juca-brasileiro-e-o-hino-nacional.html>.

Assim, nestes dois encontros a discussão e reflexão acerca da complexidade tradutória foram abordadas de forma que a cada estrofe lida cada uma expunha o seu entendimento a respeito do que o texto trazia e como poderia ser transposto para língua de sinais. Foi esclarecido no momento que não somente o significado das palavras desconhecidas era importante ser pesquisado, mas também o uso correto do significado no contexto utilizado e a atenção à gramática da língua de sinais, que, em comparação à estrutura utilizada no texto poético, é muito diferente. Isso porque “[...] o significado das palavras evolui. A compreensão desse fato deve substituir o postulado da imutabilidade do significado das palavras” (Vigotski, [1934] 1998, p. 151), fazendo com que a cada nova palavra desconhecida, novas discussões de seu uso eram levantadas.

Em relação a esta atividade de tradução realizada por elas, toma-se como base a premissa que o signo, assim como o instrumento no trabalho, tem função mediadora, ou seja, “[...] o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vigotski, [1934] 1998, p. 38). Assim, “[...] a diferença fundamental entre eles é que, enquanto o instrumento tem a função de orientador externo, ou seja, de modificar o objeto, o signo possui a função de orientador interno” (Cabral; Ribeiro; Silva, 2016, p. 416-417), gerando, assim, o desenvolvimento.

Para isso, é importante ressaltar que a reflexão tem a ver com a internalização, com a autonomia do sujeito para esta orientação interior. Ao levar um texto poético com uma linguagem tão arcaica como a encontrada no texto do Hino Nacional Brasileiro, o objetivo era disparar esta reflexão para que elas pudessem fazer tal internalização. E, a partir de tal mediação, chegassem a sua autonomia para poder interpretar tanto o próprio hino, quando fosse solicitado, quanto qualquer outro texto que julgassem como “muito difícil de se interpretar”. Isso porque a interpretação deste tipo de texto convoca outros tipos de escolhas e transparece outro tipo de dificuldade encontrado por um IE em sua rotina de trabalho.

O excerto 1 e 2 traz a discussão de um texto de partida complexo em que as escolhas de interpretação não foram simples de realizar. Nos encontros em questão, as discussões foram amplas acerca dos significados e os sentidos, sobre as possibilidades de “se dizer algo”, de forma que a interpretação se torne mais fluida e as intérpretes pudessem ficar mais satisfeitas e seguras com as escolhas que estavam fazendo para o conteúdo.

Por meio da mediação, considerando uma reflexão orientada, elas puderam chegar a uma internalização do assunto tratado. Dessa forma, com base nas discussões a respeito dos significados, sentidos e significações, conseguiram, de alguma maneira, chegar ao nível intrapessoal em seu desenvolvimento.

Assim, a partir dos excertos citados, pode-se verificar a reflexão sobre o signo, os significados, a complexidade dos termos, e ainda, o desafio que é realizar todo este movimento durante o ato de interpretação. Refletir e saber que há outros modos de dizer auxilia o intérprete em sua tarefa cotidiana e os desafios impostos em sua prática interpretativa no ambiente escolar.

5.1.2 Atividades que tratavam da interpretação Libras-Português

A mediação realizada através de um objeto também se fez presente no encontro em que foi abordada a temática da interpretação de Libras para Português, direção esta que tem se mostrado como o desconforto (para não dizer o medo) da maioria dos intérpretes. A reflexão acerca da interpretação da fala de uma pessoa surda em diferentes modalidades de ensino, respeitando o contexto envolvido, a temática e a maturidade da pessoa surda que profere o discurso também foi um instrumento que gerou mudança nas práticas interpretativas das participantes.

O encontro em questão também foi enriquecido com a apresentação da experiência de uma profissional intérprete que trouxe seu relato de formação e experiência sobre a interpretação nesta direção em vários contextos. Nesse encontro, a convidada não estava presente, mas, a partir das perguntas e reflexões trazidas pelas participantes em um dos diários de bordo, a pesquisadora elaborou um roteiro para que ela pudesse contar sua experiência e o vídeo foi apresentado no encontro. Elas deveriam assistir atentamente ao relato e tomar nota do que mais chamou atenção na fala da convidada acerca de seu percurso formativo e dos recursos que ela utiliza para realizar uma boa interpretação nessa direção, para que depois de assistir o vídeo as anotações pudessem ser socializadas entre o grupo.

Excerto 3

O que eu mais ressaltar aqui, coloquei até em letras maiúsculas, foi a questão de conhecer. Achei muito interessante ela falar 'conhecer as mãos'. A gente não conhece o surdo e aí, às vezes, ali na prática do dia a dia, a gente se apega muito ao que é, digamos assim, de rotina de sala de aula, né? [Joana].

Um dos pontos que, fora este que a Joana ressaltou, e que eu anotei, foi da importância do contato, né, saber em que ambiente realmente a gente tá, como lidar com tudo isso, aquele profissional que está ali presente, como que é a sua fala e até mesmo a forma como que é sinalizado [...] a importância do contato com diversos surdos, as sinalizações... também vai nos construir [Maria].

E aí, o que ela viveu no SENAI é o que a gente vive no Instituto, que é essa questão dos surdos diferentes. Então foi bem ao encontro mesmo com a nossa vivência, né? Na graduação de gastronomia que ela falou: essa questão do *feedback* é uma coisa que eu vou levar para minha vida agora [...]. Vou levar realmente para minha vida por que acho que falta mesmo isso de pegar o *feedback* DOS meninos, DELES mesmo, né? [Luana].

Fala das intérpretes participantes na socialização dos pontos anotados a partir do relato da convidada no vídeo.

Como sequência didática, o encontro seguinte foi dedicado a praticar a interpretação na direção Libras-Português. Para isso, foi trazido um vídeo de uma aluna surda que estudou em um instituto federal como instrumento promotor de reflexão. Um dos materiais consistia em uma prova de Química em Libras (uma avaliação discursiva), na qual as participantes foram desafiadas a realizar a interpretação na direção Libras para Português, dando foco ao conteúdo sinalizado, ao nível linguístico de uma adolescente de ensino médio e o que ela realmente havia entendido do conteúdo cobrado na avaliação da disciplina.

Como elemento desafiador, foi explicitado que, a partir da interpretação delas, o professor responsável iria aferir o conhecimento da aluna surda e atribuiria uma nota. Foi apresentada também, como atividade prática para ser entregue como tarefa de casa, uma poesia criada pela mesma adolescente surda e que havia sido publicada nas redes sociais, tendo como desafio a incumbência de usar um vocabulário condizente ao público ouvinte que não sabe Libras e que acessaria o vídeo na internet.

Essa discussão e os desafios foram importantes, visto que vivemos em uma sociedade em que as palavras têm diversos significados e que muitos significados não podem ser facilmente encontrados no dicionário por sua característica de mutabilidade. Uma mesma palavra pode variar seus significados, ganhando novos sentidos, dependendo do contexto. A este respeito, Vigotski (2022, p. 124) diz que “[...] é importante o significado, e não o signo. Mudam-se os signos e mantém-se o significado”. Quanto mais o intérprete tiver clareza disso, mais chances ele tem de fazer escolhas tradutórias adequadas.

Excerto 4

“Não pessoal, eu tenho que saber o que significa”. Então, hoje, eu tô preocupada nisso. Me atentar com qual é a palavra correta. Então, me atentar às palavras, eles compreenderem/entenderem ali, para que eu fale corretamente também para o professor. Então, não usar qualquer palavra ali, eu também tenho que aprender qual é a palavra que eu tenho que usar. Então, isso foi um puxão de orelha para mim, né? Por que a minha fala era qual: “meu, eu não tenho essa formação, eu não tenho que saber assim tudo”. Eu não tenho essa formação, eu vou estudar para interpretar para ele. Mas eu nunca me atentei assim “eu tenho que estudar por que eu tenho que fazer a voz dele e quando fizer a voz dele”.

Fala da participante Luana na roda de conversa sobre como essa sequência didática agregou para sua formação profissional e a mudança percebida por ela sobre sua atuação no começo e no final do percurso formativo.

Como se pode observar, por trás de cada palavra pode estar um conceito e seu contexto carrega com ele um significado diferente. Neste ponto está o trabalho do intérprete: fazer esta identificação, perceber esta mudança e fazer a escolha mais assertiva para tal termo, verificando seu significado neste determinado contexto.

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da linguagem de um beco sem saída. Os significados das palavras passam a ser

formações dinâmicas e não já estáticas, transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o pensamento funciona (Vigotski, [1934] 1998, p. 156).

Essa dinamicidade dos significados das palavras e seus usos precisam ser objeto de constante reflexão do profissional intérprete, não apenas no sentido de saber o significado modificado pela situação inserida, mas também na interpretação de Libras para Português. Fazer a melhor escolha do vocabulário em Língua Portuguesa que está mais de acordo com o contexto e com o nível linguístico da pessoa surda que está proferindo o discurso.

Excerto 5

Então, eu fiquei o tempo todo imaginando como que ela faria, por exemplo, a voz de um surdo palestrante para... sei lá, para professores, mestres, doutores... para uma área específica? Eu falei “Meu Deus! Tem que ter esse conhecimento de causa ali, na prática [Joana].

Relato da participante Joana na roda de conversa sobre do encontro em que o tema abordado foi a interpretação na direção Libras-Português, que ela julgou como uma das que mais agregaram para formação dela.

Nessa temática discutida, além da preocupação com o signo emitido em Libras, seu significado e sua significação para ser inserido no discurso em Português, foi debatido também outras questões que essa direção de interpretação carrega. Neste caso, as escolhas das palavras usadas em Língua Portuguesa carregam sentidos e apresentam a pessoa surda para o público presente. Estas escolhas precisam levar em conta a faixa etária da pessoa surda, o público e o ambiente em que o discurso está sendo proferido. Como exibido na fala de Joana no excerto 5, é necessário buscar o conhecimento para além dos sinais. É preciso uma ampliação de vocabulário condizente ao público e à formação acadêmica do sujeito surdo para não empobrecer o discurso nem infantilizar um profissional adulto pelas escolhas dos vocábulos em Língua Portuguesa feitas pelo intérprete, comprometendo, assim, a forma como a comunidade ouvinte vai receber essa pessoa surda.

As escolhas realizadas pelo intérprete e os modos de dizer certos gêneros podem validar ou invalidar a pessoa surda naquela situação social em que aquele discurso está sendo proferido. Como, por exemplo, a tarefa dada às participantes na sequência didática apresentada, o fato de a poesia ser sinalizada por uma adolescente surda, trouxe como desafios a incumbência de tomar cuidado para não se utilizar um vocabulário muito rebuscado, envelhecendo o discurso da jovem. Ao mesmo tempo, o cuidado de não usar escolhas triviais que desvalorizem a beleza da poesia criada por ela, sobre uma temática tão importante para a comunidade surda²⁸.

²⁸ O link da poesia publicada pela adolescente surda pode ser encontrado no Apêndice V, Quadro 2.

Dessa forma, a reflexão sobre o conteúdo a ser transposto de uma língua para outra foi alvo das discussões no percurso formativo e os instrumentos utilizados se mostraram mediadores de tal reflexão para melhorar a prática interpretativa do IE. Em certa medida, também com base no tratamento dos signos, os significados e seus sentidos, porém, nesta sequência didática, foi dado enfoque à apresentação do interlocutor surdo ao mundo ouvinte. Este modo de apresentar o surdo passa por estas escolhas que foram discutidas nos encontros. Elas exigem um refinamento em certos momentos e, por vezes, exigem as gírias da adolescência para incluir o aluno surdo no grupo, assim como palavras mais triviais ou mais precisas para situar melhor aquele sujeito.

A interpretação da Libras para o Português passa por escolhas que vão além do conteúdo, há uma entonação nessa direção. Há uma apresentação do sujeito surdo que precisa ser refletida pelo profissional intérprete. Assim, a temática “se há ou não há a escolha da palavra correta” ou se o intérprete trabalha com “qual seria a melhor escolha” para determinado momento, questões de significado e sua desassociação do signo apresentado, bem como o uso de um vocabulário em português condizente com o contexto e discurso da pessoa surda foram elencadas por elas como discussões e práticas importantes no percurso formativo.

5.1.3 Atividades que usavam a glosa²⁹

A glosa utilizada na tradução de textos para Libras constitui uma notação escrita na Língua Portuguesa dos significados a serem empregados. Ela serve de apoio para o intérprete “lembrar” a construção planejada no discurso a ser traduzido para Libras para ser usada futuramente, no momento da gravação. Levando em consideração que “as palavras podem mudar de sentido” (Vigotski, [1934] 1998, p. 102), na glosa, aparecem os significados pretendidos e não os signos expostos no texto-fonte, configurando uma tarefa desafiadora para o intérprete.

Tendo em mente tais pontos fortes que permeiam o exercício do intérprete, a reflexão acerca dos conceitos, os significados e seus contextos aconteceram em vários momentos no ambiente formativo por meio de algumas ferramentas escolhidas. Dentre as ferramentas escolhidas, pode-se destacar ainda a tarefa de tradução de textos considerados por elas como desafiadores, e o uso de glosas como geradoras de discussões potentes para

²⁹ Segundo Paiva *et al.* (2016, p. 13): “glosas são palavras de uma determinada língua oral grafadas com letras maiúsculas que representam sinais manuais de sentido próximo”. Os autores também afirmam que a glosa pode ser entendida como uma transposição simplificada dos morfemas da língua de sinais para morfemas da língua oral.

desencadeamento de reflexões. O excerto a seguir, que se trata da tarefa de criar uma versão (e não uma tradução) do texto do Enem, exemplifica isso:

Excerto 6

<p>Querido diário, foi bem complexo pensar em traduzir e interpretar o texto. A glosa aconteceu pensando na melhor forma do surdo compreender tais sinônimos e figuras de linguagem. Porém, não fiz a interpretação em vídeo! As alternativas foram o que mais me preocupou, pois, as palavras eram totalmente desconhecidas ao meu vocabulário. Então, quando fiz a glosa tentei pensar também na compreensão do surdo. Então, de modo geral, nada foi fácil. Vou por a forma que ficou minha glosa.</p> <p>Frio (intenso) tristeza Dentro (coração) escuro sentimentos, nunca acabar Sozinho solidão, vento “rasgando” (perto ouvido) Parecer ver pessoas “sorri” sumir Tudo escuro não consegue ver, sentir sozinho Decepção, hora rápido É momento triste vida Luto profundo Céu cinza (flores árvores não ter) Esperar, mas alegria nunca voltar.</p> <p>A) Falta significado palavras B) Expressão principal significado C) Acontecimento verdade oposição D) Valorização expressão não manual E) Qualidade das palavras junto melodia.</p>	<p>Questão 29</p> <p>Inverno! inverno! inverno!</p> <p>Tristes nevoeiros, frios negrumes da longa treva boreal, descampados de gelo cujo limite escapa-nos sempre, desesperadamente, para lá do horizonte, perpétua solidão inóspita, onde apenas se ouve a voz do vento que passa uivando como uma legião de lobos, através da cidade de catedrais e túmulos de cristal na planície, fantasmas que a miragem povoam e animam, tudo isto: decepções, obscuridade, solidão, desespero e a hora invisível que passa como o vento, tudo isto é o frio inverno da vida. Há no espírito o luto profundo daquele céu de bruma dos lugares onde a natureza dorme por meses, à espera do sol avaro que não vem.</p> <p>POMPEIA, R. Canções sem metro. Campinas: Unicamp, 2013.</p> <p>Reconhecido pela linguagem impressionista, Raul Pompeia desenvolveu-a na prosa poética, em que se observa a</p> <p>A imprecisão no sentido dos vocábulos. B dramaticidade como elemento expressivo. C subjetividade em oposição à verossimilhança. D valorização da imagem com efeito persuasivo. E plasticidade verbal vinculada à cadência melódica.</p>
--	--

À esquerda, o diário de bordo enviado pela participante Maria, como atividade proposta para o 10º encontro, acerca das dificuldades encontradas para realizar a glosa para a gravação da questão 29 do Enem 2019 – que está à direita do quadro.

Dessa forma, essa preocupação sobre os significados e a escolha dos sinais mais assertivos para realizar a tradução pode ser percebida no ‘diário de bordo’ enviado pela participante Maria, quando desafiada a pensar na tradução de um texto poético denso como o apresentado no excerto 6, tendo de colocar no diário quais as dificuldades encontradas na realização de tal atividade. Isso porque, ao se deparar com a necessidade de escrever sobre a dificuldade encontrada em realizar uma tarefa prática, esta ferramenta trouxe ainda mais desenvolvimento, visto que “[...] a linguagem escrita é uma atividade complexa, de caráter monológico, que exige reflexão prévia” (Farias; Bortolanza, 2013, p. 106), o que fortalece a afirmação de sua potência para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas.

Para contextualizar o leitor, é necessário antes revelar como se deu a proposta da escrita do diário de bordo enviado por Maria. Por se tratar de um texto poético extraído de uma prova do Enem, a proposta para a atividade formativa seguiu as seguintes etapas: 1) No

primeiro momento do encontro, foi indicada a leitura do texto de forma individual e silenciosa, sendo solicitado que cada participante colocasse em suas anotações quais as palavras eram desconhecidas por elas; 2) A busca pelos possíveis significados trazidos pelo dicionário; 3) De forma coletiva, foram elencados por elas os possíveis significados das palavras destacadas que seriam mais condizentes com o texto apresentado, abordando como seria o entendimento dos trechos poéticos em Português; 4) Após tal socialização, foi discutido como o texto poderia ser transposto para Libras; 5) Análise coletiva do vídeo oficial da prova do Enem em Libras; 6) Como tarefa de casa, de forma individual, foi lançado o desafio de realizar um vídeo da questão do Enem como se fosse a avaliação a ser aplicada para o aluno surdo que cada uma delas acompanhava; 7) O preenchimento do diário de bordo com o seguinte tema disparador: descrever todas as dificuldades encontradas para a realização da gravação da atividade do texto “Inverno! Inverno! Inverno!”. Assim, após essas etapas para a construção da atividade, Maria enviou seu diário de bordo, contando sua dificuldade e expondo sua limitação no cumprimento da tarefa.

Além dessa atividade prática, as participantes foram estimuladas a fazer a glosa como ferramenta de tradução para servir de apoio na interpretação das estrofes do Hino Nacional (atividade esta que já foi exposta na seção anterior), e que foi realizada de forma coletiva. Porém, nessa fase da formação continuada, a glosa e a tradução da questão avaliativa deveriam ser realizadas de forma individual.

Em tempo, é importante considerar que a glosa como ferramenta escolhida para promover a reflexão sobre a prática se mostrou potente para este grupo de participantes. Isso se deve ao fato de já possuírem experiência com interpretação simultânea e conhecimento linguístico amplo sobre a Libras. Contudo, essa mesma prática poderia não ser recomendável para uma pessoa que está em processo de aprendizado da língua de sinais ou que ainda tem insegurança em realizar a interpretação simultânea. Nesses casos, há o risco de comprometer a estrutura gramatical da Libras em virtude do ímpeto de seguir a sintaxe da Língua Portuguesa.

Como já foi mencionado anteriormente, a glosa consiste em uma ferramenta de anotação que se mostrou potente no contexto dessa formação continuada ofertada. Isso se deve ao fato de que o objetivo era promover reflexão sobre a prática e não apenas uma tradução simples de um texto proposto. É importante observar que não podemos pensar “em língua de sinais” por meio de palavras e estrutura da Língua Portuguesa.

Dessa forma, no texto do diário de bordo, é possível notar que o esforço para o entendimento do conteúdo do discurso, o enfrentamento com suas limitações e dificuldades em efetuar a tarefa e a realização da melhor escolha para a tradução para alcançar o nível

linguístico do aluno surdo que atendia, permeou a reflexão acerca de sua prática interpretativa e a levou a realizar a atividade de gravação do vídeo com mais afinco e dedicação. Acontece apenas que, ao executar a escrita, tal tarefa favorece o olhar-se (processo intrapessoal) e essa reflexão é mediada por tudo que já foi socializado no grupo durante o encontro, tal como também é mediado pelos instrumentos escolhidos para basear as discussões entre os pares e entre elas e a formadora (processo interpessoal). Ou seja, o texto escrito, o vídeo em Libras, a tarefa de escrever o diário e os outros momentos já vivenciados nos encontros anteriores.

Ao cumprir a tarefa de casa, Maria precisa “ter uma conversa com ela mesma” para poder descrever como foi o processo de construção da tarefa prática e elencar o que para ela foi difícil e o que a deixou desconfortável. Isso porque, mesmo não tendo gravado o vídeo, a glosa mediou sua reflexão, levando-a a confessar seu desconforto na realização da tarefa prática e sua preocupação com o conteúdo do texto a ser interpretado, assim como se as escolhas realizadas por ela seriam entendidas pelo aluno surdo. Dessa forma, ao entrar em contato com a tarefa difícil e ao olhar para si emerge a possibilidade de uma tomada de consciência (Vigotski, [1934] 1998).

A esse respeito, Cabral, Ribeiro e Silva (2016, p. 420) corroboram expondo que “[...] a atividade cumpre a função de mediadora, proporcionando o desenvolvimento da consciência”. Dessa forma, a tarefa de tradução de um texto de uma língua para outra e a incumbência de fazer a glosa para guiar esta reflexão, gerou grande avanço nas práticas interpretativas das participantes da formação continuada ofertada.

A reflexão sobre a prática interpretativa em sala de aula foi um dos pontos fortes trabalhados nos encontros formativos. Nesse sentido, a tradução com uso de glosa se mostrou uma ferramenta potente como disparadora dessa reflexão rumo ao aperfeiçoamento das interpretações em sala de aula. Além disso, percebe-se que estes objetos – a diversidade dos textos trabalhados e discutidos em cada encontro - servem de mediadores para o aprendizado e aperfeiçoamento das práticas interpretativas. Também promovem condições para que, posteriormente, ao se deparar com outro desafio em seu trabalho, o IE tenha ferramentas e condições para realizar a solução de um problema interpretativo posto, visto que já ocorreu a generalização do recurso.

Excerto 7

E aí quando a Ity trouxe, propôs assim começando lá, né, que era a glosa, para mim foi muito esclarecedor porque até então não tinha parado para fazer nenhuma glosa que fosse assim, pensar no contexto. [Maria]

Relato da participante Maria na roda de conversa sobre quais atividades elas julgavam como interessante e que mais contribuíram para o desenvolvimento delas.

Convém, no entanto, enfatizar, ainda, que para mediar este processo de desenvolvimento das participantes no processo formativo, não foi utilizado apenas um texto escolhido. Foi apresentada a elas toda uma sequência didática deste tema e o encadeamento dele com os encontros anteriores e posteriores. Não se trata de um material solto, um texto individual, mas toda uma progressão de instrumentos relacionados que permitiu que elas pudessem, por meio das interações (atividade interpessoal), passarem a reflexões mais autônomas (operação intrapessoal). O excerto a seguir pode mostrar isso:

Excerto 8

Eu antes estava naquele ‘botãozinho’, né? Mas depois eu refleti bastante nas minhas práticas. O que realmente eu precisava mudar. [...] Essa questão de estudar mais, de conseguir adaptar rápido o que eu não estudei ou eu não sei o que a pessoa vai falar, mas conseguir... Eu tô conseguindo interpretar o professor de Química gente! [...] Lembra que eu falava: "Gente, é impossível interpretar ele!" Então, eu estou interpretando ele de novo [...] E aí depois que a gente fez várias atividades, que levou à reflexão de como a gente pode adaptar, como pensar, como a gente tem que refletir sobre aquilo, aí eu comecei a entender melhor o professor.

Fala da participante Luana na roda de conversa com base na pergunta disparada: “Fazendo uma autorreflexão sobre suas práticas interpretativas em sala de aula, como você se avaliava no início deste percurso formativo e como você se avalia agora?”

Dessa forma, o percurso formativo contou com uma pluralidade de textos e instrumentos que serviram de mediadores na reflexão acerca das práticas interpretativas das IEs participantes nesta pesquisa. Como já citado anteriormente, os textos escolhidos são análogos à ferramenta utilizada para realizar um determinado trabalho (Vigotski, 1998), servindo como propulsor de diálogos e reflexões coletivas, levando o sujeito ao processo intrapessoal de desenvolvimento cognitivo. O encontro sobre a área técnica, a sequência didática sobre o Hino Nacional (tanto para a atenção ao uso e escolhas dos vocábulos, quanto ao uso de glosa como facilitador para a reflexão da ação tradutória discutidas nos excertos 6 e 7 e a interpretação na direção Libras-Português com as atividades planejadas com base nelas) foram apontados como potentes para a formação e aperfeiçoamento das práticas interpretativas delas, como o demonstrado na fala de Luana no excerto 8, no qual ela aponta como ela mudou sua prática a partir da formação continuada.

Em tempo, a respeito desta investigação, alguns instrumentos/ferramentas e práticas serviram como um bom mediador para as participantes. Não pretendemos aqui defender que toda prática formativa tenha que percorrer este caminho, mas entendemos que vale a pena destacar que ele foi frutífero.

5.2 Mediação do outro no processo formativo

Sendo a mediação realizada também por meio da interação de uma pessoa mais experiente favorecendo o desenvolvimento e aprendizado do sujeito aprendente, durante os encontros formativos, a pesquisadora/formadora tinha como foco e objetivo ser suporte para tal mediação, seja por meio de afirmações de acolhimento ou de perguntas disparadoras de reflexões. De acordo com Vigotski ([1983] 2022, p. 292), “[...] o desenvolvimento da reflexão tem seu início na discussão, no choque das opiniões”. Assim, a formadora atuava como agente propulsora de tais discussões naquele ambiente formativo.

Ainda sobre este assunto, Figueiredo (2019, p. 38) cita que “[...] por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de algumas tarefas bem como para si mesmos”. Além disso, neste contexto, a fala de alguém mais experiente, mais maduro no processo a ser vivenciado atua como mediador do desenvolvimento do sujeito. No caso da formação continuada ofertada, tanto a formadora, quanto as profissionais intérpretes convidadas atuaram como mediadoras por meio do discurso e das falas disparadoras de reflexão.

A pessoa mais experiente no processo pode ser encarada como tendo um papel de autoridade no momento da formação. Nesse sentido, ela age para estimular e instigar reflexões que não aconteceriam de forma sozinha/espontânea. Isso se deve ao fato de que, nas trocas advindas das relações sociais, há mudanças nas formas de pensar e comportar-se, alterando as relações sociais como um todo (Vigotski, [1930] 1998).

Desse modo, organizar a reflexão dos aprendizes na direção de suas dificuldades e/ou erros é uma das principais formas de ajuda que a pessoa formadora pode oferecer (Figueiredo, 2019). Esta organização pode ser tanto na condução de sua fala mediadora quanto no planejamento da sequência didática e oferecimento de trocas com outros pares mais maduros no processo, enriquecendo as trocas sociais naquele ambiente de diversas formas. Muitos aspectos são mais favoravelmente alcançados no momento das trocas, pois poderiam passar despercebidos em uma leitura solitária, ou uma atividade realizada individualmente, por exemplo. Neste sentido, o papel da formadora toma importância no planejamento e nas ações mediadoras no percurso formativo.

5.2.1 Mediação por meio da relação com o formador

Como já mencionado, o papel mediador de um par mais experiente no processo de desenvolvimento e aprendizagem é notório. No caso da formação continuada ofertada, a

relação dos sujeitos-participantes com a formadora se mostrou potente nessa construção formativa com vista ao aperfeiçoamento das práticas interpretativas.

A cada encontro planejado, a pesquisadora/formadora buscava criar um ambiente acolhedor e aberto para que as participantes se sentissem confortáveis para expor suas dúvidas, dificuldades e fragilidades no trabalho como intérprete educacional.

Isso é observado no diálogo entre a formadora e a participante Joana, em um encontro em que Luana e Maria não estavam presentes. O tempo do encontro foi utilizado para conversar sobre as atividades que ainda não haviam sido entregues por Joana. Uma das atividades era a terceira versão³⁰ do texto que foi nomeado de “Uma carta a Sherlock Holmes” e Joana estava com dificuldades para realizar a tarefa prática de gravação do vídeo. A formadora buscou conduzir o diálogo de forma que ela entendesse o texto que deveria ser interpretado, realizando uma leitura compartilhada, chamando atenção para alguns pontos importantes na construção do vídeo em Libras.

O excerto a seguir mostra um trecho do encontro, exemplificando esta fala mediadora na execução da tarefa de interpretação.

Excerto 9

[Formadora] Agora você tem a ideia geral do cenário. Descreva para mim o que você imagina de cenário, a casa, o local, a rua... onde você imagina a casa, onde você imagina o vigia chegando... Fala primeiro do cenário geral e depois a gente entra na casa.

[Joana] Para eu descrever o cenário, onde a história acontece? Porque fala da praça, né, que aconteceu. Então eu imagino que seja tipo aqueles vigias de rua, sabe, andando e aí quando ele chegou na rua... Talvez ele tinha passado/

[Formadora] Onde tem praça?

[Joana] Não é praça, é rua! Eu nem sei falar esse nome aqui...

[Formadora] “No Jardim Lauriston”. É o Jardim então, é o nome de um bairro provavelmente.

[Joana] Ah! Não é um jardim... tipo praça assim...

[Formadora] É... é um local “Jardim Lauriston”. Então pode pensar que é um local arborizado.

[Joana] Uhum! Não necessariamente é uma praça.

[Formadora] Lembrando sobre o nosso conhecimento de mundo que Sherlock Holmes não se passa no século XXI, né? Então a gente já começa a lembrar de como eram as construções, como eram as casas, como era o espaço urbano da época dele.

[...]

[Formadora] Isso! Então, na tua cabeça a cena tá montada?

[Joana] Uhum!

[Formadora] Beleza! Na hora que você sinalizar, você vai sinalizar essa cena que está na tua cabeça, tá bom?

[Joana] Tá! Vou tentar!

Diálogo realizado entre a formadora e a participante Joana, em um encontro realizado para pensar a tarefa de interpretar uma questão da prova do Enem, na qual tinha como base o texto que chamamos de “Carta a Sherlock Holmes” – Apêndice VI, figura 3.

³⁰ A primeira e segunda versão do texto foram realizadas no encontro 9, conforme sequência apresentada no Apêndice V.

Um dos desafios mais citados pelos profissionais intérpretes de Libras é a dificuldade de usar os classificadores³¹ na interpretação. O texto-base dava condições para a realização de uma interpretação mais descritiva e imagética, sendo possível explorar o uso das expressões faciais e corporais com a construção dos classificadores em Libras para interpretar a cena descrita no texto. Ao realizar esta conversa com Joana, trecho por trecho, instigando a imaginação dela e conversando sobre o que ela entendia do texto, ela foi criando uma imagem própria – passando da relação interpessoal para uma formulação mais intrapessoal.

Berni (2006, p. 2535), em sua publicação *Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica*³², afirma que na teoria histórico-cultural, o professor é “o provocador de conflitos; suporte e apoio no processo; mediador”, participando da construção junto com os alunos, preocupando-se com o processo e não apenas com o ponto de partida e o ponto de chegada, nem apenas com o produto conquistado.

Processo semelhante pode ser visto na atitude da formadora na condução da conversa, dividindo o texto em partes, realizando pequenas intervenções para que Joana pudesse ver melhor o que estava acontecendo na cena descrita. Ela tinha um conceito impreciso do local onde a cena estava acontecendo, achando que se tratava de uma praça; no entanto, a atitude do par mais experiente foi de acolhimento e não de desautorização ou contradição. A conversa foi conduzida de forma que fossem dados os elementos necessários para que ela mesma realizasse outro entendimento do discurso. Essa forma de realizar perguntas e a condução do diálogo foi auxiliando a participante a entender a cena descrita no texto e a se sentir mais segura para a realização da tarefa.

Além disso, ao chamar a atenção para o contexto histórico em que a cena foi escrita, houve a construção colaborativa da composição que deveria ser interpretada posteriormente por ela, mostrando que a arborização e a época histórica descrita no texto poderiam ser usadas para enriquecer sua enunciação em Libras. Assim, foi possível perceber a fala mediadora na construção do conhecimento, na negociação dialógica, conduzindo Joana ao desenvolvimento.

O excerto 9 mostra este diálogo em que a interação e mediação com uma pessoa mais experiente faz despertar uma consciência para a solução de um problema desafiado pela tarefa a ser interpretada. Esse despertar foi exposto pela participante na roda de conversa.

³¹ Uma das pioneiras nos estudos linguísticos da língua brasileira de sinais foi Lucinda Ferreira Brito (1995), que define um classificador em língua de sinais como “um morfema afixado a um item lexical, atribuindo-lhe assim, a propriedade de pertencer a uma determinada classe” (Ferreira-Brito, 1995, p. 102).

³² Aqui, optamos por manter a grafia original da publicação, “vygotskyano”, embora, como dito na página 74, tenhamos adotado para a escrita deste trabalho a grafia Vigotski.

Seguindo os preceitos de Vigotski, é possível afirmar que, ao nos darmos conta, ou nas palavras do autor, ao ter a ‘tomada de consciência’ de algo, podemos controlar melhor as situações, atividades ou processos. Ou seja, ao intérprete de Libras tomar consciência de algo que afeta seu trabalho, ao ter se confrontado e superado o signo em si e ter despertado para o fato de que o conceito e os significados são móveis, favoreceu que ele realize escolhas mais assertivas em seu trabalho de interpretação. Assim, “[...] na tomada de consciência, o sujeito tem uma ampliação do seu conhecimento: segundo Vygotsky, quando o indivíduo percebe seu erro, ele aumenta a possibilidade de ter mais acertos em uma nova tentativa” (Cabral; Ribeiro; Silva, 2016, p. 421).

Para que ocorra esta tomada de consciência é necessário enfatizar que ela não se dá de forma instantânea, nem repentinamente. As mediações que cercam o sujeito vão gerando reflexões, porém, nem toda mediação gera uma reflexão que o leve à tomada de consciência. Em geral, se experimenta um acúmulo – o par mais experiente oferece elementos, indaga, problematiza, acolhe e, em um dado momento, pode ocorrer a tomada de consciência por parte do sujeito. Dessa maneira, pode emergir uma nova forma de abordar ou de colocar-se que revela um movimento de aprendizagem.

Excerto 10

Sim! E você sabia que quando você falou para mim “imagine a cena”. Ity, isso para mim ficou tão marcante, que eu fiz um teste para o Senac e era para fazer uma aula teste e eles não passaram nada.[...] E eu fiquei muito com isso: a cena! Imagina a cena! Aí o professor tava lá falando da sala, dos ambientes, sobre segurança do trabalho e aí eu imaginei a cena! Eu imaginei a sala, né, o acidente acontecendo, os primeiros socorros... Isso para mim fez muita diferença na hora de fazer a atividade! ‘Joana’, imagine a cena! Porque eu não tinha imaginado a cena em nenhum momento pra fazer atividade! Fiz a glosa, estava lá, mas não tinha imaginado a cena!

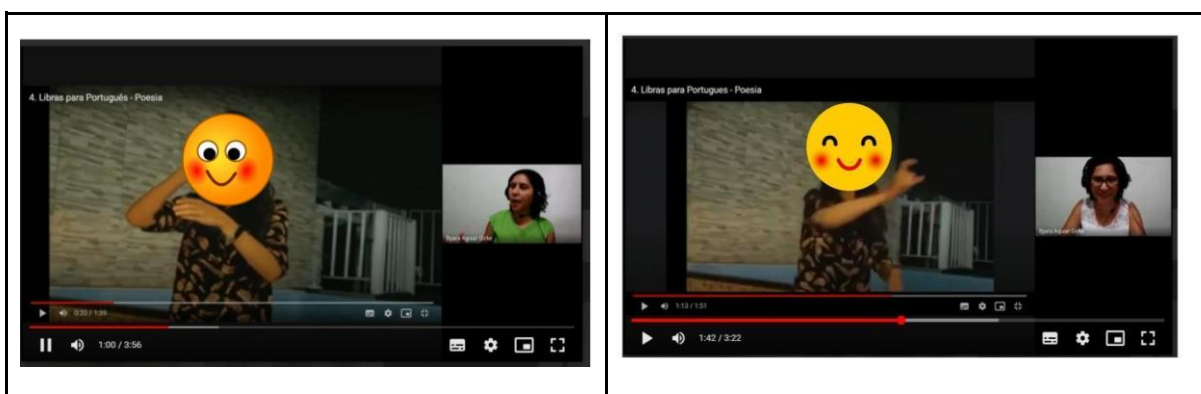
Fala da participante Joana na roda de conversa sobre o encontro para a construção da atividade descrita no excerto anterior.

A fala da participante Joana, no último encontro realizado em forma de roda de conversa, mostra este investimento progressivo em que a tomada de consciência vai se consolidando a partir de uma conversa mediadora. Não foi apenas a fala, naquele momento, que foi mediadora, foi todo um processo e sequência de atividades.

Outro modo da formadora mediar as reflexões e as mudanças na prática interpretativa das participantes foi o uso do *feedback*. A cada atividade entregue por elas, a formadora, mediante um olhar atento, fazia uma devolutiva via *feedback* que, a princípio era realizado no momento do encontro com o coletivo e, posteriormente, optou-se pela realização dele em forma de vídeos gravados – uma espécie de “conversa” com o vídeo entregue por cada uma das participantes. Essa conversa era em forma de vídeo também, ou seja, a

formadora fazia um vídeo comentando o vídeo da atividade prática entregue pela participante. Nessa conversa com o vídeo, era chamada a atenção de pontos a serem melhorados em relação à construção da interpretação de acordo com o discurso proposto e eram elencados os acertos e boas escolhas feitas por elas. Algumas mudanças também eram sugeridas e havia o incentivo para que elas pudessem olhar mais atentamente para sua prática interpretativa, num processo de reflexão intrapessoal.

Figura 3: Exemplos de feedback em vídeo realizado pela formadora para duas participantes referentes à atividade de interpretação Libras-Português



Fonte: Elaboração própria

Essa prática de devolutiva foi aprovada pelas participantes, pois, dessa forma, elas poderiam revisitar o vídeo e voltar seu olhar para os pontos elencados pela formadora. E ainda, abria-se a possibilidade de poder acessar este material sempre que necessário. Isso porque, no momento da reflexão para a preparação da atividade (tradução e construção da glosa), as intérpretes tinham um olhar de si mesmas e do texto a ser trabalhado e, ao receber o *feedback* um tempo após a confecção do vídeo, elas já não eram as mesmas, no sentido de que, as relações e a experiências vivenciadas por elas no cotidiano escolar já tinham sofrido alterações. Como o próprio Vigotski ([1930] 1984, p. 38) enfatiza “[...] os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle”. Ao assistir o vídeo com o *feedbacks*, as intérpretes-participantes em processo de desenvolvimento podiam perceber coisas que antes não haviam percebido.

Outro fator positivo desta forma de devolutiva foi a possibilidade de ouvir a questão apontada pela formadora e ver, ao mesmo tempo, sua construção em Libras, podendo assim concordar ou discordar com a fala direcionada a ela. Essa simultaneidade favoreceu tanto a percepção quanto a autoanálise. Além disso, realizar uma tarefa prática com a expectativa de receber um olhar atento e uma devolutiva desperta interesse e engajamento na atividade.

Excerto 11

Por que é importante, né? A gente ouvir a Ity pontuando [Joana].

Na verdade também é uma das coisas que me deixa mais assim “ai meu Deus, a Ity vai dar o *feedback* disso. E se eu for sinalizar errado?! [Maria].

Fala das participantes na roda de conversa sobre o que mais agregou a elas durante os encontros formativos.

Isso se dá porque o sujeito, ao desempenhar a atividade de tradução, não tem a oportunidade de se ver e não tem a oportunidade de analisar a pertinência ou não das escolhas tradutórias que fez e, ainda, de forma individual, não tem muito como avançar nas reflexões e nas construções realizadas. Com a atividade prática de ter de gravar um vídeo e a ferramenta do *feedback*, também em vídeo, a formadora tem a oportunidade de tecer uma série de comentários, promovendo reflexão em relação à prática interpretativa e as escolhas na realização de seu trabalho de transpor o conteúdo das informações de uma língua para outra.

Esta é uma ferramenta que pode ter uma dupla função. De um lado, pode ser deixado um registro, como uma memória – que pode ser revisitado sempre que necessário e que pode ser reanalisado –, e de outro lado, como algo que pode servir de mediador para as outras participantes também ao ser exibido no encontro com fins didáticos, sendo usado como objeto na própria formação. A depender da situação, este *feedback* “vídeo do vídeo” pode ser apresentado no encontro para o grupo e elas mesmas aprenderem com o *feedback* da colega. Além disso, podem comentar sobre ele, ampliando a discussão sobre tal prática e contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas de todas as participantes.

Dessa maneira, era possível ter o ponto de vista do formador mais experiente que dava o retorno sobre questões pontuais e, no momento do encontro, elas comentavam o que gostavam e como aprendiam umas com as outras, mobilizando, assim, uma mudança coletiva e um processo de ajustes para as tarefas práticas futuras. A mediação via *feedback* do formador ficava como um documento que a participante poderia depois usar como mediador das próprias reflexões.

Excerto 12

Deixa eu gravar de novo, né? Eu fico nessa: Essa não ficou boa, deixa eu gravar de novo, e vou gravar de novo.

Fala da participante Joana na roda de conversa sobre o que mais agregou a elas durante os encontros formativos.

Essa preocupação em realizar um bom trabalho na tarefa prática se dá em razão de saberem que aquele trabalho realizado (gravação do vídeo como atividade prática do encontro) teria uma espectadora atenta (a pesquisadora/formadora), que estava ali para agregar algo ao conhecimento delas, atuando como mediadora deste desenvolvimento proporcionado na formação.

A este respeito, usando Vigotski como referência, Figueiredo (2019, p. 63) cita que “a interação – o diálogo – é a chave para o desenvolvimento cognitivo”. Mesmo que este diálogo não seja concomitante, frente a frente com interlocutor, a reflexão gerada ao receber um *feedback* positivo e com sugestões de melhorias, em forma de acolhimento e não de julgamento, favorece mudanças nas próximas ações a serem realizadas.

Tal reflexão gerada pela interação com um *feedback* recebido, culmina em uma mudança de comportamento ao realizar uma tarefa prática posterior, gerando um diálogo interno, refletindo uma consciência e mudança de comportamento.

Excerto 13

Então nos *feedbacks* a gente repara “meu, é mesmo! Eu devia ter feito, ah é, eu fiz errado aqui”. Essa prática que a gente não tem, de ficar ali no dia a dia e interpretar eles ali, de qualquer jeito. Não é de qualquer jeito, né?

Fala da Luana no encontro de roda de conversa, em resposta às falas anteriores de Maria e de Joana acerca do uso do *feedback*.

Fica, pois, claro que o uso do *feedback* foi um instrumento potente para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas. Isso se dá porque, no planejamento e no momento do encontro, o formador em sua fala serve como mediador do desenvolvimento das participantes. Mas, para além disso, com o *feedback*, mesmo a formadora não estando presente face a face no momento da construção de uma tarefa interpretativa, ela se faz presente em uma colocação realizada, ela é lembrada em um comentário de um vídeo já analisado. Ou seja, são muitos os modos do formador mediar a reflexão e a mudança dos sujeitos-aprendentes.

5.2.2 Mediação por meio da relação com os pares

Nos encontros formativos também emergiu a mediação realizada na e pela relação entre as participantes, ou seja, entre os pares, numa perspectiva que poderia ser nomeada como mais horizontalizada.

O espaço estabelecido na formação continuada possibilitou o “pensar junto” e permitiu que novas ideias circulassem entre elas, promovendo, assim, desenvolvimento. Isto porque, na perspectiva vigotskiana, a ação e o compartilhar do outro ajuda e serve de guia para o próprio desenvolvimento cognitivo (Aguiar; Mortimer, 2016), devido à “relevância das relações sociais para o desenvolvimento da consciência, na perspectiva vygotskiana”³³ (Fonseca de Castro, 2022, p. 7).

No pensamento de Vygotsky, o que permite a formação de nossa consciência é a palavra, o signo, que é apreendido no contato com o social, ou seja, é só a partir do outro que o sujeito pode ter consciência de si mesmo. A palavra é o orientador interno que permite a formação da consciência (Cabral; Ribeiro; Silva, 2016, p. 419).

A este respeito, pode-se afirmar que para Vigotski, de acordo com Fonseca de Castro (2022, p. 8), a palavra “é a porta para o desenvolvimento da consciência”, e este diálogo entre as participantes, ou seja, entre pares, foi um ponto afirmado como potente para crescimento delas enquanto profissionais IE.

Um dos encontros do percurso formativo que as participantes julgaram como dos que mais contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas interpretativas foi a atividade de construir em grupo a interpretação de duas estrofes do Hino Nacional para ser apresentada em aula posterior.

No encontro síncrono entre as participantes, a formadora e a intérprete convidada, foram discutidas as peculiaridades do desafio de se interpretar o Hino Nacional Brasileiro em Libras. Foi conversado sobre o vocabulário usado no texto, que data de mais de um século atrás e que muitos dos termos utilizados não são de fácil conhecimento das pessoas atualmente. Também se discutiu sobre a estrutura do texto poético e suas inversões necessárias para que a tradução em Libras seja clara, compreensível e mais condizente com a gramática da língua de sinais e, ainda, como pode ser mais desafiador interpretar um trecho do texto ouvindo outro em Português; além de outras dificuldades expostas por elas ao se depararem com um texto nessa densidade tradutória.

A tarefa de casa consistia no trabalho em grupo de interpretar as duas primeiras estrofes do hino com a prática de intérprete de apoio, que deveria ser apresentado no encontro posterior. O excerto a seguir mostra a fala de Luana sobre a experiência na realização da tarefa em grupo:

³³ Grafia trazida pelo autor. Como se trata de uma citação, decidimos manter como na publicação original.

Excerto 14

Aí quando a gente se encontrou, a gente foi rever o significado juntas, deste *site*. Começamos a colocar o que a Maria pensou no dela com o que eu pensei no meu e a Joana começou ali também a ajudar na sinalização, a incrementar. Então, eu acho que isso ajudou a incrementar um pouco mais porque eu falei que eu fiquei meio engessada no que significa: “ah, significa isso, então é isso”. Então, ficou meio que limitado, eu fiquei limitada na sinalização. E aí a Joana e a Maria vinham com algumas ideias para incrementar um pouco mais.

Fala da participante Luna sobre a experiência do trabalho em grupo na construção da interpretação de um trecho do Hino Nacional.

Dessa forma, o trabalho entre pares ao realizar uma tarefa, a resolução de um problema posto (como a árdua missão de interpretar uma estrofe do Hino Nacional para apresentar no encontro formativo), fez com que o diálogo entre elas evoluísse de forma que gerasse aprofundamento das ideias e mudança de atitude, auxiliando nas futuras escolhas na interpretação individual, sozinhas em sala de aula. A respeito da importância da interação social para o desenvolvimento pessoal, pode-se citar que:

Inclusive, a percepção humana não teria se desenvolvido no homem fora da comunidade humana. Precisamente a linguagem é a base, o portador dessa experiência social; mesmo ao refletirmos sozinhos, mantemos a simulação da comunicação. Em outras palavras, sem linguagem, não há consciência, nem autoconsciência (Vigotski, [1983] 2022, p. 129).

Por meio da linguagem o sujeito entra em contato com a reflexão estabelecida e alcança o desenvolvimento cognitivo na interação social, gerando consciência de conceitos que não poderiam ser alcançados sem essa mediação social. Os termos ‘consciência’ e ‘tomada de consciência’ estão fortemente relacionados para Vigotski. Segundo Toassa (2006, p. 72), com base em seus estudos vigotskianos, “a consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa”, mostrando mais uma vez o papel essencial da interação social e o diálogo entre os pares na resolução de uma tarefa ou no enfrentamento de um desafio.

Como um dos termos-chaves da teoria de Vigotski, como já exposto anteriormente, a interação se mostra um potente agente desenvolvidor de reflexão sobre a prática e, no diálogo entre os pares. Ou seja, numa direção mais horizontal, essa interação por meio do diálogo faz tomar rumo à consciência de suas ações e a tomada de consciência em seu trabalho como intérprete. Fica, pois, claro que “[...] a aprendizagem ocorre durante a interação do sujeito com o mundo e os grupos sociais” (Dias *et al.*, 2014, p. 499) e, nos encontros formativos, essa interação horizontal foi promovida em diversos momentos.

Um dos temas disparadores da tarefa reflexiva de anotação no diário de bordo foi “Finalização do ano de 2022 – um balanço geral” e a oportunidade de trabalhar entre pares para a resolução de um problema. No caso, uma tarefa prática que deveria ser realizada em

conjunto se mostrou como um dos pontos mais assertivos para aquele momento de formação continuada.

Excerto 15

Diário de Bordo

Data: 20/01/2023

Assunto: Finalização do ano de 2022

Pontos Positivos: Com certeza a experiência de poder trabalhar em equipe foi um dos pontos mais positivos para um bom trabalho de tradução e interpretação. Tivemos oportunidade de crescimento em conjunto, trocas de experiências e apoio emocional e profissional. Antes era muito solitário estar no IF sozinha e não ter pessoas da mesma área para compartilhar as frustrações e emoções. Então conseguir trabalhar com pessoas que entendem e que conseguem agregar, foi incrível.

Recorte do diário de bordo enviado pela participante Luana.

A este respeito, Figueiredo (2019, p. 23) aponta que “[...] uma importante contribuição da teoria histórico-cultural é enfatizar a importância do diálogo no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, o que fez com que Vygotsky pesquisasse o papel da fala nesse processo”. Ou seja, no diálogo com o outro para a realização de uma tarefa, o sujeito vai refletindo e se constituindo como uma pessoa melhor, diferente, porque essa tarefa feita em conjunto com seus pares (processo interpessoal), neste espaço colaborativo, servirá de base para sua ação individual no futuro (processo intrapessoal).

A palavra falada pelo outro e ouvida por mim é um excitante, a falada por mim é um reflexo que cria excitantes a serem ouvidos pelo outro e por mim. São reflexos reversíveis nos quais reside a fonte do comportamento e da consciência, servindo à coordenação coletiva do comportamento, perante o qual a consciência nunca é pensada como independente do mundo e com uma tendência à progressiva integração entre diversos sistemas de conduta (Toassa, 2006, p. 63).

Neste sentido, pode-se observar a importância da interação e das relações sociais para o desenvolvimento do sujeito, visto que “não existe o ‘eu’ sem o ‘outro’”. A mediação perpassa as relações, no entanto, as mediações não são só boas, elas podem ser boas e ruins. O intuito da oferta da formação continuada é que as relações estabelecidas no percurso formativo fossem propulsoras de boas práticas, isso porque, segundo Vigotski, tudo é mediado nas relações.

Excerto 16

Eu gostei muito daquela que nós fizemos juntos. Foi o hino que nós fizemos de maneira colaborativa, né? Foi muito legal! Foi muito enriquecedor! Então acho que ter mais atividades assim com o apoio, com suporte nessa troca, enriquece bastante! Porque, às vezes, a gente pensa, né, numa linha para traduzir, a gente fica meio limitado, né? E aí uma vem com uma sugestão, daí já clareia. “Poxa! Não pensei dessa forma”, “Eu faria diferente, mas do jeito que você faria é legal!” Isso enriquece também a nossa formação. Então acho que seria uma sugestão legal.

Fala da participante Joana na roda de conversa sobre os aspectos que mais agregaram em sua formação durante o percurso formativo.

Essa foi uma fala recorrente neste encontro de roda de conversa: a importância e os benefícios de poder realizar tarefas reflexivas em conjunto, entre pares, como potência para o desenvolvimento das práticas interpretativas. Nota-se que, com toda a interação e com os diversos tipos de mediação (pela interação com o mais experiente, com o objeto/instrumento e com os pares) é de se esperar que mudanças ocorram no sujeito (intrapessoal) e no social (interpessoal).

Uma das perguntas disparadoras da roda de conversa (último encontro do grupo) foi sobre como elas estavam no começo do percurso e como se viam no final dos encontros formativos. Tal questão norteadora trouxe muitos diálogos sobre como foi o tempo de formação continuada para elas:

Excerto 17

Eu vejo ali na minha prática o quanto me ajudou, sabe? Eu me peguei interpretando algumas aulas que eu não curto muito, que eu tenho um pouco de dificuldade. Por exemplo, filosofia, história, sociologia... eu tenho mais dificuldade, mas eu consegui fazer adaptações da tradução, sabe? Quando eu não conheço certa palavra, conseguir colocar as informações de outra forma. Porque eu não conheço aquele sinal, mas eu entendi aqui. Então foi graças à formação, entendeu? [Luana]

Fala da participante Luana na roda de conversa sobre as mudanças percebidas a partir da formação continuada.

Essas falas da Luana demonstram a consciência de que há outras formas de dizer o enunciado proferido pelo professor e que a interpretação é feita por certa adaptação do discurso em função da subjetividade de cada intérprete. Isso se deu pelas várias formas de mediações vividas no percurso formativo e os inúmeros diálogos advindos das relações estabelecidas entre elas no ambiente de trabalho e nos momentos dos encontros. O excerto mostra que essa mediação já está internalizada, já passou pela generalização, proporcionando a ela, enquanto TILS, pensar em como interpretar aquele discurso com os recursos que possui no momento, não passando por “sufocos” e frustrações em seu trabalho com o aluno surdo em sala de aula. Esse processo se dá por meio das trocas realizadas entre elas.

O processo de internalização consiste numa série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...].
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (Vigotski, [1930] 1998, p. 41).

Portanto, é necessário reforçar a contribuição do legado deixado por Vigotski sobre o processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal por meio das mediações realizadas nas interações sociais. Aquilo que era muito difícil de realizar sozinho passa a ser possível pela interação mediada por uma pessoa mais experiente no processo. Esse desenvolvimento também pode ser mediado pelos instrumentos colocados para estimular as trocas nas relações. Além disso, mediação também ocorre pela relação entre os pares ao realizar uma tarefa rumo à resolução de um problema em comum.

Sendo assim, após todo o exposto sobre como se deu a formação continuada ofertada para as intérpretes participantes da pesquisa, vimos o quanto o planejamento da sequência didática apresentada, a escolha de textos e outras ferramentas que vão ao encontro das necessidades do grupo e a imersão no objetivo de desenvolver e aperfeiçoar as próprias práticas interpretativas, por meio das relações estabelecidas no coletivo, servem como mediação para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como enfoque a investigação acerca da formação do intérprete educacional, o aperfeiçoamento das práticas interpretativas e seus desafios rumo ao desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo presente no ambiente escolar.

Como proposições iniciais, alguns objetivos foram elencados servindo de norte para esta pesquisa. Destes, podemos apontar a investigação de ações de práticas formativas em Libras potentes para o desenvolvimento do tradutor e intérprete de língua de sinais educacional. Para alcançar tais objetivos, foi organizada uma formação continuada para intérpretes que estavam em exercício em um dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo, que se dispuseram a participar de um percurso formativo com foco na capacitação para atuação profissional na esfera educacional. Por meio dos encontros, outro objetivo que se pretendeu alcançar foi investigar como a presença da reflexão sobre a prática nas ações formativas impacta no desenvolvimento das práticas do tradutor e intérprete educacional.

Após o encerramento do percurso formativo, nos debruçamos sobre os dados para realizar a análise. Disso, podemos dizer que tais objetivos foram alcançados, visto que as respostas obtidas por meio das falas das participantes durante o percurso formativo, o registro da transcrição da roda de conversa e as reflexões registradas nos diários de bordo nos trazem elementos que comprovam a importância da reflexão orientada e a mediação na e pelas relações estabelecidas no ambiente de formação continuada. A análise desses dados mostrou que o uso dessas ferramentas trazem mudanças nos sujeitos e também no ambiente de trabalho em que estão inseridos.

As relações tecidas entre as participantes e a formadora/pesquisadora nos encontros do percurso formativo se mostraram profícuas para o desenvolvimento das práticas interpretativas em sala de aula. A reflexão orientada, utilizada como forma de mediação, se revelou potente para o desenvolvimento, fazendo com que elas se sentissem mais seguras ao realizar suas escolhas tradutórias durante o ato de interpretação. A proposição do percurso formativo em busca de formação mais qualificada do IE trouxe uma série de elementos que mostram alguns caminhos possíveis para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas.

Tais observações trazem a defesa da pluralidade dos modos de fazer a formação continuada para intérpretes em exercício, pois tanto a mediação com o par mais experiente quanto a que é realizada entre os pares aprendizes contribuem para o desenvolvimento. As estratégias utilizadas para que tal mediação ocorra também se

mostraram plurais, porém, no caso deste grupo observado, algumas se mostraram mais importantes.

A reflexão sobre a palavra, o significado de seus sentidos possíveis no contexto utilizado se fez muito presente nos encontros do percurso formativo. Isto porque, ao verter de uma língua para outra, o IE precisa estar atento em como as informações proferidas na língua-fonte vão chegar para o sujeito surdo na língua-alvo. Textos densos, com vocabulário não usual na contemporaneidade e conteúdos de disciplinas da área técnica do curso integrado se tornaram bons mediadores para esta reflexão.

A direção de interpretação Libras para Português também foi instrumento que permitiu grandes avanços na discussão sobre a significação das palavras, porém, agora com a preocupação do contexto social em que o surdo está inserido no momento da enunciação. O trabalho do intérprete neste ambiente não é apenas o de interpretar o discurso de uma língua para outra, inclui também a responsabilidade de criar condições para que o público ouvinte não conhecedor da Libras possa compreender realmente quem é o sujeito surdo que está realizando o discurso. Para isso, o intérprete deve considerar aspectos como a faixa etária, nível de instrução acadêmica e o ambiente em que o surdo está inserido.

Dessa mesma maneira, a glosa se mostrou um instrumento potente gerador de reflexão acerca dos modos de se interpretar cada enunciado. Um apoio estimulador de reflexão sobre a prática antes da realização da tradução, permitindo com que o intérprete altere suas escolhas antes de realizar a interpretação/gravação. Assim, pode-se verificar que as tarefas de tradução na formação contribuem para a atividade de interpretação no dia a dia em sala de aula.

Ainda sobre os pontos positivos alcançados com a formação continuada para as intérpretes em exercício, podem-se constatar os benefícios da reflexão orientada por meio da mediação nas relações com um par mais experiente e entre os pares de forma mais horizontalizada. Da mesma maneira, os instrumentos planejados no percurso formativo e a relação com eles serviram como ferramenta de mediação. Esses instrumentos possibilitaram que, a partir do ambiente formativo, as participantes tivessem condições de passar do processo interpessoal de desenvolvimento para o nível intrapessoal pelo movimento de internalização. Esse movimento modificou tanto o sujeito quanto o ambiente de trabalho, aperfeiçoando suas práticas interpretativas, temas estes que foram explorados em cada eixo de análise proposto.

Dessa forma, se faz necessário uma maior discussão sobre o meio de contratação vigente para o cargo de tradutores e intérpretes em instituições educacionais, tendo em vista a importância do trabalho em equipe, a oportunidade das trocas e a ajuda

mútua no fazer cotidiano do IE. Sabendo que a legislação vigente já defende o trabalho em duplas e com revezamento na jornada de trabalho do profissional TILS, no ambiente educacional esta necessidade se faz ainda com maior importância para o aperfeiçoamento das práticas e a qualidade da interpretação realizada em favor do aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo.

Essa oportunidade de trabalho com pares no ambiente escolar favorece as trocas e estimula o aperfeiçoamento do IE, pois, ao compartilhar suas experiências cotidianas com outro profissional, o faz pensar em sua prática e, assim, contribui para o desenvolvimento de seu trabalho com um todo no ambiente escolar. No entanto, o que se encontra na realidade de recrutamento de profissionais IE é a contratação solo, ou seja, apenas um intérprete por turma, o que muitas vezes significa ter um único TILS na escola. Este cenário faz com que ele exerça seu ofício sozinho, sem oportunidades de compartilhar suas experiências, angústias e sem a prática de trocas geradoras de reflexão que refletem em um aperfeiçoamento das práticas interpretativas.

Assim, este movimento de desenvolvimento e mudança nas práticas também foi levado para além do coletivo participante da formação continuada. As relações no trabalho delas também foram modificadas, pois com as alterações em seus modos de fazer a interpretação em sala de aula, houve mudanças também no ambiente de trabalho como um todo, mostrando um ganho a mais desta pesquisa.

Em tempo, é importante registrar que este estudo tem suas limitações, visto que, o grupo trabalhado na formação continuada oferecida atuava no Ensino Médio em um dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo, situado em um município do interior do Estado. As intérpretes-participantes do percurso formativo atendiam adolescentes surdos que não tinham grande fluência em Libras, nem tinham a língua de sinais como primeira língua. Eles não tiveram a oportunidade de cursar a Educação Infantil e Ensino Fundamental I em escola bilíngue onde teriam a Libras como língua de instrução na aquisição de linguagem e, ainda, vinham de uma região geográfica onde a comunidade surda não é muito ativa.

As intérpretes que participaram da formação continuada também não tiveram a graduação específica (Bacharel em Tradução e Interpretação ou Letras Libras) como formação inicial para atuação como IE. Estes fatores mostram a característica peculiar do grupo em questão, no qual estes instrumentos e estratégias se mostraram potentes para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas. Pode-se dizer que se a formação continuada fosse ofertada para intérpretes em exercício em outra cidade de maior porte, ou em uma

capital, ou ainda em um local em que a comunidade surda fosse mais fortalecida e movimentada, este caminho traçado seria muito diferente.

Dessa forma, sabendo que muitos IEs ainda atuam sem uma formação inicial específica para o trabalho como tradutor e intérprete de Libras, esta pesquisa defende a formação acadêmica como formação inicial e aponta a importância da formação continuada para o aprofundamento das práticas e questões específicas da atuação do TILS em cada espaço.

A formação continuada se faz importante para a progressão e aprofundamento no processo de formação do profissional. Alguns pontos específicos do trabalho como IE devem ser trabalhados já na formação inicial de forma sistemática, ou seja, na academia. Isso porque, a formação continuada tem como característica aperfeiçoar a formação que já foi feita em nível inicial, ela não vem para substituí-la. No entanto, no que se refere ao campo de formação para TILS, a realidade que se encontra são os IEs que vão se formando enquanto atuam, absorvendo as práticas do seu cotidiano de uma forma instintiva. Os pontos discutidos neste percurso de formação continuada devem estar presentes, principalmente, na formação inicial, a saber, as relações entre as pessoas. As relações devem ser discutidas já na formação inicial, pois esta é a base da profissão. Na formação inicial, na formação continuada e para a vida!

Assim, além das questões de prática interpretativa e as relações que devem constar no percurso formativo do intérprete, principalmente no que se refere à formação inicial, é necessário se pensar em uma formação mais voltada para as questões pedagógicas que envolvem o trabalho do IE. Isso porque, o trabalho do intérprete no ambiente escolar não se pauta apenas em transpor as informações de uma língua para outra de maneira despreziosa, as questões das relações sociais presentes no ambiente educacional também perpassam o trabalho do intérprete. As relações de poder, o trabalho em parceria com o professor regente, questões do cotidiano em sala de aula e as relações ali imbricadas precisam ser desenvolvidos no sujeito que atua como IE, e isso deve ser trabalhado em sua formação desde o início. Dessa forma, afirma-se a necessidade de se pensar em um olhar também pedagógico do trabalho do intérprete educacional e não apenas o trabalho técnico e generalista.

Observamos que as considerações aqui tecidas não são locais, não valem somente para aquelas pessoas cuja formação continuada foi desenvolvida, mas elas dão notícias de coisas que podem ser feitas em um conjunto maior de intérpretes. Elas não são parâmetros para resolver toda e qualquer situação-problema de tradução ou interpretação que o IE possa vir a enfrentar, mas os dados obtidos nos dão um norte de ações formativas e

instrumentos que podem ser usados como base para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas e do trabalho do IE no Ensino Médio.

Assim, após todo este percurso de pesquisa, espera-se contribuir para a formação de outros IE, em outras realidades sociais, que desejam buscar o aperfeiçoamento de suas práticas interpretativas. E para que isso ocorra, espera-se que ainda mais pesquisas sobre este tema sejam levantadas, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade de educação ofertada para a comunidade surda brasileira.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. M.; ABADE, F. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. E-book disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf.
- ALBRES, N. A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. **Análise de textos verbo-visuais sobre intérprete educacional: Construindo sentidos sobre sua tarefa em sala de aula**. *Domínios da Imagem*, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 155-179, 2014. DOI: 10.5433/2237-9126.2014v8n15p155. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/20638>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- AGUIAR JR., O. G. G.; MORTIMER, E. F. Tomada de consciência de conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. **Investigações em ensino de ciências**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 179-207, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/516>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- ALMEIDA, F. J. Política Pública de inclusão de minorias e majorias. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L; TESKE, O. (org). **Letramento e minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-86.
- ALMEIDA, J. C. A. **Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- AMPESSAM, J. P.; GUIMARÃES, J. S.; LUCHI, M. **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- BAKHTIN, M. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2009.
- BAKHTIN, M. [1940]. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BATISTA, T. P. O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 3, 2019, p. 287-293. Edição Especial: Ciclos Formativos em Ensino de Ciências. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/download/11209/7278/>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. **XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia, 2006. p. 2533-2542.

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 fev. 2023.

BRASIL [Advocacia Geral da União]. **Instrução e nota técnica sobre revezamento**. AGU, 2014. Disponível em: <https://agiterj.org.br/wp-content/uploads/2021/07/PARECER-No-01.2015-AGU.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 6095. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de dezembro de 2008a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/CNE, 2008b.

BRASIL. Lei 12.319. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1 de setembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.185. **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**. Brasília, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.614. Ementa: 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, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146096>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.704. 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, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).** Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114704.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL, 2023. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. 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, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de outubro de 2023.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** MEC. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CABRAL, D. W. A.; RIBEIRO, L. L.; SILVA, D. L.; BONFIM, Z. Á. C. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 412-422, 2016. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/Cabral%2C%20Ribeiro%2C%20Silva%2C%20Bomfim. Acesso em: 30 nov. 2023.

CAETANO, P. F. **Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação.** 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3162>. Acesso em: 25 jul. 2024.

COLACIQUE, R. **Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede.** 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, I. M. **Concepções de Mediação pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD (2000-2010).** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4767/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

DAROQUE, S. C. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da educação inclusiva bilíngue de surdos.** 2021. 183f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15600>. Acesso em: 15 ago 2023.

DIAS, M. S. L. *et al.* A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 493-500, set. 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/pXQrsjJKm4TH3hBH9MBVtQP/?lang=pt#>. Acesso em: 25 maio 2024.

FARIAS, A.; BORTOLANZA, A. M. E. Concepção de Mediação: O papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**, [s. l.], v. 13, n. 29, p. 94-109, 2013. DOI: 10.31496/rpd.v13i29.626. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FEBRAPILS, Nota Técnica n. 2. **Nota técnica sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais intérpretes de Libras/Português**. FEBRAPILS, 2017. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Nota-Tecnica-02-2017-Trabalho-em-Equipe.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FONSECA DE CASTRO, R. Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas stricto sensu. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [s. l.], v. 6, n. 1, 2022. DOI: 10.29280/rappge.v6i01.9962. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/9962](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/9962). Acesso em: 30 nov. 2023.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Tradutor e Intérprete de Libras: construção da formação profissional**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10390>. Acesso em: 21 jul. 2022.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)**. 2021. 237f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15488>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 120-128.

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

LACERDA, C. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas, v. 36, p.133-153, maio/ago. 2010.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line]. v. 17, n. 3, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Acesso em: 15 maio 2023.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a Transcrição de entrevistas.** (s.d.). Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012. DOI: 10.22169/revint.v7i13.245. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MARTINS, V. R. O. **Posição-Mestre:** desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

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

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 13-26. 2. reimpressão.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em 18 nov. 2024.

PAIVA, F. A. S.; DE MARTINO, J.; BARBOSA, P.; BENETTI, Â.; SILVA, I. Um sistema de transcrição para língua de sinais brasileira: o caso de um avatar. **Revista do GEL**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 12-48, 2016. DOI: 10.21165/gel.v13i3.1440. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1440>. Acesso em: 3 out. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARNES, C. **Um Vale repleto de futuros.** Governo do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://www.saopaulo.sp.gov.br/artigos/um-vale-repleto-de-futuros/#:~:text=Considerada%20a%20regi%C3%A3o%20mais%20pobre,desenvolvimento%20das%20demais%20regi%C3%B5es%20paulistas>. Acesso em: 23 jun.2023.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007. 94 p.

RABELO, W. C. S. V. **Crenças de professores de Libras na formação de tradutores e intérpretes**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras (FL), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. 2005. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SALVADOR, S. DE J. L.; LODI, A. C. B. Resoluções do Estado de São Paulo e o Professor Interlocutor: Implicações para a Educação dos Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 277–292, abr. 2018. Acesso em: 30 set. 2024.

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

SANTOS, L. F. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação Especial – PPGEs) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, L. F. Relações mediadas: a formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2578–2592, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.13485. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13485>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SANTOS, O. P. Travessias históricas do Tradutor/intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Artifícios Revista do Difere**, v. 2, n. 4, dez/2012. ISSN 2179 6505.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009. **Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino**. São Paulo, 2009. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM. Acesso em: 28 set. 2024.

SÃO PAULO, Portaria nº 3.846. **Regulamenta em âmbito interno a atividade, forma de registro e assiduidade dos servidores ocupantes do cargo de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais no âmbito do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo**. São Paulo, 10 de outubro de 2019. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/CGP/OUT_PORT_3846_REGULAMENTA_EM_ambito_interno_atividade_dos_tils_gab.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

SÃO PAULO, Instrução Normativa nº 001. **Estabelece orientações e diretrizes sobre as formas e estratégias de trabalho do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português**

- **TILSP no âmbito do IFSP.** São Paulo, 13 de agosto de 2020. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aKhHbTGqHfXBMk5#pdfviewer>. Acesso em: 14 ago. 2023

SÃO PAULO. **Instituto Federal de São Paulo.** Site oficial. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SCHUBERT, S. E. M. **Entre a surdez e a Língua:** outros sujeitos... novas relações: intérpretes e surdos desvelando sentidos e significados. Curitiba: Editora Prismas, 2015. 270 p.

SOBRINHO, M. D. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Ministério da Educação. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/artigo_moises.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 59-83, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/5W8mH4ytzJmgqsKkY59fyBn/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

TORRES, R. C. **Ensino de Libras para ouvintes:** Design Educacional de Ambiente de Aprendizagem Dialógico (AVA). 2022. 228p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

UFPEL. **UFPEl regulamenta trabalho dos tradutores/intérpretes de libras na Universidade Federal de Pelotas**, 2016. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2016/12/27/ufpel-regulamenta-trabalho-dos-tradutoresinterpretes-de-libras/>. Acesso em: 30 jul. 2023

VIGOTSKI, L. S. [1926]. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. [1930]. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipola Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. [1930]. **A transformação socialista do homem.** Tradução de Nilson Dória em 2004 [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm>. Acesso em: 4 jul. 2023.

VIGOTSKI, L. S. [1934]. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. [1983]. Obras Completas – **Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EdUNIOESTE, 2022. p. 109-137.

VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R.; VOLANTE, D. P.; GUIMARAES, L. C. C. V. **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros:** serviços e possibilidades de atuação [recursos eletrônicos]. 1. ed. São Carlos: De Castro: EDESP-UFSCar, 2022. Dados eletrônicos (pdf) Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 319-336. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Acesso em: 24 abr. 2023.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário inicial

Parte 1. IDENTIFICANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES:

1. Nome completo:
2. Onde aprendeu Libras?
3. Há quanto tempo sabe Libras?
4. Há quanto tempo atua como intérprete?
5. Quanto tempo atua como intérprete educacional?
6. Quanto tempo atua neste nível de ensino?
7. Possui graduação? Qual sua formação inicial?
8. Quais cursos de formação continuada ou aperfeiçoamento no campo da interpretação já participou?
9. Possui contato efetivo com a comunidade surda de sua região? Como é este contato?
10. Quer me contar mais alguma coisa sobre você? Fique à vontade!

Parte 2. LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES PARA INTERVENÇÃO:

1. Qual curso/período escolar está atuando como intérprete no momento?
2. Como é seu relacionamento com o corpo docente e com a equipe pedagógica do *campus* onde você trabalha?
3. Qual modalidade você encontra maior dificuldade para interpretar?
 Português-Libras
 Libras-Português
4. Dos elementos necessários para uma interpretação exitosa e com qualidade, quais destes você encontra dificuldade em sua atuação ?
 Parâmetros fonológicos;
 Expressões faciais e corporais;
 Uso do espaço na sinalização;
 Dêiticos e processo anafórico;
 Classificadores.

5. Dos gêneros encontrados no ambiente escolar, quais você sente dificuldade para interpretar?

- Aula expositiva
- Contação de histórias
- Músicas
- Poesias
- Avaliações
- Outros. _____

6. Quais as disciplinas que apresentam maiores desafios em sua prática interpretativa?

- Português
- História, Geografia, Sociologia, Filosofia e disciplinas afins
- Matemática e disciplinas exatas (Física, Química...)
- Disciplina específica. Qual? _____

7. Há mais algum detalhe relacionado ao seu trabalho de interpretação em sala de aula que você queira mencionar? Ou alguma dificuldade sua que gostaria que fosse abordada durante as aulas da formação continuada?

Apêndice II – TCLE

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

AÇÕES FORMATIVAS COM TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS PRÁTICAS INTERPRETATIVAS

Eu, Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “**Ações formativas com Tradutores e Intérpretes de Libras para o aperfeiçoamento das práticas interpretativas**” orientada pela Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Neste estudo pretendemos investigar ações de práticas formativas mediadas e sua potencialidade na formação do tradutor intérprete de língua de sinais educacional. A importância desta pesquisa se dá pelo fato de que tradutores e intérpretes de língua de sinais que atuam no campo educacional se deparam cotidianamente com muitos desafios que esta área de trabalho acarreta, tais como conteúdos densos das disciplinas, ausência de vocabulário em Libras específico para a mediação em sala de aula, questões didático-pedagógicas envolvendo corpo docente e equipe pedagógica e ainda a prática de interpretação em si, com a preocupação de ofertar um trabalho exitoso e coerente que chegue ao alunado surdo de forma que este compreenda os conteúdos e se desenvolva com equidade em sua formação escolar. Espera-se obter dados que contribuam para o aperfeiçoamento das ações formativas com tradutores intérpretes de Libras que atuam na esfera educacional de maneira a oferecer uma interpretação de maior qualidade para o aluno surdo, contribuindo assim para a educação da comunidade surda no Brasil. Seus dados serão mantidos em sigilo e este convite para participação da pesquisa não utiliza listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros.

Você foi selecionado (a) por ser profissional intérprete de língua de sinais atuante na esfera educacional. Primeiramente você será convidado a responder um questionário com tópicos sobre seu perfil profissional e quais as dificuldades encontradas em seu dia a dia que gostaria que fossem abordadas nas aulas durante os encontros formativos. O tempo estimado para responder ao questionário inicial é de 15 minutos.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade de não responder as perguntas do questionário ou não participar das discussões durante os encontros virtuais quando a considerarem constrangedoras, poderá realizar pausas nas aulas, podendo interromper sua participação ou deixar o ambiente de sala virtual a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que este trabalho se propõe e os benefícios que a pesquisa possa trazer. Para evitar o risco de vazamento dos dados coletados, uma vez que as gravações das respostas ao questionário e a gravação das aulas serão armazenadas na nuvem, após o período da coleta, a pesquisadora baixará os arquivos para um HD e os apagará da nuvem, sendo assim, somente a autora terá acesso a esse material. Essas gravações serão utilizadas somente para fins de análise desta pesquisa, não serão compartilhadas com terceiros e ficarão armazenadas pelo período de cinco (5) anos em dispositivo local, após esse período, serão descartadas. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa, conforme o Art 19, §2o da Resolução 510/2016.

Os encontros com o grupo para as aulas da formação serão realizados de forma remota, em sala de aula virtual e o curso terá uma carga horária de 40 horas, com atividades práticas de interpretação de assuntos relacionados ao cotidiano do intérprete educacional e presença de autorreflexão sobre suas práticas. O período de formação será de 18 semanas, podendo postergar, caso haja necessidade, para até 20 semanas.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a formação profissional do tradutor intérprete de língua de sinais.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em

sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das aulas em vídeo nos encontros a serem realizados durante o período da formação. Após o término do período das aulas, as gravações serão armazenadas em um HD externo e excluídas da nuvem para evitar vazamento das imagens, informações e opiniões expostas durante a pesquisa. As aulas gravadas serão transcritas para melhor análise e serão armazenadas da mesma forma pela pesquisadora, evitando assim possíveis riscos para a violação do anonimato de sua identidade. A roda de conversa final também será transcrita em sua totalidade e após a transcrição na íntegra das falas dos participantes, será apresentada a você para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, com assinatura digital realizada por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. É importante que você salve uma cópia deste arquivo em seu computador. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da Reitoria (área sul do *campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D -

Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke

Contato telefônico: (XX) xxxxx xxxx

E-mail: ityara@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Ityara Aguiar da S.P. Girke

Pesquisadora

Nome do Participante

Apêndice III – Termo de autorização e uso de imagem

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade no _____, inscrito no CPF sob no _____, residente à Rua _____, no _____, na cidade de _____, AUTORIZO a captação e o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na pesquisa AÇÕES FORMATIVAS COM TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS PRÁTICAS INTERPRETATIVAS. A presente autorização é concedida a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. A presente autorização não permite a modificação das imagens, dos textos, adições, ou qualquer mudança, que altere as mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei no 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro.

Local e data:

Apêndice IV – Modelo de Diário de Bordo**Diário de bordo**

Data:

Aula/Disciplina:

1. Pontos positivos:

Nas aulas que você julga ser mais tranquilo de interpretar, cite um momento que você realizou sua interpretação de forma satisfatória, na qual você saiu satisfeita com sua prática e explique por que gostou de tal produção interpretativa.

2. Pontos negativos que preciso melhorar:

Dos momentos que você teve dificuldade de interpretar, elenque uma cena que você acredita que não foi tão bem. Explique qual a sua dificuldade, o motivo dela e como você fez para superá-la.

Apêndice V - Quadro II - Assuntos trabalhados e atividades propostas na formação.

	Temas abordados na aula	Descrição de como foi o encontro	Recursos utilizados no encontro	Atividade proposta para o encontro seguinte
1	<p>Hino Nacional.</p> <p>Reflexões sobre o gênero textual e recursos possíveis na interpretação.</p> <p>Intérprete convidada que conduziu a conversa sobre a interpretação do Hino Nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação pessoal da intérprete convidada e sua história com a interpretação do Hino Nacional; - Conversa sobre as estrofes do Hino, questões de significado e possíveis recursos para a interpretação. 	<p>Texto do Hino Nacional Brasileiro;</p> <p>Livro Juca Brasileiro e o Hino Nacional. (Disponível em: https://www.materiaispdg.com.br/2020/09/juca-brasileiro-e-o-hino-nacional.html).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar em trio o estudo das duas ou três primeiras estrofes do Hino e combinar uma possível interpretação para o trecho; - Deixar acordado entre elas quem será a intérprete de turno e intérprete de apoio³⁴ para apresentar no próximo encontro; - Diário de bordo: Anotações sobre o que foi difícil neste trabalho em equipe na interpretação do trecho do Hino e o que foi positivo com a experiência.
	<p>Hino Nacional.</p> <p>Trabalho em</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização das dificuldades ao construir a interpretação do Hino na tarefa assíncrona proposta; - Relato de como foi o trabalho em trio para construir a glosa de 	<ul style="list-style-type: none"> - Glosa que elas construíram da interpretação das estrofes escolhidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convite e agendamento com o professor da área técnica para participar do próximo encontro. Pedido para que ele fale os conceitos específicos da

34 Trabalhamos a possibilidade do trabalho em duplas nesta atividade, pois, embora não seja a realidade de muitos profissionais IE's, o trabalho em dupla é um objetivo de conquista pela categoria, visto as condições físicas e de saúde que o trabalho ininterrupto de interpretação pode acarretar. No caso, a dupla se divide em TILS do turno e TILS de apoio, revezando as funções durante o tempo de interpretação.

2	<p>equipe.</p> <p>Apoio na interpretação.</p>	<p>interpretação do Hino;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre o Hino Nacional enquanto texto poético e a musicalidade na sinalização; - Conversa sobre os tipos de apoio da equipe de intérpretes na hora da interpretação e apresentação das estrofes do Hino trabalhando com o intérprete de apoio; - Exibição do vídeo com a construção da intérprete convidada. - Negociação de como poderia ser o próximo encontro com o professor da área técnica do curso, como convidado. 		disciplina.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Aula da área técnica: corrente contínua e alternada - Relacionamento e parceria do intérprete com o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e socialização das dificuldades apresentadas por elas nos diários de bordo - questão de exposição que o trabalho de interpretação exige; - Exposição de uma parte da aula que o professor ministra sobre conteúdo “Corrente Alternada e Corrente Contínua” na eletricidade; <ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre as dificuldades de interpretar tais conceitos e conteúdos, questões de relacionamento e parceria entre o 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em PowerPoint utilizada pelo professor convidado para ministrar a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo - tema: “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e FECIVALE” (Feira de Ciências promovida pelo <i>campus</i>); - Interpretação de um trecho da aula apresentado pelo professor para ser discutido no próximo encontro. (OBS: Foram retirados três excertos da aula gravada neste dia e foi feito um sorteio para cada uma fazer a interpretação de uma parte).

		intérprete e o professor.		
4	<p>Área técnica -</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrente alternada e corrente contínua - <i>feedbacks</i>. <p>Interpretação de conceitos específicos da aula para Libras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização da atividade prática realizada baseada em três perguntas disparadoras: “O que você diz de seu vídeo?”, “Como você se avalia na execução dessa tarefa interpretativa?” e “O que você faria diferente?”; - <i>Feedback</i> da formadora com base em três tópicos: “Pontos positivos”, “Sugestão de melhorias” e “Ampliando o vocabulário”; - Discussão em grupo de como poderia ser interpretado alguns conceitos que se apresentaram como desafiadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em PowerPoint com as perguntas disparadoras da socialização e anotação do <i>feedback</i> realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir a questão 103 do Enem 2019 que trata de corrente elétrica e tomar nota de tudo que achou interessante na sinalização, prestando atenção se a interpretação realizada faz sentido sem o apoio do texto escrito em Português. <p>(Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cnqy841NW-s&list=PLjz5Kd6rxbE6RdFaugG1NeuD_XJc2KDG&index=13)</p>
5	<p>Área técnica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questão do Enem sobre eletricidade. - Formato de prova em vídeo - padrão utilizado pelo Enem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição do texto escrito da questão do Enem trabalhado no vídeo da atividade prática e socialização dos pontos importantes anotados por elas na atividade assíncrona; - Discussão sobre como poderia ser interpretada a questão de acordo com o contexto que elas estão inseridas; 	<p>Texto da questão 103 do Enem 2019 Apêndice (V) - Figura 1</p>	<p>Diário de bordo: finalização do ano de 2022 - um balanço geral;</p> <p>Atividade prática: gravar a questão do Enem em Libras - fazer sua versão do enunciado.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Análise coletiva do vídeo da prova em Libras; - Prática de interpretação da direção Libras-Português do vídeo. 		
6	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa para alinhamento/replanejamento do percurso formativo; - Sugestão de mudanças no formato dos encontros e <i>feedback</i> das participantes; - Interpretação da Libras para o Português. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre o andamento dos encontros formativos, novos ajustes e acolhimento das demandas trazidas por elas com as mudanças decorrentes da virada do ano; - Exibição do vídeo da intérprete convidada no qual ela conta sobre seu percurso formativo e suas experiências de interpretação de Libras para Português; - Tarefa síncrona: fazer anotações de o que mais chamou a atenção na fala da intérprete durante o vídeo; - Socialização das anotações. 	Vídeo gravado pela intérprete convidada.	<p>Trazer as anotações dos pontos relevantes para a continuação da reflexão sobre a interpretação de Libras para Português;</p> <p>Fazer a gravação da interpretação para Português do vídeo de sua versão da prova (Atividade realizada da aula anterior).</p>

7	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação da direção Libras para Português. - Vocabulário, uso de sinônimos e níveis de formalidade e informalidade na interpretação nessa direção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização de como foi fazer a atividade assíncrona (interpretação para Português do próprio vídeo em Libras) e das anotações referentes ao vídeo da intérprete convidada do encontro anterior; - Demonstração de trechos de vídeos de interpretação de Libras-Português da intérprete convidada para nossa reflexão coletiva (a pedido das participantes); - Exibição de um vídeo de uma aluna surda do IFSP (de outro <i>campus</i>) no qual ela sinaliza uma resposta de prova da disciplina de Química para a atividade prática das participantes; - Reflexão sobre o papel do TILS na interpretação dessa direção (Libras-Português) de uma atividade avaliativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo de aluna surda do IFSP respondendo uma questão da prova de Química; - Texto poético de Sarau. <p>OBS: Os vídeos utilizados nas atividades desta aula são do acervo particular da pesquisadora, da época que foi intérprete de um dos <i>campi</i> do IFSP. Por este motivo, não é possível compartilhá-los aqui.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefa do vídeo: fazer a interpretação para Português do vídeo da aluna surda apresentado no sarau da escola³⁵. - Diário de bordo: colocar os pontos positivos e as dificuldades ao realizar a tarefa de interpretar o vídeo seguindo o vocabulário proposto (uma participante com vocabulário formal e outra com vocabulário mais informal, para adolescentes).
8		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Feedbacks</i> da atividade prática de interpretação da poesia e exibição de um dos vídeos para socialização e reflexão; 		-

³⁵ O mesmo poema foi repostado pela aluna em seu Instagram e pode ser visualizado em:
https://www.instagram.com/p/CFqxWfNgTX/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==

	<p>Construção de sentidos</p>	<p>- Trabalho com o texto seguindo os seguintes passos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura individual, 2. Identificação das palavras desconhecidas (individual), 3. Busca do significado no dicionário (individual), 4. Escolha do melhor correspondente naquele contexto (de forma coletiva), 5. Compreensão do texto como um todo (coletivo), 6. Construção da interpretação (coletivo). 	<p>Questão 29 do Enem 2019 “Inverno! Inverno! Inverno!” (Apêndice V- Figura 2)</p> <p>- Dicionário; - Papel e caneta para anotações</p>	<p>- Gravar o texto em Libras como se fosse uma prova do aluno surdo que atende no IFSP;</p> <p>- Diário de bordo: contar como está o trabalho e os desafios da interpretação nos primeiros dias de aula do ano letivo.</p>
9	<p>Interpretação simultânea</p>	<p>- Apresentação das dificuldades encontradas para a construção da atividade da semana anterior;</p> <p>- Explicação da sequência da aula - em outra sala virtual, uma de cada vez:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar o texto literário para Libras (sem conhecimento prévio do assunto) - versão 1; 2. Interpretação do mesmo texto pela segunda vez, agora que já sabe do que se trata o texto) - versão 2; <p>- Socialização das dificuldades</p>	<p>Áudio da questão 09 do Enem 2019: “Carta a Sherlock Holmes” (Apêndice V - Figura 3)</p>	<p>- Gravar vídeo do mesmo texto fazendo a 3ª versão da interpretação, sem necessidade de seguir o tempo do áudio e atentando-se para a metáfora “tudo isso é um quebra-cabeça sem fim”.</p> <p>- Diário de bordo: Descrever todas as dificuldades encontradas para a realização da gravação da atividade do texto “Inverno!”</p>

		<p>encontradas na interpretação em cada versão do texto e de alguns pontos que chamaram a atenção na construção do texto em Libras, buscando quais recursos podem ser utilizados frente a cada dificuldade apresentada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exibição dos vídeos interpretados por elas para reflexão sobre as escolhas realizadas - autofeedback (1ª e a 2ª versão de cada uma). 		Inverno! Inverno!”
10	<p>Texto Literário / Poético.</p> <p>Sentido literal e sentido metafórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização das glosas realizadas por elas na execução da atividade proposta no encontro anterior e do que elas escreveram no diário de bordo; - Conversa sobre como elas pensaram a construção do texto poético/literário com foco na interpretação das metáforas presentes; - Exibição do vídeo com a interpretação realizada pela equipe do INEP da prova oficial para análise e apontamentos dos pontos relevantes e que chamaram a atenção delas no vídeo. 	<p>Retomada do Texto "Inverno! Inverno! Inverno!", utilizado no 8º encontro.</p> <p>Vídeo da questão aplicada pelo Enem 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6kKtbcxzk10&list=PLjz5Kd6rxbE6RdFaugG1NeuD_XJc2KDG&index=127</p>	<p>Realizar um vídeo com sua versão do texto estudado, se atentando a quais elementos que não podem faltar nesse novo texto a ser produzido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo: atividades avaliativas - histórias de sucesso, de insucesso, dilemas e dúvidas.
11	Atividades	- Reflexão e conversa dos pontos	- Slides com excertos dos	Diário de bordo 1: Quais

	avaliativas	<p>levantados por elas nos diários de bordo.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Adaptação de provas; * Simplificação das atividades avaliativas ou forma de aplicação para os surdos, diferente de como é entregue aos ouvintes (Capacitismo); * Organização de temporada de avaliações (Semana de Provas); - Reflexão coletiva a partir da seguinte questão norteadora: Como você atua, como é seu comportamento no processo avaliativo do aluno surdo? 	principais temas elencados por elas nos diários de bordo e com possíveis sugestões de adaptação de provas	<p>reflexões sobre sua prática e postura em dia de prova este encontro trouxe para você? Há alguma prática sua que deseja mudar a partir de hoje?</p> <p>Diário de bordo 2: retomar suas reflexões sobre suas práticas interpretativas na semana conforme o modelo:</p>
12	Aula de Humanas - Modalidade Remota.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do vídeo da intérprete convidada contando sua trajetória formativa enquanto profissional TILS; - Breve conversa sobre a importância de encontros/eventos formativos na vida do intérprete com base no vídeo da intérprete convidada; - Demonstração do trecho da aula interpretado por ela para análise de um texto julgado como uma boa interpretação; - Cumprimento da seguinte tarefa no momento de exibição do vídeo: 	<p>Vídeo da intérprete convidada contando sua trajetória formativa enquanto profissional TILS;</p> <p>Vídeo de um trecho de uma aula real de Sociologia gravada no período da pandemia com a interpretação para Libras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gravar a mesma aula com sua forma de interpretar e a partir das reflexões acerca das possíveis construções interpretativas e recursos que podem ser utilizados na interpretação, conforme apontamentos trazidos na conversa durante o encontro. <p>Regras: A interpretação na gravação deverá ser simultânea e não deverá ter glosa.</p>

		<p>Analise o texto em Libras como se ela fosse candidata de uma banca de avaliação de intérpretes e você fosse a avaliadora. Qual <i>feedback</i> você daria para ela?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização dos “<i>feedbacks</i>” do vídeo da intérprete convidada, com o apontamento dos recursos e ferramentas utilizadas por ela que chamaram a atenção. 	realizada pela intérprete convidada.	
13	Roda de conversa.	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização de como se esperava que fosse a dinâmica da Roda de conversa; - Breve retrospectiva dos temas e atividades práticas que foram realizadas nos encontros do percurso formativo; - Compartilhamento das opiniões e reflexões acerca das perguntas disparadoras. - Momento de agradecimento pela disposição e participação delas na pesquisa. 	<p><i>Slides</i> com as perguntas disparadoras da Roda de conversa (Apêndice V)</p>	<p>OBS: Por ter sido o último encontro do grupo, não houve tarefa neste dia. Firmamos o compromisso de enviar as tarefas atrasadas para a formadora fazer os <i>feedbacks</i> dos vídeos para enviar posteriormente para elas.</p>

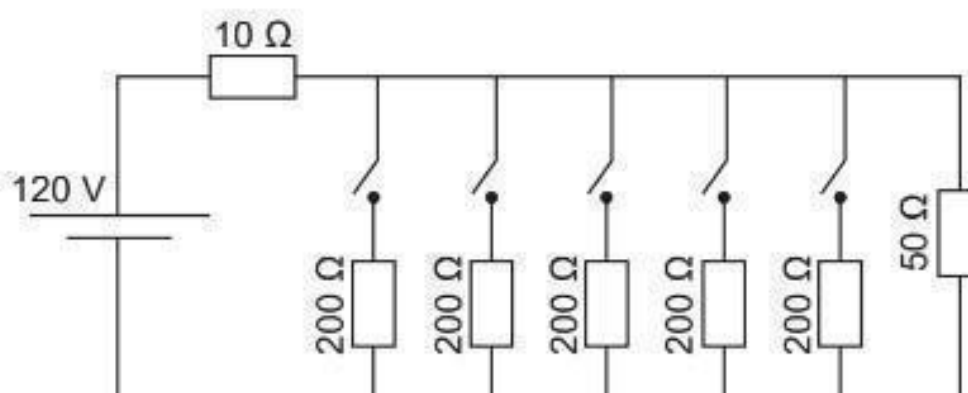
Fonte: Autoria própria.

Apêndice VI - Textos trabalhados na formação continuada

Figura 1 - Questão 103 Enem 2019

Questão 103

Uma casa tem um cabo elétrico mal dimensionado, de resistência igual a $10\ \Omega$, que a conecta à rede elétrica de $120\ \text{V}$. Nessa casa, cinco lâmpadas, de resistência igual a $200\ \Omega$, estão conectadas ao mesmo circuito que uma televisão de resistência igual a $50\ \Omega$, conforme ilustrado no esquema. A televisão funciona apenas com tensão entre $90\ \text{V}$ e $130\ \text{V}$.



O número máximo de lâmpadas que podem ser ligadas sem que a televisão pare de funcionar é:

- A** 1.
- B** 2.
- C** 3.
- D** 4.
- E** 5.

Figura 2 - Questão 29 Enem 2019

Questão 29

Inverno! inverno! inverno!

Tristes nevoeiros, frios negrumes da longa treva boreal, descampados de gelo cujo limite escapa-nos sempre, desesperadamente, para lá do horizonte, perpétua solidão inóspita, onde apenas se ouve a voz do vento que passa uivando como uma legião de lobos, através da cidade de catedrais e túmulos de cristal na planície, fantasmas que a miragem povoam e animam, tudo isto: decepções, obscuridade, solidão, desespero e a hora invisível que passa como o vento, tudo isto é o frio inverno da vida.

Há no espírito o luto profundo daquele céu de bruma dos lugares onde a natureza dorme por meses, à espera do sol avaro que não vem.

POMPEIA, R. **Canções sem metro**. Campinas: Unicamp, 2013.

Reconhecido pela linguagem impressionista, Raul Pompeia desenvolveu-a na prosa poética, em que se observa a

- A** imprecisão no sentido dos vocábulos.
- B** dramaticidade como elemento expressivo.
- C** subjetividade em oposição à verossimilhança.
- D** valorização da imagem com efeito persuasivo.
- E** plasticidade verbal vinculada à cadência melódica.

Figura 3 - Questão 103 Enem 2019

OBS: A pesquisadora gravou um áudio com a leitura deste texto para a realização da atividade, que tinha como tema a interpretação simultânea.

Questão 09

Meu caro Sherlock Holmes, algo horrível aconteceu às três da manhã no Jardim Lauriston. Nosso homem que estava na vigia viu uma luz às duas da manhã saindo de uma casa vazia. Quando se aproximou, encontrou a porta aberta e, na sala da frente, o corpo de um cavalheiro bem vestido. Os cartões que estavam em seu bolso tinham o nome de Enoch J. Drebber, Cleveland, Ohio, EUA. Não houve assalto e nosso homem não conseguiu encontrar algo que indicasse como ele morreu. Não havia marcas de sangue, nem feridas nele. Não sabemos como ele entrou na casa vazia. Na verdade, todo assunto é um quebra-cabeça sem fim. Se puder vir até a casa seria ótimo, se não, eu lhe conto os detalhes e gostaria muito de saber sua opinião. Atenciosamente, Tobias Gregson.

DOYLE, A. C. **Um estudo em vermelho**. Cotia: Pé de Letra, 2017.

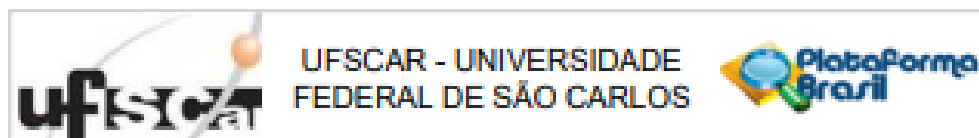
Considerando o objetivo da carta de Tobias Gregson, a sequência de enunciados negativos presente nesse texto tem a função de

- A** restringir a investigação, deixando-a sob a responsabilidade do autor da carta.
- B** refutar possíveis causas da morte do cavalheiro, auxiliando na investigação.
- C** identificar o local da cena do crime, localizando-o no Jardim Lauriston.
- D** introduzir o destinatário da carta, caracterizando sua personalidade.
- E** apresentar o vigia, incluindo-o entre os suspeitos do assassinato.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

ANEXOS

Anexo I - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AÇÕES FORMATIVAS COM TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS PRÁTICAS INTERPRETATIVAS.

Pesquisador: ITYARA AGUIAR DA SILVA PINTO GIRKE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61239022.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.643.326

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_1988874.pdf, de XX/XX/XXXX) e/ou do Projeto /Detalhado (Ityara_Projeto_de_pesquisa.pdf, de 26/07/2022: RESUMO, HIPÓTESE (se /houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo:

A presença dos tradutores intérpretes de Libras vem sendo cada vez mais percebida em diversas esferas da sociedade, pois eles estão inseridos no espaço escolar, da educação básica ao ensino superior, nos vários ambientes comunitários onde a mediação da comunicação das pessoas surdas se faz necessária e recentemente em grande parte das mídias sociais. No entanto, no que tange à formação destes intérpretes, percebe-se que muitas vezes ainda há uma lacuna em sua constituição no que se refere ao fazer interpretativo, ou seja, mesmo com alguns anos de práticas, alguns intérpretes ainda não se consideram competentes para atuar frente aos desafios que lhe são impostos no dia a dia. Na esfera educacional, onde atualmente há maior demanda por este profissional, constata-se a necessidade de ações formativas para que estes intérpretes se percebam capacitados para exercer a função de mediador e contribuinte da aprendizagem do aluno surdo. Por este motivo, o presente projeto de pesquisa tem por objetivo investigar ações de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3051-9985

E-mail: cep@ufscar.br

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