

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

MEIRE SANTOS PEREIRA

**CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS
E PORTUGUÊS: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A RESPONSABILIDADE
AFETIVA**

MACEIÓ - AL
2024

MEIRE SANTOS PEREIRA

**CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS
E PORTUGUÊS: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A RESPONSABILIDADE
AFETIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), na área de concentração da Linguística Aplicada para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior.

MACEIÓ – AL
2024



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

MEIRE SANTOS PEREIRA

Título do trabalho: "CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS E PORTUGUÊS: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A RESPONSABILIDADE AFETIVA"

DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Documento assinado digitalmente

RITA DE CASSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA
Data: 29/04/2024 11:42:26-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Rita de Cassia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Documento assinado digitalmente

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA
Data: 29/04/2024 16:45:54-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCAR)



Documento assinado digitalmente

JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO
Data: 29/04/2024 11:49:23-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)



Documento assinado digitalmente

DEYWID WAGNER DE MELO
Data: 29/04/2024 20:25:37-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo (PPGLL/Ufal)

Maceió, 26 de março de 2024.

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237c Pereira, Meire Santos.

Constituições identitárias de tradutores/intérpretes de Libras e português : um estudo discursivo sobre a responsividade afetiva / Meire Santos Pereira. – 2024.

135 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior.
Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 123-131.

Apêndices: f. 132-135.

1. Linguística aplicada implicada. 2. Discurso. 3. Constituição identitária. 4. Responsividade afetiva. 5. Tradução e interpretação. I. Título.

CDU: 811.134.3(81)'221.24

Aos colegas de profissão Tradutores e Tradutoras Intérpretes de Libras e Português - TILSPs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus meu refúgio em todos os momentos de minha vida. A quem confio os caminhos pelos quais tenho trilhado, pois assim creio “não cai nenhum fio de cabelo se Deus não permitir” (Lucas 21:18). É Ele quem está a frente sempre conduzindo minha jornada.

À minha querida família, meu porto seguro, especialmente, aos meus pais, Aurenice Santos da Silva e Moaci Catarina da Silva, meus grandes exemplos. Ao meu amado Luciano Pereira e aos nossos meninos, Lucas William e Luis Guilherme, pelas orações a Deus todas as noites e pela paciência nos momentos necessários deste trabalho.

À minha orientadora, professora doutora Rita de Cássia Souto Maior, por compartilhar comigo seu rico conhecimento e me conduzir no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura por cada componente curricular, ofertado pelo corpo docente do PPGLL, e eventos promovidos que me proporcionaram muito aprendizado.

Agradeço à escola por consentir a realização da pesquisa em suas dependências e aos colaboradores deste estudo, colegas tradutores/intérpretes de Libras. Sem o apoio voluntário de cada um/uma, não seria possível concretizar esta pesquisa.

Aos professores Dr. Juscelino Nascimento e Dr. Deywid Melo, agradeço pela leitura atenta e valiosas contribuições para este trabalho. À professora Dra. Cristina Lacerda, a quem admiro profundamente, pois sempre foi uma fonte essencial nas minhas leituras sobre a educação de surdos e o trabalho do TILSP, expresso minha gratidão pelas contribuições enriquecedoras para este estudo.

Aos colegas de estudo, de vida, de profissão (especialmente ao SETILSP- Setor de Tradução e Interpretação da Libras/Português da UFAL) e da área da Educação de Surdos. Em especial a amiga e professora do CAS, Olindina Maria Pereira de Oliveira, referência na área da surdez de Maceió, por me inspirar na caminhada.

Aos queridos professores Jair Barbosa, Fábio Rodrigues pelo apoio e às professoras Sirlene Souza e Denise Melo pelas palavras de incentivo que me fizeram persistir.

Aos amigos/as TILSPs Carlos Alberto, Denise Melo e Givanilda, agradeço por tornarem minha defesa de mestrado acessível ao público surdo.

E por fim, a Comunidade Surda por ensinar-me e me acolher como professora e tradutora/intérprete de Libras. A quem dedico também esse trabalho.

O tradutor e o intérprete, agentes protagonistas dessas atividades, assumem uma posição de mediação e podem, devido ao conhecimento aprofundado das línguas e culturas dos envolvidos na interação a ser estabelecida pelo seu ato discursivo, construir pontes entre diferentes mundos e realidades (Nascimento, 2018, p. 112).

RESUMO

O cenário educacional das pessoas surdas tem representado um importante espaço de atuação para os Tradutores/Intérpretes de Libras e Português (TILSP). Ao mesmo tempo, esse cenário é constituído por eles e os constitui por meio das relações dialógicas estabelecidas entre o "eu e o outro" (Bakhtin, 2011). Dessa forma, o presente trabalho busca refletir sobre a constituição de identidades (Hall, 2004; Moita Lopes, 2002; Luz e Souto Maior, 2018) de TILSPs que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió. As discussões estão ancoradas na abordagem qualitativa da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e da LA Implicada (Souto Maior, 2022), a partir da concepção enunciativo-discursiva de linguagem bakhtiniana (Bakhtin, 1997, 2006, 2011; Volochinov, 2017) em diálogo com estudos na área de educação de surdos e da tradução e interpretação da Libras (Lacerda, 2009, 2017; Tuxi, 2009; Nascimento, 2013, 2018). A abordagem do estudo é qualitativa (Lüdke; André, 1987) e a metodologia adotada para a construção dos dados foi a da pesquisa etnográfica (Oliveira, 2013; André, 2013), consolidada a partir da aplicação de questionários semiabertos, de entrevistas narrativas e das observações da prática dos TILSPs no contexto analisado, registradas em diários reflexivos da pesquisadora. O procedimento de análise seguiu a metodologia da triangulação dos dados e da análise interpretativista (Moita Lopes [1994], 2019; Souto Maior, 2022) de redes de significados em relação aos posicionamentos dos TILSPs sobre a prática desenvolvida no espaço educacional. Assim, o estudo lança luz à importante atuação de TILSPs, especialmente no ensino fundamental. Mediante a discussão sobre a responsividade afetiva, observou-se a existência de constituições identitárias complexas, as quais implicam múltiplas funções atribuídas aos profissionais devido à realidade educacional atual, demandando desses deslocamentos para o campo da ação pedagógica, visando à efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Implicada; Discurso; Constituição identitária; Responsividade afetiva; Tradução/Interpretação.

ABSTRACT

The educational scenario for deaf people has represented an important area of activity for Translators/Interpreters of Libras and Portuguese (TILSP). At the same time, this scenario is constituted by them and constitutes them through the dialogic relationships established between the "self and the other" (Bakhtin, 2011). In this way, this paper seeks to reflect on the constitution of identities (Hall, 2004; Moita Lopes, 2002; Luz and Souto Maior, 2018) of TILSPs who work in the early years of elementary school in a public school in Maceió. The discussions are anchored in the qualitative approach of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and Implied LA (Souto Maior, 2022), based on the Bakhtinian enunciative-discursive conception of language (Bakhtin, 1997, 2006, 2011; Volochinov, 2017) in dialog with studies in the area of deaf education and translation and interpretation of Libras (Lacerda, 2009, 2017; Tuxi, 2009; Nascimento, 2013, 2018). The study's approach is qualitative (Lüdke; André, 1987) and the methodology adopted to construct the data was ethnographic research (Oliveira, 2013; André, 2013), consolidated from the application of semi-open questionnaires, narrative interviews and observations of the practice of TILSPs in the context analyzed, recorded in the researcher's reflective diaries. The analysis procedure followed the methodology of data triangulation and interpretivist analysis (Moita Lopes [1994], 2019; Souto Maior, 2022) of networks of meanings in relation to TILSPs' positions on the practice developed in the educational space. The study thus sheds light on the important role played by TILSPs, especially in primary education. Through the discussion on affective responsiveness, the existence of complex identity constitutions was observed, which imply multiple functions attributed to professionals due to the current educational reality, requiring them to move into the field of pedagogical action, aiming to make the teaching and learning process of deaf students effective.

Keywords: Implicit Applied Linguistics; Discourse; Identity constitution; Affective responsiveness; Translation/Interpretation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos pólos do Curso de Bacharelado em Letras-Libras (oferta 2008)	48
Figura 2 – Gráfico da experiências de TILSPs	75
Figura 3 – Oferta do componente Libras nos Cursos de Letras – UFAL	93
Figura 4 – Observações de campo (3º Ano)	101
Figura 5 – Anexo 1A - Quadro de cargos e vagas - Edital nº0001/2006	111
Figura 6 – Quadro de cargos e vagas - Edital nº 2/2017	112
Figura 7 – Observações de campo (3º Ano)	113

LISTA DE TRECHOS

Trecho 1 - Resposta de Joana	77
Trecho 2 - Resposta de Cecília	78
Trecho 3 - Resposta de Alana	89
Trecho 4 - Resposta de Valentina	89
Trecho 5 - Resposta de Joana	90
Trecho 6 - Resposta de Valentina	91
Trecho 7 - Resposta de Eleonor	92
Trecho 8 - Resposta de Simone	92
Trecho 9 - Resposta de Eduardo	93
Trecho 10 - Resposta de Joana	95
Trecho 11 - Resposta de Valentina	96
Trecho 12 - Resposta de Joana	98
Trecho 13 - Resposta de Alana	99
Trecho 14 - Resposta de Jorge	101
Trecho 15 - Diário de campo – Observações	102
Trecho 16 - Resposta de Eleonor	103
Trecho 17 - Resposta de Alana	104
Trecho 18 - Resposta de Eduardo	105
Trecho 19 - Resposta de Eduardo	108
Trecho 20 - Resposta de Alana	110
Trecho 21 - Resposta de Jorge	110
Trecho 22 - Resposta de Simone	110
Trecho 23 - Resposta de Elenor	116
Trecho 24 - Resposta de Elenor	116

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPPE	Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
DIPEBS	Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IE	Intérprete Educacional
IRES	Instituto de Referência em Educação de Surdos
LA	Linguística Aplicada
LAI	Linguística Aplicada Implicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
SAEEB	Sala de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue
SEMES	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TILS	Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais
TILSP	Tradutores Intérpretes de Libras e Português
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	De onde venho	14
1.2	Caminho e fundamentos da pesquisa	16
2	LÍNGUA, DISCURSO, RESPONSABILIDADE E ALTERIDADE: INTERSECÇÕES COM A TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO	23
2.1	Língua/Linguagem: enunciado e discurso	23
2.2	O Dialogismo	25
2.3	Responsividade e alteridade: por uma responsividade afetiva	28
3	CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O DISCURSO	35
3.1	Construindo identidades: diálogos, transformações e a incessante busca pelo “sentido de si” na contemporaneidade	35
3.2	A construção identitária e a LA	38
3.3	Pesquisas sobre identidades de TILSPs	40
4	ENTRELAÇAMENTO ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A TRAJETÓRIA HISTÓRIA DE TILSPs	43
4.1	A historicidade do TILSP	43
4.1.1	Breve panorama da formação de TILSP	47
4.1.2	Espaços de atuação do profissional	49
4.1.3	Perspectivas ampliadas: Além da presença de TILSPs	51
4.2	Tradução e Interpretação: reflexões sobre conceitos e práticas	54
4.2.1	Teoria interpretativa: teoria do sentido	55
4.2.2	A prática do TILSP: Mediação linguística, alteridade e responsividade	59
4.2.3	Reflexões da tradução/interpretação na área da Libras	64
4.2.4	O TILSP ou Intérprete Educacional (IE) no ensino fundamental	65
5	DISCUSSÕES METODOLÓGICAS: O SABER NA LA E A CONSTRUÇÃO	69
5.1	Pesquisa na LA	69
5.2	O caminhar metodológico e o contexto da pesquisa	71
5.3	Participantes da pesquisa	74
5.4	Etapas e procedimentos	82
6	ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE TILSPs	85

6.1	A descoberta profissional: O campo da religião e a necessidade de formação	86
6.2	Inquietações da atuação no ensino fundamental	94
6.3	O TILSP e a ação pedagógica: responsividade afetiva	108
6.3.1	Cenário em mudança	111
7	CONCLUSÃO	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A – ENTREVISTA	132
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	133

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu das inquietações da pesquisadora sobre a atuação de Tradutores/Intérpretes de Libras e Português (doravante TILSP) nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando esse contexto educacional, sobremaneira, desafiador em vista as nuances da atividade a fim de atender ao perfil dos/as estudantes surdos/as, constituindo e construindo as identidades desses profissionais, ao interferir de alguma forma na estrutura organizacional do trabalho de TILSP dentro do espaço escolar.

A própria história da constituição desse profissional, vem sendo consolidada a partir dos espaços de conquista e ocupação da Comunidade Surda, ao longo do tempo, na qual à escola representa um importante espaço laboral para TILSP, após práticas marcadas pelo voluntariado em ambientes religiosos a partir da década de 1980 no Brasil (Quadros, 2006).

Apesar da visibilidade que o trabalho de TILSP tem alcançado no cenário atual, em espaços da mídia televisiva, ambiente acadêmico, escolar, jurídico, e entre outros, esta não é uma atividade recente no Brasil e em outros países. Este “ator social”, ainda que de forma “voluntária”, sempre marcou seu espaço nos ambientes onde as pessoas surdas transitavam e transitam, principalmente, em associações e em ambientes religiosos. Contudo, a presença do profissional teve maior visibilidade no Brasil com o advento da proposta educacional denominada “inclusão” que entrou em vigor, a partir da Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1994; 2008), a Resolução nº 04/2009 e o Decreto nº 6.711/ 2011, desde então, os/as estudantes com surdez passaram a ter seu direito à matrícula e permanência na escola com a contratação de TILSP.

1.1 De onde venho

A trajetória educacional das pessoas surdas, além de constituí-las, do mesmo modo vem constituindo e construindo as identidades dos TILSPs, ao compartilharem com elas o contexto educacional. Diante desse percurso histórico, o qual me atravessa, considero pertinente iniciar esta introdução com as reflexões construídas aqui, compartilhando a narrativa do meu lugar nesse campo, o lugar de uma TILSP. Minha jornada no campo da tradução e interpretação iniciou no espaço religioso, em meados dos anos 1996, quando tive o primeiro contato com a Libras numa igreja protestante da cidade de Maceió. Foi num contexto de verdadeira imersão na vivência com a comunidade surda, frequentando espaços como associações, praças, igrejas, escolas e eventos, que aprendi Libras e me constituí TILSP.

Posteriormente, em 2003, em busca da qualificação profissional, tive a oportunidade de participar de um primeiro curso de formação de intérpretes de Libras, ofertado pela Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais – AAPPE, pois até então minha atuação acontecia exclusivamente de forma voluntária no ambiente religioso. Depois de concluído o curso passei a atuar profissionalmente em diversos contextos, especialmente no campo educacional.

Nesse mesmo ano, fui convidada para atuar em uma escola privada por familiares de quatro estudantes surdos/as fluentes em Libras. Na época, apesar da existência da Lei Estadual nº 6.060/1998¹ e da Lei de Libras nº 10.436/2002, as escolas particulares não contratavam profissionais para o atendimento às pessoas com surdez. Nesse “*lócus*”, as famílias se encarregaram de custear o serviço. Para tanto, a partir dessa minha primeira experiência fora do ambiente religioso, em que fui contratada pelas famílias, tive a oportunidade de atuar no ensino fundamental - anos finais e, nesse novo espaço de atuação, compreendo que tive significativas trocas de experiências com os estudantes, professores/as e profissionais da educação. Entre as experiências de tensões e as de cooperação, percebo que todas foram igualmente importantes para o meu crescimento profissional, para uma gradual compreensão de meu papel que se estende para além do técnico, isto é, da transposição de uma língua para outra, mas, sobretudo, para uma tomada de consciência do compromisso com as pessoas envolvidas nessa atuação.

A partir dessa primeira experiência, outras oportunidades de trabalho surgiram para a função de TILSP no ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio e ensino superior. E, ao longo do tempo, fui percebendo que minha atuação enquanto TILSP parecia impregnada de caráter pedagógico, o que fez-me optar pela graduação em Pedagogia, pois naquela época eram escassas as ofertas de cursos de graduação em tradução e interpretação².

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, pude exercer um fazer pedagógico no Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, utilizando-me da Libras como língua de instrução, pois que ministrava oficinas de linguagem para estudantes surdos em diferentes níveis de escolaridade, alunos esses que se deslocavam dos bairros da cidade de Maceió e municípios circunvizinhos para o centro, uma vez por semana, em busca do aprendizado de uma primeira língua (Libras) e do português escrito como segunda língua.

¹ ALAGOAS. Lei nº 6060, de 15 de setembro de 1998. Dispõem sobre o reconhecimento e implantação da língua Brasileira de Sinais -LIBRAS na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas. Gabinete Civil do estado de Alagoas: Palácio Marechal Floriano Peixoto, Maceió, 110º da república, 1998.

² Bacharelados em Letras-Libras ou outros Cursos de Graduação orientados para a formação de tradutores intérpretes de Libras/língua portuguesa.

Em 2014, após aprovação em concurso público, tomei posse no cargo efetivo de TILSP (nível médio) na Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Desde então, exerço atividades de tradução e interpretação nos cursos de graduação, pós-graduação, nas diversas atividades que envolvem ensino, pesquisa, extensão e gestão nessa instituição. Atuar nesse espaço é, cotidianamente, estar aprendendo, reaprendendo, adaptando-se e sendo desafiada nas trocas estabelecidas com os demais profissionais da universidade. Embora, o fato de ter uma formação superior não consente o conhecimento referencial das diversas áreas de atuação necessárias ao TILSP e, por conseguinte, parece demandar uma superação sobre-humana desse profissional devido à sobrecarga de trabalho, à crescente demanda e a diversidade das áreas do conhecimento para sua atuação.

Dentre os contextos educacionais de atuação, o ensino fundamental (anos iniciais) foi o mais desafiador para mim. Nele, é muito comum as crianças surdas não vivenciarem processos de aquisição de Libras antes de chegarem à escola, tendo em vista 95% são filhas de pais ouvintes (Skliar, 1997), e, seguindo padrões culturais ouvintes, não participam da comunidade surda local ou de outros espaços de interação nos quais haja contato com língua de sinais. Por conseguinte, deparando-me com uma realidade desfavorável de trabalho como essa para uma TILSP, senti-me desconfortável e com a sensação de fazer um trabalho improdutivo ao lidar com alunos/as que pouco compreendiam minha sinalização.

Ademais, atualmente, o fato de estar vivenciando uma nova experiência como professora/instrutora de Libras em uma escola pública de Maceió, na qual desenvolvo ações de difusão e ensino da Libras para os profissionais da escola e para toda a comunidade escolar, acompanhando de perto a realidade de TILSP nesse espaço, me faz rememorar os desafios enfrentados pelo TILSP na atuação com estudantes surdos. Assim, todo esse contexto, por sua vez, imprimiu em mim o interesse pela presente pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

1.2 Caminho e fundamentos da pesquisa

Nisto, compreendo esse contexto educacional, na especificidade de relações balizadas e orquestradas pela faixa etária dos estudantes surdos, uma vez que falamos de crianças no momento de escolarização e aquisição da linguagem, faz com que TILSPs construam respostas às demandas existentes mediante o que é vivenciado discursivamente entre os seus pares, e essas respostas representam em muitos momentos resoluções de problemas da prática escolar, que são construídas a partir das múltiplas vozes permeadas pelas relações dialógicas do eu com

o outro (Bakhtin, 2011), isto é, a relação entre TILSP e os agentes da sala de aula, na interação com discentes, professores/as e toda comunidade escolar.

As discussões levantadas nesse contexto se destacam visto a especificidade da esfera de atuação na qual o profissional está inserido, pois essa pode exercer uma influência significativa no desempenho profissional, na organização do trabalho e nas atribuições do cargo. Tal impacto decorre das práticas pedagógicas executadas por TILSPs em sala de aula, principalmente, nos níveis elementares de ensino. Essa influência torna-se ainda mais evidente diante das urgentes necessidades dos/as estudantes, que frequentemente não têm familiaridade com a Libras.

Devido a essa característica da atuação de TILSP, algumas pesquisadoras, como Lacerda (2009, 2017) e Tuxi (2009), preferem se referir a esses profissionais como “Intérpretes Educacionais” (doravante IE). Essa denominação ressalta o caráter pedagógico da função desempenhada por eles, que difere das responsabilidades dos tradutores e intérpretes de línguas estrangeiras.

Logo, ao refletir sobre a prática pedagógica como sendo uma atividade laboral que envolve interação com seres humanos, em que o profissional se concentra no seu objeto de trabalho, que é o próprio ser humano (Tardif; Lessard, 2005), torna-se evidente que o trabalho do TILSP requer uma avaliação constante de sua prática. Isso é tão válido quanto o esforço exigido dos professores, ambos visam alcançar o objetivo central da educação, que é a efetivação do processo ensino e aprendizagem dos estudantes por meio das práticas desenvolvidas. Considerando que a estruturação do trabalho escolar é fundamentada nas interações humanas entre atores escolares, é crucial reconhecer que, no cenário atual, o novo ator social, o TILSP, ou especificamente, como defende Lacerda (2017), o IE. Pela natureza pedagógica de seu trabalho, desempenha um papel integral e de extrema importância no contexto educacional, sendo este o foco desse trabalho.

À luz dessas reflexões, considero partir de algumas discussões que lastreiam a pesquisa, como o discurso, a voz do outro como processo de alteridade que nos constitui, ao mesmo tempo que constituímos o outro num envolvimento contínuo de constituição identitária que se efetiva nas relações dialógicas e de responsividade afetiva, uma resposta ativa e uma ação volitiva-emotiva sobre o outro, em contextos situados.

A noção de vozes é fundamentada no pensamento bakhtiniano (Bakhtin, 2011), das relações dialógicas do eu com o outro, o que possibilita a reflexão sobre a constituição e construção dos sujeitos das práticas de linguagem em um constante processo de alteridade, o movimento na interação entre o eu e o outro. Especialmente porque, conforme Souto Maior (2022), é nesse processo de interação que os discursos refletem as identidades dos indivíduos,

o que significa que as identidades estão em constante transformação e construção por meio das interações discursivas, como uma forma de existir no mundo.

De todo modo, esse estar no mundo é um movimento dialógico constante na relação entre os sujeitos da linguagem, mediante o uso cotidiano da língua refletida e refratada (Volochinov, 2017) nas vivências individuais ou coletivas que se manifestam nos eventos discursivos, delineando o lugar dos sujeitos conforme eles se compreendem e se identificam no mundo.

Conforme Fabrício e Moita Lopes (2002) apontam, é por meio do estudo do discurso como processo fundamental das práticas humanas que há possibilidade de análise das identidades, visto que é através da língua que o sujeito se constitui no mundo. Dito isto, é necessário compreender, que a linguagem desempenha um papel fundamental na vida social, onde os indivíduos são vistos como participantes de determinadas práticas discursivas que os moldam em direções específicas, de maneira situada e contingente.

Do mesmo modo, o importante papel desempenhado por TILSPs envolve práticas discursivas mediadora da interação entre sujeitos posicionados socioculturalmente, determinados a partir de lugares sociais que, de acordo com Nascimento (2013), ao comunicar-se na língua de sinais implica enunciar em uma língua específica, o que significa que a interação com interlocutores que não a dominam requer mediação de natureza enunciativo-discursiva. Logo, nessa interação entre locutores e interlocutores, em situações que envolvem diferentes línguas, no qual os enunciadores desconhecem a língua um do outro, a tradução/interpretação estabelece a ponte entre esses sujeitos e a materialização de sua enunciação ultrapassa a dimensão linguística. Sendo assim, é indispensável para a ação de tradução e interpretação mais do que conhecer a gramática da língua, é preciso conhecer o seu funcionamento, a esfera cultural e social do acontecimento da interação, na qual os discursos são enunciados.

Lacerda (2017) corrobora com tal entendimento ao explicar que interpretar demanda compreensão do contexto cultural e social, ativada pela sequência de enunciados, facilitando a compreensão do conteúdo e da forma de expressão na língua alvo, que requer habilidade para identificar os diversos significados presentes nos discursos. A partir dessa compreensão, a atividade do intérprete não se prende as características estruturais da língua fonte, mas sim é a busca pelo significado na língua alvo, gerando novos enunciados para transmitir a mensagem original de forma completa, adaptando-se às características da língua de destino e minimizando vestígios da língua fonte. Nesse sentido, o exercício do profissional TILSP é essencial, pois interpretar significa contextualizar o que está sendo dito para que o objetivo da interpretação

seja alcançado, ou seja, ser a ponte discursiva para a compreensão do público-alvo. Sem isso, a interpretação se torna inútil.

O contexto que ora se estuda envolve duas línguas de modalidades distintas (oral-auditivo e visual-espacial), conseqüentemente o trabalho de TILSP é desempenhado entre fronteiras de culturas multifacetadas. Isto levanta a discussão em torno das constituições e construção das identidades de tradutores/intérpretes, como apontado por Santos (2006), uma vez que as línguas não se limitam a estruturas gramaticais, mas também representam significados culturais que influenciam as identidades individuais.

Além disso, também, é possível esboçar a constituição identitária em responsividade afetiva já que os discursos do movimento de alteridade também criam um contexto próprio. A partir de uma rede discursiva, na qual se observa deslocamento entre a expectativa do papel desempenhado e o que de fato ocorre no contexto estudado.

Nesse sentido, os TILSPs, ao partilharem vivências com as pessoas surdas por meio de suas lutas, língua, desafios, conquistas e necessidades, se engajam em um contínuo processo de alteridade e, mediante isto, segundo Luz e Souto Maior (2018), as identidades sociais são constituídas em processo dialógico de interação viva em contextos históricos situados e de alteridade com demais sujeitos, além das influências incontáveis de sentidos no mundo.

Assim como Moita Lopes (2002) ressaltou, ao considerarmos as identidades sociais de nossos interlocutores durante o discurso, estamos simultaneamente construindo nossas próprias identidades, num processo contínuo de mudança e transformação. Nessa mesma linha, Hall (2014) corrobora essa ideia ao conceituar o movimento das identidades na modernidade. Ele destaca que a concepção de identidade não é essencialista, mas sim estratégica e posicional. Hall argumenta que essa visão vai de encontro à ideia de um "eu" estável e imutável ao longo da história, enfatizando a dinamicidade e a adaptabilidade das identidades.

Em outras palavras, no processo permanente de alteridade entre o eu e o outro, constroem-se significações que permeiam as identidades, as quais são fluidas, através de um movimento constante de mudança, em virtude do próprio tempo, da história e das relações de entrelaçamento estabelecidas entre os sujeitos. Conseqüentemente, é pertinente afirmar que os TILSPs, sujeitos sócio-históricos, ao desempenharem sua função, sobretudo nos ambientes educacionais, estão em constante processo de construção de suas identidades profissionais e individuais, assim como das redes identitárias.

Dito isto, para estas reflexões, a pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (doravante referida como LA), um campo teórico-metodológico dedicado à compreensão da linguagem como uma prática social. Essa compreensão se caracteriza pelo diálogo que ocorre

nas dimensões sócio-históricas e culturais das relações entre os sujeitos discursivos. Isso se dá especialmente porque o objetivo da LA é criar uma compreensão mais clara e profunda dos problemas sociais nos quais a linguagem desempenha um papel central, como afirmado por Moita Lopes (2006).

A LA na contemporaneidade apresenta-se como um campo de estudo multidisciplinar, dedicado à pesquisa comprometida com o aspecto social. Seu propósito não se limita apenas à apresentação de resultados de pesquisas como uma forma de legitimar os sujeitos, mas, sobretudo, abrir espaço para visões alternativas e para escutar outras vozes capazes de revitalizar nossa vida social ou de compreendê-la sob diferentes perspectivas (Moita Lopes, 2006). Essa é, fundamentalmente, a relevância da LA: estudar a língua na vida e tudo o que a envolve nos aspectos sociais.

A pesquisa, também, se alinha com a abordagem da LA implicada (LAI), conforme proposta por Souto Maior (2022). Essa vertente discursiva oferece ao/a pesquisador/a e seus interlocutores a oportunidade de se autoavaliarem e refletirem sobre as práticas de linguagem em um contexto comprometido com ações contínuas na esfera social e política. Ao mesmo tempo, destaca que as análises das práticas sociais, ao focalizarem o discurso e sua articulação social e subjetiva, são vistas como práticas de construção de discurso que também constroem significados capazes de impulsionar revisões da historicidade humana (Souto Maior, 2022).

A partir dessas reflexões, o objetivo geral da pesquisa foi refletir sobre a constituição das identidades de tradutores/intérpretes de Libras e português que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió. Com vistas a alcançar esse propósito, a pesquisa abordou os seguintes questionamentos:

1. Que constituições identitárias de tradutores/intérpretes de Libras podem ser observados no contexto educacional dos anos iniciais do EF?
2. Que discursos atravessam as constituições identitárias de tradutores/intérpretes de Libras, no contexto educacional dos anos iniciais do EF?
3. Quais são os movimentos interacionais que compõem a compreensão responsiva-afetiva da atuação de tradutores/intérprete de Libras, na interface com a linguagem, no contexto educacional dos anos iniciais do EF?

A problematização levantada com a pesquisa nos³ faz pensar como as muitas experiências práticas desse profissional podem constituir e construir suas identidades, através

³ Nesse trecho, o discurso é construído na terceira pessoa do plural porque considero não apenas minha voz, mas principalmente as vozes dos participantes da pesquisa.

da relação com os sujeitos do cotidiano da sala de aula, com os discursos do espaço educacional e com as diferentes práticas de linguagem que ali coexistem.

Assim, com base na concepção enunciativa-discursiva bakhtiniana (Bakhtin, 1997; 2006, 2011), na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e na LA Implicada (Souto Maior, 2022) como fundamentos teóricos deste estudo, os objetivos específicos que busco alcançar para atender ao objetivo geral, anteriormente, mencionado foram:

- a) Descrever as constituições identitárias de tradutores/intérpretes de Libras observada no contexto do EF;
- b) Identificar discursos que atravessam as constituições identitárias de tradutores/intérpretes de Libras, no EF;
- c) Analisar movimentos de interação que compõem a compreensão responsiva-afetiva dos/as colaboradores/as da pesquisa, no EF.

O método de pesquisa adotado para este estudo envolveu a abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1987) e para a construção dos dados, o estudo etnográfico (Oliveira, 2013; André, 2013). Uma vez que o cenário onde os dados foram construídos foi uma escola pública em Maceió, que se destaca por sua abordagem inclusiva e por ser um polo de educação para surdos/as, contando, portanto, com a atuação de tradutores/intérpretes de Libras em sua equipe de profissionais.

O processo de coleta de dados teve início com a aplicação de questionários semiabertos e a realização de entrevistas com oito colaboradores/as da pesquisa, intérpretes da instituição. Tanto o questionário quanto a entrevista ocorreram no período de dezembro de 2022 a março de 2023. Além disso, durante o período de novembro de 2022 a janeiro de 2023, foram conduzidas observações das práticas em sala de aula de apenas duas TILSPs, devido à restrição de tempo para a pesquisa de mestrado. As observações ocorreram nos turnos da manhã e da tarde, uma vez por semana em cada turma, e foram registradas nos diários de campo, resultando em um total de oito diários.

Por fim, foi realizada uma pré-análise dos dados, visando à triangulação e à problematização das práticas, com o objetivo de conduzir a análise das redes de significados. A análise comporta três eixos, a saber: discursos das motivações da escolha profissional; discursos das inquietações da atuação nos anos iniciais do fundamental e discursos da necessidade da ação pedagógica construída na atuação de TILSPs. Assim, com as reflexões até aqui levantadas nesta introdução, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

Na primeira seção, intitulada: Língua/linguagem, discurso, responsividade e alteridade: intersecção com a tradução e interpretação, proponho trazer a fundamentação teórica no qual

se inscreve o presente trabalho, sob a concepção-enunciativa discursiva da perspectiva bakhtiniana.

Na segunda seção, denominada: Construção identitária e o discurso, trago a fundamentação teórica voltada a noção de identidades como elemento construído na e pelas práticas de linguagem.

Na terceira seção, sob o título: Entrelaçamento entre a história da educação de surdos e a trajetória histórica de TILSPs, primeiramente discorre sobre o contexto histórico da educação das pessoas surdas, para na sequência traçar a trajetória de atuação de TILSPs e os estudos da tradução e interpretação da Libras.

Na quarta seção, nomeada: Discussões metodológicas: o saber na LA e a construção da pesquisa, exponho a abordagem metodológica da pesquisa e os processos para construção, análise e interpretação dos dados.

Na quinta seção, apresento a análise através dos resultados obtidos com a pesquisa e a sua interpretação dentro dos aspectos teóricos e metodológicos trabalhados.

E por fim, as considerações não finais construídas a partir das reflexões até aqui proporcionadas com essa pesquisa. Embora, importa ressaltar, as reflexões não devem se esgotar tão somente nesta dissertação, ao contrário podem ser ampliadas visto à complexidade do trabalho de TILSP no contexto educacional.

2 LÍNGUA, DISCURSO, RESPONSABILIDADE E ALTERIDADE: INTERSECÇÃO COM A TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Para iniciar as discussões nesta seção, apresento as bases teórico-epistemológicas que sustentam as reflexões propostas neste trabalho. Essas bases servirão como guia para as análises posteriores, especialmente no que diz respeito à construção das identidades de TILSPs no contexto educacional. Assim, busco explorar a concepção de língua/linguagem, discurso, responsividade e alteridade a partir da perspectiva dos estudos do Círculo bakhtiniano, com o objetivo de destacar as possíveis conexões com a prática dos intérpretes, conforme apresentarei a seguir.

2.1 Língua/linguagem: enunciado e discurso

A definição da língua pode ser apresentada a partir de diversas perspectivas teórico-epistemológicas, mas neste trabalho será embasada na teoria dialógica e discursiva dos estudos bakhtinianos. Seguirei a concepção de língua como uma atividade social, ideológica e intencionalmente construída, levando em consideração três aspectos da interação verbal: o contexto histórico-cultural, o fenômeno social e a interação interpessoal.

Nesta abordagem, o termo “contexto” refere-se à situação em que o fenômeno social se manifesta, materializado através da língua. Isso é evidenciado nas práticas de linguagem ou interações entre os sujeitos situados socioculturalmente, com o objetivo de construir significados coletivos. Cada sujeito carrega consigo suas experiências, que os moldam em um determinado tempo histórico e cronológico. No entanto, ele age no mundo também articulando sentidos. Essa perspectiva reconhece a língua como uma construção dinâmica que reflete e refrata as interações sociais, os significados de mundo.

Nos estudos do Círculo bakhtiniano, a língua é vista como uma expressão da necessidade humana de se comunicar e se exteriorizar. A essência da língua, em última análise, para o autor, está na criatividade ativa das pessoas. No entanto, essa criatividade não se restringe, apenas, a uma manifestação individual, mas também é construída discursivamente no coletivo, como produto da interação entre dois indivíduos (eu e outro). A língua é vivenciada por meio de enunciados, isto é, “as unidades reais do fluxo discursivo” (Volochinov, 2017, p. 182). Esses enunciados refletem condições específicas e esferas de uso da linguagem, o que, por sua vez, leva à formação de tipos relativamente estáveis de enunciados, conhecidos como gêneros do discurso. Mas esses enunciados refratam outros sentidos também, propiciando mudanças no entendimento de mundo.

Os gêneros⁴ do discurso são relativamente estáveis porque todos os diversos campos da atividade humana estão intimamente ligados ao uso da linguagem, e sua compreensão é tão multifacetada quanto os campos da vida humana (Bakhtin, 2011). Portanto, a abundância e a variedade dos gêneros do discurso são relativamente estáveis, ao mesmo tempo em que são ilimitados e continuamente em expansão, devido à inesgotável gama de atividades humanas e à inclusão integral de cada domínio dessas atividades no repertório da comunicação. Esse repertório continua a crescer e se diversificar à medida que os campos específicos de atividade se desenvolvem e se tornam mais complexos. Assim, para Bakhtin (2011), tudo está intrinsecamente ligado à atividade humana e à linguagem, incluindo os enunciados orais e escritos, a réplica do diálogo, um relato do dia a dia, a carta, até os padrões das ordens militares, os documentos oficiais e publicitários, as obras literárias, entre outros.

Compreende-se, também, nos estudos do Círculo bakhtiniano, a existência de duas forças presentes na língua, nomeadas de: força centrípeta e centrífuga, em outros termos, a primeira diz respeito ao recordar o seu passado, numa tentativa de conservação; já a segunda diz respeito à ação do tempo presente na língua, moldando-a a atualidade, significa dizer que o gênero está imerso no presente, mas nunca esquece suas origens, seu início. “Segundo o qual a linguagem está submetida a forças históricas centralizadoras, centrípeta, decorrentes dos processos de centralização sociopolítica e cultural e, ao mesmo tempo a forças descentralizadoras, centrífugas, que conduzem a um plurilinguismo” (Zozzoli, 2012, p. 256). Conseqüentemente, a língua é um construto em movimento de idas e vindas que refletem e refratam sentidos construídos pelos sujeitos, em diferentes tempos, e na interação verbal a língua continua em evolução.

As constatações do autor em relação à língua, demonstram como de fato a língua não se manifesta num sistema abstrato de formas linguísticas, tão somente, (como fora defendido pelo teórico estruturalista Saussure, no que ele chama de objetivismo abstrato), nem pela enunciação monológica isolada ou pelo ato psicofisiológico de sua produção, no que ele denomina de subjetivismo idealista (Bakhtin, 2006). Todavia, Fiorin (2011) destaca que, ao contrário do que uma interpretação marxista vulgar da obra de Bakhtin poderia sugerir, o filósofo considera necessário o estudo da língua para compreender suas unidades. No entanto, ele argumenta que a fonologia, morfologia ou sintaxe por si só não explicam o funcionamento real da linguagem e é por isso que Bakhtin propõe o dialogismo.

⁴ Que são extremamente variados (orais e escritos) como uma breve réplica do diálogo do cotidiano, o relato, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar (lacônico ou padronizado); os documentos oficiais (jurídicos, políticos etc.), manifestações científicas; textos literários etc. (Bakhtin, 2011, p. 262).

2.2 O dialogismo

O dialogismo destaca a natureza interativa e dinâmica da comunicação e da linguagem. Bakhtin argumentou que toda comunicação é essencialmente uma forma de diálogo, mesmo quando não estamos envolvidos em uma conversa direta com outras pessoas. Em qualquer forma de expressão, existe uma relação dialógica implícita entre o orador ou escritor e um público, seja real ou imaginário. Isso destaca como a linguagem está sempre orientada para alguém e é influenciada por diversos contextos sociais e culturais, concordando, portanto, com Bakhtin que: “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (2011, p. 348).

O cerne da linguagem reside no dialogismo na interação com o outro, isto é, tudo o que se refere a mim é transmitido pelo mundo exterior através das palavras do outro. Cada enunciado de acordo com Bakhtin é apenas um elo em uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de convergência de diferentes opiniões e visões de mundo. Dentro dessa rede dialógica que é o discurso, são estabelecidos significados que não se originam no momento da expressão, mas que são parte de um contínuo de alteridade estabelecido através das trocas na relação dialógica com outros.

Assim, o dialogismo reconhece a presença de múltiplas vozes e pontos de vista na linguagem e na comunicação, pois “são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (Fiorin, 2011, p. 19). Estas vozes podem vir de diferentes grupos sociais, períodos históricos e contextos culturais. Cada voz contribui para a riqueza e diversidade da linguagem. O conceito das múltiplas vozes foi instituído por Bakhtin (1997, 2011), originalmente, denominado de heteroglossia (pluridiscursividade) e depois passou a adotar a terminologia polifonia linguística, que advém de uma metáfora com a linguagem musical, reconhecendo que dentro de uma língua coexistem várias vozes e pontos de vista (como uma orquestração, com: diferentes sons, melodias, entonação etc.). Essas vozes podem incluir diferentes dialetos, registros, gêneros e comunidades de fala. Cada uma dessas vozes contribui para a riqueza e diversidade da linguagem.

Bubnova (2011) interpretou com maestria a noção de polifonia para Bakhtin, ao trazer a seguinte afirmação:

[...] Bakhtin diz que polifonia é uma metáfora derivada do contexto musical, mas não do todo metafórico. Este ‘não do todo’ é um flerte com a antropologia filosófica que concebe o âmbito do humano como um espaço povoado de som significativo misturado de silêncio significativo, imerso no ato global capaz de abarcar todas as esferas da existência: a ética, a estética, a pragmático-

cognitiva. Nesse âmbito, existimos atravessados por infinitos vetores de nossas relações com os outros, que podem ser concebidos em forma de vozes da polifonia, vozes ações, opiniões, ideologias (Bubnova, *et al.*, 2011, p. 275).

Nesta afirmação, o olhar de Bakhtin para a língua em sua complexidade volta-se tanto para a própria língua quanto para o ser humano que a utiliza em toda a sua complexidade: seu modo de entender e significar os discursos em função de todas as esferas que o cercam (cultura, localização, tempo etc.). Tudo isso ocorre simultaneamente, e a língua possibilita, por meio das relações do eu com o outro, a construção de sentidos no mundo, sentidos diversos. O que o Círculo bakhtiniano denominou de polifonia ou dialogismo refere-se a “várias vozes que entram na constituição do discurso, vozes já ditas, sempre repetidas, mas sempre carregadas de elementos novos provenientes de cada situação de enunciação” (Coracini, 2014, p. 10). Isso ocorre porque a linguagem em uso possui um caráter intrínseco de memória discursiva e novidade em constante movimento.

Bakhtin considera necessário o estudo do funcionamento real da linguagem ao debruçar-se no caráter social indissociável da língua, pois manifesta-se através dos eventos comunicativos, denominados enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Melhor dizendo, durante a interação verbal, o locutor ao discorrer sobre um tema, dentro de um contexto e num determinado tempo cronológico ao posicionar-se profere enunciados que jamais serão repetidos, de outro modo seriam novos acontecimentos na rede da comunicação discursiva, assim dar-se o funcionamento da língua em um constante movimento.

Assim sendo, existe uma contínua discursividade funcionando a cada momento em que os discursos são produzidos, discursos esses não estanques, como retrato das vivências entre os sujeitos em épocas diferentes e em contextos situados, por isso, Bakhtin (2011) argumenta que o enunciado é gerado a partir de uma “memória discursiva”, composta por enunciados previamente proferidos em distintas épocas e situações interacionais. Nesse contexto, o locutor, de forma muitas vezes involuntária, utiliza essas vivências como base ao realizar a enunciação presente e ao elaborar seu discurso.

Esse entendimento é corroborado por Stella (2005) ao mencionar que Bakhtin concebe e trata a língua de uma maneira diferente, levando em consideração sua história e historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. Isso ocorre porque a língua é materializada pelo processo das interações verbais, e, portanto, está constantemente sujeita aos efeitos evolutivos desse processo, intrinsecamente ligados aos valores sociais que emergem em contextos de fala.

Stella (2005, p. 178) enfatiza ainda que “o falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com esses valores [...], que são entendidos, apreendidos e

confirmados ou não pelo interlocutor”. Isso acontece por meio das relações dialógicas estabelecidas. Portanto, a língua é considerada não apenas uma formulação social de comunicação, mas também dialógica e ideológica.

A respeito disso, Bakhtin (2006) refere-se à língua como ideológica em relação ao signo linguístico, afirmando que tudo “que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (Bakhtin, 2006, p. 31). O autor exemplifica com o vinho e o pão no sacramento religioso, pois nesse contexto esses dois signos possuem outros significados, diferentemente do significado real dos elementos (pão e vinho). Com esse exemplo e a partir da perspectiva bakhtiniana, é nos grupos sociais que ocorre a moldagem ou atribuição de significado à língua em diversos contextos de uso, tornando-a um fenômeno social, sempre em processo. Por conseguinte, como afirma Volochinov (2017, p. 181), “a palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica ou cotidiana”.

Sobre tal aspecto da significação ideológica ou cotidiana, Bakhtin afirma:

A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Para separar de modo abstrato a língua de seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência falante (Volochinov, 2017, p. 181).

Em vista disso, compreendo que a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Isso significa que a língua, quando usada na prática, está necessariamente ligada à ideologia (valores, reflexões, perspectivas etc.) e ao cotidiano (a vida cotidiana vivida, situações comuns das relações sociais) e, portanto, não pode ser dissociada do que ela carrega em termos de ideologia ou da vivência das pessoas.

As afirmações demonstram como a prática dialógica da linguagem, por sua indissociabilidade dos aspectos constitutivos da vida, propicia o surgimento dos enunciados, que assumem formas, constitutivamente, polifônicas, caracterizados para Bakhtin (2011) por um jogo de vozes, discursos alheios, em diálogo permanente entre outros discursos, isto é, um entrecruzamento entre discursos mostrando as diferentes vozes, sentidos que neles realizam.

Neste estudo, esses conceitos de dialogicidade, ideologia, força centrípeta, centrífuga e polifonia não serão aprofundados especificamente, mas vão compor o panorama para base teórica que desenvolvo para as discussões sobre responsividade e alteridade mais adiante e para dar fundamentação a análise interpretativista.

2.3 Responsividade e Alteridade: para uma responsividade afetiva

No processo discursivo, segundo pontuou Bakhtin a respeito da responsividade, ao falar, o sujeito não encara seu interlocutor como um receptor ou emissor passivo, mas como alguém com quem irá dialogar de forma ativa e responsiva, conforme exemplificou na obra “Estética da Criação Verbal”, ao afirmar:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gere obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2011, p. 271).

Nesse contexto do diálogo entre locutor e ouvinte, compreende-se que o ato de ouvir e entender um discurso não implica em uma postura passiva por parte do ouvinte. Pelo contrário, o ouvinte adota uma atitude responsiva ativa em relação ao discurso, o ouvinte não apenas recebe o discurso, mas também responde de maneiras variadas, que podem incluir o silêncio, concordância, discordância ou mesmo a preparação para agir com base no conteúdo do discurso. A simples elaboração de uma réplica ou até mesmo uma mudança de comportamento, são respostas. Pois o “falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc.” (Bakhtin, 2011, p. 300).

Cabe ainda destacar que a compreensão é intrinsecamente ligada à resposta, pois aquele que ouve é, de alguma forma, afetado pelo discurso e, ao responder, também se torna um locutor. Nesse sentido, o discurso serve como uma ponte que conecta os sujeitos posicionados socioculturalmente, conforme observado por Bakhtin (2011), essa conexão é moldada pela alteridade, uma vez que os indivíduos são influenciados pelo discurso uns dos outros, se envolvem no processo dialógico da linguagem e têm a liberdade de concordar, discordar, refletir ou aderir ao discurso.

Nessa perspectiva da linguagem, a cada momento que nossas falas são produzidas, sempre será determinado a um sujeito respondente, pois

[a] enunciação caracteriza-se então pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Essa alternância é uma das peculiaridades do enunciado. A outra é a sua conclusibilidade específica, ou seja, um falante termina o seu

turno para dar lugar à fala do outro e é isso que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva) (Pinton *et al.*, 2018, p. 91).

A posição responsiva da linguagem coloca grande ênfase na interação entre os sujeitos, não somente face a face, mas entre “posições sociais” (Fiorin, 2011). Quando alguém fala, não o faz de forma isolada, mas em constante diálogo com outros sujeitos socialmente posicionados, aí está a alteridade, o movimento na interação entre o eu e o outro. Nessa posição o discurso é visto como uma conexão entre esses sujeitos, e cada enunciado é uma parte desse processo de construção conjunta do significado, visto que a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros, como diz Bakhtin (Voloshinov, 2017).

Logo, os sujeitos durante a interação não são agentes passivos, para além disso, eles participam ativamente de um processo responsivo, posto que ao falar um sujeito espera uma resposta do outro. Essa alternância de atos enunciativos em uma relação dialógica é uma característica central do discurso. À medida que os sujeitos se engajam nessa alternância, eles constroem significados juntos, negando, refletindo ou concordando com os sentidos a partir dos gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, é por meio da interação que o falante encerra o seu discurso para dar espaço ao discurso do outro, criando uma esfera de possibilidades de resposta. Essa dinâmica de respostas é o que permite que o diálogo avance e que significados sejam construídos de maneira colaborativa. Nessa construção de significados os sujeitos são co-participantes e o discurso é uma atividade socialmente situada e interativa, pois no diálogo, para Bakhtin (2006, p. 114), “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

O princípio fundamental da linguagem, de acordo com Bakhtin, é o dialogismo, ou seja, a interação com o outro por meio das práticas de linguagem. Dentro dessas práticas, outros elementos essenciais compõem a relação dialógica, como a alteridade, que se refere ao envolvimento do sujeito com o discurso do outro. Esse envolvimento ocorre em um processo de empatia, no qual os sujeitos se engajam cada vez mais em discussões sobre questões do mundo. Principalmente porque a língua é diversificada e multifacetada, ela não pode ser compreendida apenas sob a perspectiva das normas linguísticas, mas principalmente das ideologias, valores e perspectivas dos seus participantes.

Assim, na trama dialógica da linguagem, a alteridade, empatia e afetividade⁵ estão imbricadas, essencialmente, porque a afetividade é inerente ao ser humano e, conseqüentemente, é parte indissociável da linguagem, estabelecendo-se desde o nascimento até a vida adulta (Wallon, 2008). Um exemplo disso são as interações entre mãe e bebê, pois a criança quando muito pequena consegue se expressar por meio dos aspectos afetivos (demonstrando seus sentimentos) como choro, gestos, comportamento físico e expressões faciais. Portanto, a afetividade e a responsividade estão relacionadas, enquanto uma resposta ativa ou posicionamento do sujeito durante a interação. Dado o que assevera Guhur (2007),

[...] o enunciado é construído intencionalmente a cada vez e de forma tal a marcar não só o significado de um dado momento, como o engajamento dos interlocutores em expressar no diálogo suas necessidades, desejos, impulsos, frustrações, aspirações, afetos, emoções. Por isso, diz-se que a compreensão da enunciação é determinada não só pela relação existente entre pessoas que se falam, como pelo modo como *esta relação reflete os acentos da entoação e se expressa nas condutas afetivas juntamente com outras marcas sociais, como os gestos, os olhares, as mímicas, os sorrisos, os movimentos corporais* (Guhur, 2007, p. 387, grifos nossos).

À vista disso, os enunciados estão repletos de significados construídos por seus interlocutores em momentos situados e dados mediante marcas de expressão e nuances comunicativas, incluindo a afetividade. O conjunto de elementos extralinguísticos, operando para além do plano da comunicação verbal, fornece pistas essenciais para conferir o real significado. Entre esses aspectos está o tom volitivo-emotivo, conferindo os acentos da entoação que “é dada pela elevação ou descanso da voz e expressa nossa atitude em relação ao objeto da enunciação, atitude que pode ser feliz, aflita, entusiasmada, interrogativa, etc.” (Volochínov, 2013, p. 147).

Afinal, conforme a afirmação de Bakhtin: “não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra: conteúdo do enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (1997, p. 310), sendo essa condição real da comunicação percebida também através das marcas de expressão e da entoação, nas palavras do autor denominadas de “tom emocional”, como dito a significação não é atribuída apenas à palavra isolada, mas sim ao seu enunciado concreto e este “[...] vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o

⁵ A etimologia vem da palavra “Afeto” que no Latim é AFFECTIO, “inclinação, influência, sentimento”, de AFFICERE, “agir sobre, fazer algo a alguém”. Disponível em: [<https://origemdapalavra.com.br>].

caráter desta interação” (Volochinov, 2013, p. 86). Portanto, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, compreender o significado da palavra isoladamente não parece ser suficiente; é necessária uma posição responsiva em relação ao enunciado como um todo. Posto isto, essa atitude pode envolver uma resposta afetiva, pois o uso real da língua não é desprovido de emoção ou afeto.

Bakhtin traz uma conceituação importante ao distinguir a significação no aspecto da palavra e no aspecto do enunciado, para o autor a “emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto” (1997, p. 311). Algumas palavras se referem diretamente a emoções ou a juízos de valor, como “alegria”, “aflição”, “belo” e “triste”. Contudo, isoladamente, essas palavras não possuem uma carga emocional específica, sendo neutras como qualquer outra palavra. De acordo com Bakhtin, é somente no contexto do enunciado que essas palavras adquirem seu significado expressivo. Fica bem claro no exemplo trazido pelo autor: “Toda alegria neste momento é amarga para mim” (Bakhtin, 1997, p. 311) para ele a palavra “alegria” é ignorada no ponto de vista da expressão, porque nesse enunciado a palavra alegria possui um significado oposto nesse enunciado concreto, devido ao acento da entonação expresso pelo interlocutor, consequência da ocupação de seu lugar único no mundo e de seu estado emocional no contexto da interação ou expressão. Dadas as considerações até aqui expostas, envolvendo interlocutores em contextos da interação dialógica, dentre esses o tradutor/intérprete e como fora defendido por Sobral (2008) esse interlocutor não é um mero repetidor de discursos, como bem teoriza o autor,

[a] especificidade da tradução está no fato de que, em primeiro lugar, o discurso passa a ter, além do locutor e dos interlocutores “originais”, um interlocutor que também é locutor (o tradutor) e outro grupo de interlocutores (os leitores da tradução). O discurso a ser traduzido não pode incorporar diretamente esse outro grupo de interlocutores, assim como o discurso gerado pela tradução não pode incorporar os leitores do “original” (Sobral, 2008, p. 70).

Desse modo, toda tradução/interpretação envolve criação, autoria, porque é realizada por sujeitos posicionados socioculturalmente e se estamos falando dessa ação no contexto educacional, envolve outros interlocutores da sala de aula, e o gênero discursivo “aula”, nesse contexto as interações estabelecidas, os enunciadores, os conflitos, negociações e vicissitudes ligadas à esfera escolar afetam, influenciam e, sobretudo, constituem a prática do profissional intérprete (Nascimento *et al.*, 2012). Portanto, existe uma responsividade afetiva no que se refere ao aspecto ético-afetivo, na relação do eu e o outro, não apenas considerando a linguagem

verbal, mas também a não verbal, pois o TILSP para traduzir/interpretar precisa acionar a responsividade afetiva do sentido trabalhado nos vértices dos encontros discursivos em sala de aula (aluno surdo-intérprete; professor-intérprete; aluno ouvinte-intérprete).

Principalmente, quanto a discussão bakhtiniana sobre o tom volitivo-emotivo na entonação (tom de voz) e na forma como a linguagem é utilizada sinalizam a existência da afetividade, significa dizer que a entonação pode afetar positiva ou negativamente o sujeito que a fala e aquele que a recebe, gerando implicações emotivas-afetivas sobre o que foi dito, além disso, a maneira como a mensagem é transmitida por meio de ações pode afetar um ou outro de diversas maneiras. O silêncio, a indiferença e a falta de atenção podem gerar afetações negativas, enquanto o contrário como demonstrar interesse, agir de forma responsável e empática, pode gerar respostas positivas na relação do eu e o outro, que podem como ação se associar ao sentido do dito.

Sobretudo, ao concordar com a afirmação de Bubnova

[a] língua, se não é tudo na vida humana, está em tudo, organicamente integrada ao ato ético bilateral, de modo que se pode falar, entre a infinita variedade dos atos humanos, de ato ação física, ato pensamento, ato sentimento, ato estético ou artístico, ato cognitivo, e de ato enunciado em si. A linguagem está integrada em todos os tipos de atos (Bubnova *et al.*, 2011, p. 273).

Essa afirmação ressalta a centralidade da língua na experiência humana e sua importância em todas as facetas da vida e da interação social, dentre os quais aspectos da subjetividade humana, envolvendo para além do linguístico uma variedade de atos e dentre estes a afetividade. Isto porque, não existe separação desses elementos no ato singular da linguagem.

Nesta pesquisa, o aspecto da afetividade é fundamental ao considerar a reflexão sobre o espaço educacional de uma comunidade, muitas vezes marginalizada, que enfrenta constantes desafios em relação à garantia de direitos, como o acesso a uma educação de qualidade e a uma abordagem inclusiva na escola, que vai além do padrão normalizado de relação entre professor e aluno. Há um terceiro ator social inserido nesse espaço, que frequentemente, em um sentido dialógico, precisa compreender a linguagem e a ideologia do discurso direcionado a um determinado público e adaptá-lo para outra realidade.

O trabalho de tradutores/intérpretes é exemplificado por duas expectativas distintas: a do/a docente, que frequentemente adapta sua fala para atender à maioria dos/as alunos/as, e a do estudante, que é influenciado pelas dinâmicas afetivas resultantes do movimento de

alteridade tanto do professor quanto do tradutor. Essas duas perspectivas evidenciam a complexidade da interação dentro do ambiente educacional, onde a compreensão mútua e a adaptação são fundamentais para promover uma comunicação objetiva e inclusiva.

O tradutor e intérprete opera com uma atualização ativa da língua em duas dimensões: primeiro, ele busca compreender o que “é dito” para o estudante em geral, em um movimento centrífugo de sentido; e segundo ele analisa o que “deve/pode ser traduzido”, em um movimento centrípeto. Essa dinâmica dual permite ao tradutor adaptar-se tanto à mensagem original quanto às necessidades específicas do público-alvo, para além da tradução/interpretação isso envolve o agir sobre o outro compreendendo as necessidades e as intervenções necessárias, pois lidam com crianças muitas vezes privadas de linguagem e a linguagem compreensiva para esses/as é de afeto. Nesse contexto de privação, as expressões faciais e corporais significam mais e aproximam/conquistam os estudantes tanto para inseri-los no contexto linguístico, como de ensino e aprendizagem.

Destarte, com base na perspectiva bakhtiniana e nos estudos da pesquisadora Barbosa (2009), sobre a linguagem e emoções, entendo a responsividade afetiva como um elemento que compõe as interações e a atuação de TILSPs no contexto educacional, porque envolve além da tradução/interpretação, o ensino e aprendizagem de crianças muitas vezes, como dito, em situação de privação linguística. Nessa atuação em interface com a linguagem, como Barbosa (2009) defende, é por meio da interação linguística que os/as interlocutores/as se repositionam, excluem ou incluem-se no jogo do diálogo. Em outras palavras, o ato da tradução/interpretação é um processo de alteridade e de responsividade afetiva posto que a “seleção de um elemento linguístico e não de outro aponta para um trabalho não aleatório: ao contrário, é resultado das percepções avaliativo-afetivas, direcionada ao objeto e/ou o sujeito” (Barbosa, 2009, p. 107) do diálogo.

Ainda, segundo Barbosa (2012), a defesa de Bakhtin propõe que os atos sejam considerados como eventos singulares, capazes de refletir seu sentido e significado dentro das múltiplas interações em que o sujeito que os pratica está envolvido. Dessa forma, o ato é visto como um espaço onde pode ocorrer o encontro entre o mundo da vida e o mundo da cultura, abrangendo ações físicas, mentais, emocionais, estéticas e objetivas.

Nesse entendimento, de acordo com Barbosa (2012), a responsividade, ou ato responsivo, ou em nosso⁶ entendimento responsividade afetiva, abarca o conteúdo, seu processo e, ao unificá-los, inclui também a valoração/avaliação do sujeito em relação ao seu próprio ato.

⁶ Nesse trecho o discurso é construído em terceira pessoa do plural porque envolve uma construção coletiva a partir desse trabalho e de teorias e pesquisas relacionadas.

Posto isto, a responsividade afetiva é uma ação também observada no movimento da tradução/interpretação de TILSPs na situação de intermediação em sala de aula. Esta não é uma questão de uma intencionalidade centrada em si mesmo, mas sim algo que se constrói com base na participação nesse ser único que constitui a existência de todos nós: o outro. Esse outro não é apenas aquele que está diante de nós e com quem compartilhamos imediatamente o ato praticado, mas sim o ser humano com quem estamos, e a quem, junto com outros, pertencemos.

Adiante, busco pensar nas questões que envolvem a constituição identitária como uma construção social, pois compreendo que nossas identidades são moldadas não apenas por nossas experiências individuais, mas também pela interação com os outros e pelo contexto sociocultural no qual estamos inseridos.

3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O DISCURSO

A construção identitária é concebida como um encontro dinâmico entre o eu e o outro, um processo em constante fluxo mediado pela linguagem. Nesse contexto, os sujeitos se veem capazes de serem moldados, desconstruídos e reconstruídos por meio da reflexão sobre si mesmos e do diálogo com os outros. As identidades emergem nos discursos como marcadores evidentes nas complexas teias das relações sociais, culturais e de poder, revelando uma interconexão intrínseca.

3.1 Construindo identidades: diálogos, transformações e a incessante busca pelo “sentido de si” na contemporaneidade

Ao nos engajarmos no discurso, como aponta Moita Lopes (2002), ao considerar as identidades sociais de nossos interlocutores, estamos simultaneamente (re)construindo as nossas. Essa dinâmica reflexiva e dialógica evidencia a natureza fluida e transformadora da construção identitária, na qual as interações com os outros desempenham um papel fundamental. Esses discursos interligados criam um cenário onde as identidades se entrelaçam e se metamorfoseiam, refletindo a constante evolução das percepções individuais e coletivas de quem somos no mundo.

Esse fenômeno se manifesta como uma incessante busca por um "sentido de si", conforme discutido por Hall (2006), que representa uma compreensão que assegure um lugar no mundo e promova uma sensação de pertencimento social. Entendo, portanto, que o "sentido de si", ao procurar um espaço no mundo e conexão social, é um conceito ainda mais intrincado, assemelhando-se à compreensão da identidade. Essa complexidade decorre de sua natureza fluida, em constante evolução, desprovida de definições fixas ou conclusivas, espelhando a inacabada complexidade da própria existência. Em outras palavras:

Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior e mais ou menos duradora (Dubar, 2005, p. 135).

Nesse sentido, a identidade nunca é fixa ou pré-determinada; é um processo contínuo de construção. Não se nasce com uma identidade pronta, mas ela se desenvolve ao longo da vida. Além disso, a forma como uma pessoa se percebe pode não ser necessariamente a mesma forma como os outros a veem. Existe uma distinção entre a autopercepção e a percepção que os

outros têm dessa pessoa, portanto, a identidade é uma temática de grande interesse em muitos estudos na atualidade.

Na perspectiva bakhtiniana, a formação individual da identidade ocorre na interação discursiva com a alteridade. O indivíduo se espelha e se modifica continuamente ao se constituir. Esse processo, socialmente consolidado, se realiza por meio de interações, palavras e signos. Isso é destacado por Bakhtin (2011) ao ressaltar a impossibilidade de sustentar uma posição individual sem relacioná-la a outras, levando-nos a ponderar sobre a construção da identidade, que se forma e se desenvolve por meio de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e discursos.

Desse modo, a função da linguagem desempenha um papel fundamental na construção da identidade, sendo marcada pelos valores desenvolvidos nas trocas de experiências por meio das relações linguísticas. Segundo Dorziat (2009), esse processo de construção de identidades é inevitavelmente influenciado pelo discurso de poder estabelecido, repleto de verdades absolutas que dominam, oprimem e excluem outros. Isso faz com que aquilo que representa o poder seja internalizado como identidade. Nesse contexto, as identidades operam como instrumentos de controle sobre os sujeitos, por meio da linguagem, influenciando suas escolhas e direcionando-os para certas posturas ou ações na coletividade. Como bem fundamentou Bauman (2005), as “identidades” estão em constante fluxo, algumas escolhidas por nós mesmos, enquanto outras são infladas e lançadas pelas pessoas ao nosso redor, exigindo uma vigilância constante para proteger as primeiras em relação às últimas.

Essencialmente, porque o conceito de identidade, conforme delineado por Hall (2006), está passando por uma profunda transformação em resposta às mudanças sociais e estruturais na sociedade moderna. Porquanto a vida social se entrelaça cada vez mais no mercado global de estilos, lugares e imagens, as identidades tornam-se desvinculadas de tempos, lugares, narrativas e tradições específicas, assumindo uma aparência de “flutuação livre”. Isso resulta na emergência de uma diversidade de identidades, cada uma apelando para diferentes aspectos de quem somos, o que, por sua vez, nos desafia a fazer escolhas entre elas.

Hall (2006), em seu livro "A identidade cultural na pós-modernidade", explora essas mudanças e deslocamentos que o sujeito moderno vem experimentando, caracterizando-as como uma "crise de identidade" que abala as estruturas e processos fundamentais das sociedades modernas. Essas transformações, impulsionadas pela modernidade, desestabilizaram as antigas identidades sociais, dando origem a novas identidades e, como resultado, fragmentando os sujeitos sociais no mundo moderno. Segundo Hall, um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas, fragmentando as

paisagens culturais e proporcionando uma experiência mais fluida e fragmentada das identidades.

O autor enfatiza que as mudanças sociais e estruturais na sociedade moderna têm impactos profundos em nossas identidades, levando a uma constante construção do eu. Ele argumenta que o conceito de “identidade” se torna complexo, pouco desenvolvido e mal compreendido na ciência social contemporânea. Hall (2006) propõe a necessidade de refletir sobre o que ele denomina como “deslocamento-descentração” e “fragmentação” dos sujeitos no mundo como forma de compreender esse fenômeno social. Esse processo destaca a fluidez e a transformação contínua das identidades em resposta às dinâmicas sociais em evolução.

Hall (2006) utiliza as ideias de Kobena Mercer (apud Silva, 2000) para explicar o fenômeno do duplo deslocamento-descentração dos indivíduos, tanto em relação ao seu lugar no mundo social e cultural quanto a sua própria identidade, resultando em uma “crise de identidade”. Mercer (1990, p. 43 *apud* Silva, 2000, p. 8) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a “identidade torna-se uma questão apenas quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Essa discussão tem suas raízes no fato de que, ao longo do tempo, os indivíduos foram moldados pelos diferentes períodos históricos da sociedade, inicialmente condicionados pelo entendimento do sujeito na era do Iluminismo, depois pelo sujeito sociológico e, atualmente, pelo sujeito pós-moderno.

A perspectiva sobre o sujeito, de acordo com Hall, passou por uma evolução ao longo do tempo. Durante o Iluminismo, o sujeito era concebido como um indivíduo completamente centrado, unificado e dotado de faculdades de raciocínio, consciência e ação. No entanto, essa visão foi posteriormente substituída pela concepção do sujeito sociológico, que reconhece que o núcleo interior do sujeito não é independente nem autossuficiente, sendo moldado na interação com pessoas significativas que desempenham o papel de mediadoras.

Na contemporaneidade, o sujeito pós-moderno está constantemente engajado em diálogo com o contexto globalizado e outros indivíduos, utilizando a linguagem como parte integrante de um grupo. O eu real do sujeito é moldado e transformado em um contínuo diálogo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. No entanto, Hall argumenta que, no final do século XX, as sociedades modernas passaram por mudanças estruturais que fragmentaram as paisagens culturais, resultando em uma experiência mais fluida e fragmentada das identidades. As antigas categorias sociais, tais como classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, perderam sua solidez, dando lugar a identidades mais fluidas e dinâmicas.

Os diversos fenômenos relacionados à interação, socialização, práticas culturais, comunicação e outros eventos por estarem intrinsecamente ligados à linguagem, desempenham um papel direto ou indireto na formação das identidades. Fatores como crenças, valores, motivações, aparência, escolhas e costumes também desempenham um papel significativo nesse processo, conferindo sentido à vida social por meio da linguagem.

3.2 A construção identitária e a LA

A construção de identidades, também, é problematizada pela Linguística Aplicada, proposto por Moita Lopes (2002), o discurso como mais do que uma mera expressão verbal. Ele se revela como uma ação dinâmica no mundo, capaz de transformar significados, conhecimentos, valores e reconfigurar práticas e identidades. Nesse processo, delineado pelo movimento dialógico por Bakhtin (2011), a linguagem se torna uma ferramenta essencial pela qual nos constituímos como seres humanos. A interpretação aponta para a ideia de que os interlocutores do discurso não apenas ganham consciência de si mesmos, mas também empreendem ativamente a reconstrução de suas identidades sociais "ao interagir no mundo por meio da linguagem" (Moita Lopes, 2002, p. 30). Essa compreensão reflete a capacidade dinâmica dos sujeitos em se perceberem e se reconstruírem constantemente no contexto social.

Luz e Souto Maior (2018) endossam essa perspectiva, enfatizando que as identidades sociais são moldadas em um processo dialógico de interação dinâmica, contextualizado historicamente. Esse processo implica a coexistência com outros sujeitos, sendo influenciado por diversas nuances de significados e visões de mundo. A análise dessas autoras sobre a construção e desconstrução de identidades revela que esses deslocamentos são resultado da agilidade nos processos múltiplos de significados e interpretações em um mundo plural e globalizado. Ademais, elas sublinham a atuação identitária ancorada em eventos situados e em relações de alteridade menos definidas ou mais fluidas. As estruturas que antes se apoiavam na estabilidade são questionadas por um processo de constantes mudanças, apontando para uma sociedade fluida e instável (Bauman, 2005) ou fragmentada e mutável (Hall, 2014). Essas perspectivas compartilham a compreensão de uma força motriz que simultaneamente desestabiliza e estabiliza os construtos de subjetivação.

Em resumo, para Luz e Souto Maior (2018), o âmbito da Linguística Aplicada abraça a formação/construção do sujeito por meio do movimento entre estabilidade e desestabilidade de significados mediante as relações dialógicas, considerando que as mudanças na sociedade e no sentido desencadeiam a formação de novos construtos e sujeitos, vinculados, portanto, a

possíveis interpretações e implicações ideológicas mais abrangentes sobre o mundo. Uma vez que, segundo Moita Lopes (2006), a construção social é vista como estando sempre em processo, pois depende da realização discursiva em circunstâncias particulares no qual os participantes dão significados a si mesmos e aos outros engajados no discurso.

Principalmente porque as identidades não devem ser pensadas como um fato já concluído, ao contrário é uma produção incompleta sempre em processo. De acordo com Moita Lopes (2006, p.37), “as pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade. As mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias”. Assim, as identidades não dependem da vontade de uma ou outra pessoa, mas podem ser determinadas pelas práticas discursivas, impregnadas de poder, nas quais agem os participantes.

Moita Lopes (2006) destacou três atributos distintivos das identidades sociais: fragmentação, contradição e processo. Para o autor, a fragmentação das identidades sociais refere-se à sua natureza não homogênea, negando a possibilidade de serem completamente explicadas por fatores isolados, como raça, por exemplo. Essas identidades sociais são complexas, abrangendo elementos como gênero, raça, classe social, sexualidade e idade, entre outros, que coexistem na mesma pessoa. Afinal, como bem exemplificou Bruner (1997 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 62), “somos uma colônia de possíveis si-mesmos”.

Com relação ao aspecto contraditório de nossas identidades emergirem em diversas práticas discursivas, isso é explicado pelo terceiro traço característico (processo), conforme apresentado por Moita Lopes (2006). Constantemente estamos em processo, e é por isso que as identidades sociais não são fixas; nós nos (re)construímos ao tornarmos o significado compreensível para o outro.

No que diz respeito, ao aspecto do processo, mencionado por Moita Lopes (2006), este implica que as identidades sociais estão constantemente em evolução, não sendo estáticas. Percebemos que estamos em um constante estado de transformação, sendo esse processo uma característica intrínseca. Assim, as identidades não se mantêm fixas; ao contrário, estamos em constante (re)construção especialmente ao comunicarmos significados para os outros. Esse dinamismo reflete a natureza fluida e adaptativa das identidades sociais, que se moldam e se ajustam ao contexto e às interações. “Os contextos institucionais também são povoados por histórias de experiências de vida e profissionais que são parte de nossa trama identitária” (Fabricio; Moita Lopes, 2002, p. 19). Essas experiências podem ser representadas por meio de pesquisas sobre a realidade dos TILSPs, pois envolve um contexto de interação entre línguas multifacetadas, conforme tratarei adiante.

3.3 Pesquisas sobre identidades de TILSPs

A constituição identitária de TILSP ocorre em processo contínuo, mediado pelas relações sociais, históricas, culturais e de trabalho, desenvolvendo-se por meio da linguagem e da relação com o outro. Nesse contexto, apresento alguns construtos identitários desses profissionais, coletados em periódicos e repositórios acadêmicos, os quais dialogam com esta pesquisa, uma vez que são estudados em contextos educacionais e nas práticas de tradução e interpretação. Considero pertinente destacar:

O estudo de Lima (2006) propôs uma análise discursiva da construção identitária de intérprete de Libras na educação superior, utilizando a Análise de Discurso Crítica. Focando nas dinâmicas de poder presentes nessa prática e destacando suas implicações sociais, a autora explorou a categoria da identidade, examinando as diferenças percebidas nas interações entre os sujeitos, incluindo alunos e professores. A pesquisa enfatizou o papel decisivo do intérprete na interpretação e a importância de critérios para essa tomada de decisão, abordando questões como a identificação de intérpretes em documentos oficiais e o processo discursivo de construção da identidade social do intérprete educacional.

No estudo de Santos (2006), a autora investigou as identidades de intérpretes de língua brasileira de sinais, utilizando entrevistas como instrumento, ressaltando a importância de considerar as narrativas desses profissionais na área da educação de surdos. A pesquisa apontou para a possibilidade de enriquecimento da análise das identidades de TILSPs por meio do diálogo entre os Estudos Surdos e os Estudos Culturais. Três marcadores culturais foram identificados: o primeiro abordou a questão do assistencialismo, voluntariado e religião, revelando diferentes representações dos sujeitos sobre si e seus pares, influenciadas pelos espaços iniciais de contato com a língua de sinais; o segundo destacou a formação e profissionalização de intérpretes, considerando novos espaços de atuação e a necessidade de formação por meio de cursos superiores; por fim, o "trânsito nessas múltiplas identidades" refere-se à capacidade dos intérpretes de circular entre culturas e línguas diversas, atendendo a grupos distintos de usuários de seus serviços, como surdos e ouvintes.

No estudo de Vieira (2007) sobre “professores-intérpretes” na educação de surdos, o objetivo era compreender como a designação impactava suas práticas. A análise dos dados revelou que quatro dos seis participantes atuavam tanto como professores quanto intérpretes. Numa época em que não havia formação superior específica para TILSP⁷ e o cargo de

⁷ A partir da aprovação da Declaração de Salamanca em 1994 até 2007, quando ainda não havia oferta do curso superior de Bacharelado em Letras-Libras ou outros cursos de formação em nível superior para TILSP.

“tradutor/intérprete de Libras” ainda não havia sido estabelecido, os professores da educação especial, com conhecimento em língua de sinais, eram colocados para interpretar devido à demanda nas salas de aula. Nesse estudo, os professores apontaram que, apesar da interpretação, os alunos surdos enfrentavam dificuldades em acompanhar o conteúdo, conforme relatado pelos próprios professores.

Outros estudos podem ser apontados no campo das identidades como a pesquisa de Souza (2015) sobre a construção de identidades de intérpretes CODAS⁸, filhos de pais surdos, mediadores linguísticos devido a sua singularidade junto à comunidade surda. O estudo de Brito (2016) sobre o lugar outro de intérpretes de língua de sinais na aula de língua inglesa, ao problematizar a formação, a função de intérpretes de língua de sinais e a interpretação da aula de língua inglesa. E a pesquisa de Santos (2019) a respeito da construção discursiva de gênero de tradutores e intérpretes de Libras não heteronormativos, a fim de entender como as manifestações de suas identidades de gênero se relacionam no contexto da comunidade surda e do trabalho na área da tradução/interpretação.

Dentre os estudos mencionados, considero que alguns compartilham com esse estudo alguns questionamentos importantes sobre a prática da tradução e interpretação e a constituição e construção identitária de TILSPs. Primeiro no que se refere ao posicionamento profissional e técnico da tradução e interpretação, quanto à tomada de decisão sobre sua atuação especificamente na esfera do trabalho no campo educacional.

Segundo no que se refere aos marcadores culturais presentes na atividade e consequentemente identidades de tradutores/intérpretes, como: o assistencialismo, o voluntariado e a religião que de alguma forma fez/faz parte da constituição e construção identitária desses profissionais.

E os marcadores de ambiguidade que de certa forma, condicionam essa atividade/profissão em virtude da própria realidade ao longo do tempo, ora designando como tradutor/intérprete de Libras, ora como professor-intérprete de Libras, essa dualidade cria uma problemática em torno da constituição e construção identitária desses profissionais, caracterizando uma natureza híbrida nesse trabalho, uma vez que as funções desses profissionais no espaço educacional parecem não estar bem delineadas. E possivelmente essas questões não resolvidas podem gerar consequências tanto para o público usuário do serviço quanto para os próprios profissionais.

⁸ Significa “Child of Deaf Adults”, ou seja, filhos de adultos surdos, traduzido para o português.

A fim de buscar uma compreensão mais abrangente sobre as identidades desses profissionais, a seguir, apresento alguns aspectos do contexto histórico da educação de surdos que inevitavelmente têm influenciado a construção e a constituição de TILSPs ao longo do tempo até a atualidade.

4 ENTRELAÇAMENTO ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE TILSPs

Apresento algumas reflexões sobre os entrelaçamentos entre a história da pessoa surda e a de TILSPs, devido à necessidade de comunicação, condição essencial para a pessoa surda. Como seres de linguagem, nos manifestamos no mundo por meio da língua, compreendemos os acontecimentos, adquirimos conhecimento, refletimos e existimos. Por muito tempo, essa condição fundamental foi negada às pessoas surdas, que foram relegadas à não língua e, conseqüentemente, à invisibilidade. Isso se deu em decorrência das abordagens pedagógicas adotadas em detrimento da forma como a sociedade tem compreendido à pessoa surda ao longo do tempo.

Sabe-se, contudo, que em 1857 foi fundado no Brasil o primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, no Rio de Janeiro, com a vinda de um professor surdo, Ernest Huet, para encarregar-se de educar os filhos surdos dos nobres. Curiosamente, naquela época não havia registros da presença de intérpretes de língua de sinais, haja vista a presença de um professor surdo, possivelmente tenha demandado a necessidade de tal profissional.

E somente, após mais de um século, com as mudanças de paradigmas na educação de surdos, especialmente, em detrimento das propostas da inclusão, o profissional TILSP passa a ocupar esse espaço de reconhecimento social das pessoas surdas. Especialmente, com o reconhecimento da Libras (Lei nº 10.436/2002) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, um marco histórico, sobretudo porque a “língua é muito mais que um código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, de um povo. Ela é uma bandeira política” (Rajagopalan, 2003, p. 93). O reconhecimento linguístico da Libras fortaleceu, ainda mais, a educação de surdos, as pesquisas na academia e a formação de profissionais para atender as demandas educacionais e linguísticas da pessoa surda.

4.1 A historicidade do TILSP

Dentre os profissionais estão os TILSPs, como são conhecidos na atualidade. Nesse período é possível afirmar que à medida que os surdos galgaram seu espaço educacional os intérpretes foram sendo absorvidos, enquanto uma atividade profissional em diversos contextos de atuação (dentre esses o educacional), pois até então a atividade era exercida por voluntários, pessoas ligadas a instituições religiosas e familiares.

O histórico desse profissional no Brasil tem seus primeiros registros de atuação por volta dos anos de 1980 (Quadros, 2006), a princípio, em ambientes religiosos com o intuito puramente evangelístico. A atividade em algum momento também foi exercida por familiares ou amigos, que de forma voluntária se prestavam a assistir a pessoa surda, na tentativa de amenizar as barreiras comunicacionais do meio social. Assim, esses intérpretes eram valorados pela comunidade surda, à medida em que participavam dos espaços de uso da língua, convívio e cultura surda.

A criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, no ano de 1987, apesar de sua natureza filantrópica, naquela época, foi uma iniciativa importante tanto para a comunidade Surda, como também para TILSPs. A partir dessa instituição, foram promovidos os primeiros encontros nacionais de intérpretes do Brasil, a fim de promover momentos de discussões sobre a profissão. E, posteriormente, a partir da criação de um Departamento Nacional de Intérpretes dentro de sua estrutura, iniciou movimentos para a formação em nível médio de TILSP no Brasil através de parcerias com instituições religiosas e associações (Russo, 2010).

Com o movimento da educação inclusiva, marcado pela Conferência Mundial da Educação Especial realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, foi elaborado um documento regulamentador, a "Declaração de Salamanca". A partir desse documento, que pautou a perspectiva inclusiva na educação e do qual o Brasil é signatário, o país passou lentamente a adotar ações que visam à acessibilidade, entre outros direitos, das pessoas com deficiência. A acessibilidade educacional foi destacada, abrindo caminho para modificar o cenário da educação de surdos. As escolas precisaram se reorganizar para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais ou linguísticas. Assim, surge a necessidade de tradutores/intérpretes para que as pessoas surdas fossem incluídas na escola comum.

Naquela época, devido à carência de profissionais para atender à educação das pessoas surdas, familiares, amigos e religiosos migraram do ambiente religioso para o profissional, tendo que se adequar ao tipo de serviço prestado na escola, ou seja, com o passar do tempo foi necessário a profissionalização/formação e mudança de postura no trabalho. Muito embora, ainda, não seja possível afirmar que o tempo conseguiu solucionar toda a problemática da formação e da atividade de TILSP, contudo é um campo que se mostra em franca expansão.

Ademais, a problemática relacionada à profissionalização de TILSPs envolve a formação, recentemente, implementada no Brasil, somente, em 2008 através do curso de bacharelado em Letras-Libras ofertado pela UFSC. Anteriormente a esse período os

profissionais em atuação contavam com uma formação aligeirada por meio de cursos promovidos por associações de surdos, instituições filantrópicas, igrejas e instituições ligadas a educação inclusiva ou somente por meio da certificação pelo PROLIBRAS (Exame Nacional de Proficiência em Libras, nas modalidades de tradução/interpretação e ensino de Libras). Ações fortemente intensificadas a partir do Decreto nº 5.626/2005, com enfoque voltado para Educação bilíngue de surdos: que pautou a formação superior e em nível médio de TILSPs, regulamentou a certificação desses profissionais, já em exercício, pelo PROLIBRAS e definiu o espaço de trabalho no campo educacional.

Contraditoriamente a isso, o advento da inclusão, bem como a obrigatoriedade advinda das legislações vigentes, a presença de TILSP desde a educação infantil até o ensino superior, vem assumindo grandes proporções em nível nacional. Contudo, o número de intérpretes com formação específica, ainda, é insuficiente para atender à crescente demanda tanto da educação básica como nos demais níveis e modalidades de ensino, descumprindo as orientações e preceitos legais estabelecidos no decreto nº 5.626/2005 e na Lei Brasileira de Inclusão-LBI nº 13.146/2015.

Essa realidade denuncia uma contradição, pois a lei existe, as demandas existem, a inclusão escolar e social é uma realidade. E infelizmente, ainda não é dada a esse profissional a devida importância. Parece que a mística de a profissão ter nascido no seio do contexto religioso impregnou a ideia de um profissional voluntário e, portanto, não necessariamente precisa de uma formação superior. Basta saber a língua para ser intérprete, o que não corresponde à realidade. Principalmente frente à inegável relevância da função desempenhada por profissionais TILSPs na mediação linguística entre sujeitos situados socioculturalmente. Conforme destaca Lacerda (2009), a figura do intérprete é essencial para ampliar a participação social da comunidade surda e promover o acesso a diversos conhecimentos e conteúdos comumente veiculados nas línguas das comunidades ouvintes. Portanto, a formação adequada representa um caminho necessário para a qualidade nos serviços prestados à comunidade surda. Além dos argumentos acima mencionados e que serão discutidos adiante, existe um desequilíbrio entre as ofertas da formação de professores de Libras no Brasil (curso de Licenciatura em Letras-Libras) e a oferta da formação de TILSPs, atualmente em torno de oito cursos, sendo eles:

- (1) Letras Libras: Bacharelado EaD – UFSC;
- (2) Letras Libras: Bacharelado – UFSC;
- (3) Letras Libras: Bacharelado – UFRJ;

- (4) Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português: Bacharelado – UFG;
- (5) Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação – UFES;
- (6) Graduação em Letras/Libras: Bacharelado – UFRR;
- (7) Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa – UFSCar;
- (8) Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras – UFRGS (Lemos; Carneiro, 2021, p. 17).

Uma problemática, tendo em vista a não oferta da formação em Instituições e Universidades Federais de Ensino Superior (IFES e UFES) para todos os estados da federação e, conseqüentemente, o não cumprimento do Decreto nº 5.626/2005 objetivando a oferta de curso superior para a formação de TILSP, para atender a demanda crescente da pessoa surda, nos diversos espaços sociais, comunitários e educacional.

Ademais, com os documentos legais existentes um importante movimento de mudanças para a educação de surdos e conseqüentemente para o trabalho de TILSPs parecem ser evidenciados, quanto ao atendimento adequado às necessidades urgentes, das crianças surdas na educação básica. Conforme orientações postas no Decreto nº 5.626/2005 em seu:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Pensando nisso, era necessária a expansão de cursos de formação para professores bilíngues e pessoas interessadas em atuar no atendimento educacional dessa demanda social, para a devida inclusão e educação bilíngue de pessoas surdas. Além disso, necessitaria de toda uma reestruturação do sistema de ensino, como a criação de escolas e classes bilíngues, a fim de suprir as necessidades do público surdo, não sendo possível tão somente com as propostas da inclusão escolar devido aos fatores linguísticos envolvidos nesse trabalho. Essa ainda é uma pauta de luta da comunidade surda, como tratarei mais adiante.

4.1.1 Breve panorama da formação de TILSP

As medidas legislativas adotadas naquela época visavam preencher a lacuna de profissionais qualificados em tradução/interpretação e no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), resultando na criação do Exame Nacional de Proficiência (PROLIBRAS) pelo Ministério da Educação em colaboração com a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Posteriormente, a partir de 2011, a organização do PROLIBRAS passou para o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES⁹. Essa iniciativa, implementada de maneira emergencial, seguindo o estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005, determinou a realização de dez exames a partir de 2005, no entanto, somente sete exames foram realizados até 2015¹⁰. O propósito do PROLIBRAS era oferecer a certificação profissional para aqueles que já atuavam, devido à formação adquirida empiricamente, até que novos profissionais fossem formados, visando atender à demanda educacional existente no âmbito do sistema de ensino inclusivo.

Além disso, a legislação possibilitou a inclusão de Libras como disciplina obrigatória na matriz curricular dos cursos de magistério e todas as licenciaturas, e em outros cursos foi incluída nas matrizes curriculares como componente opcional nos projetos pedagógicos dos bacharelados e dos cursos superiores tecnológicos e sequenciais de complementação para formação específica. Diante disso as Instituições de Ensino Superior, a partir da publicação do Decreto, tiveram o prazo de dez anos para cumprir as novas regulamentações.

As iniciativas alcançadas a partir da legislação (Lei nº 12.319/2010, recentemente alterada pela Lei nº 14.704/2023, e o Decreto nº 5.626/2005) foram inúmeras, não podendo deixar de enfatizar a oferta dos cursos de graduação em licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua; o bacharelado em Letras-Libras (para formação de TILSPs) e o curso de pedagogia bilíngue garantindo a formação docente, exclusivamente, para atender a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a oferta, ainda, é escassa, em desequilíbrio para um projeto nacional de Educação Bilíngue de Surdos (Considerando o Decreto 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021), sobretudo, para os cursos de bacharelado em Letras-Libras e a pedagogia bilíngue em diversos estados do Brasil.

O primeiro curso de Bacharelado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, ocorreu no ano de 2008, na modalidade à distância, com polos distribuídos por todo Brasil como é visualizado no mapa abaixo:

⁹ Portaria Normativa MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010.

¹⁰ De acordo com o EDITAL INES - UFSC Nº 01/2015, de 03 de agosto de 2015.

Figura 1 - Mapa dos polos do curso de Bacharelado em Letras-Libras (oferta de 2008).



Fonte: Santos (2010, p. 155).

Foram quatorze (14) polos ao todo, um na região norte, quatro na região nordeste¹¹, três na região centro oeste e demais polos distribuídos em todos os estados da região sudeste e sul. Com 900 vagas, sendo quatrocentos e cinquenta (450) para a licenciatura e quatrocentos e cinquenta (450) vagas para o curso de bacharelado em Letras-Libras. A partir da iniciativa formativa a profissão passa a ser vislumbrada em uma nova perspectiva, adquirindo status acadêmico, inserida no campo dos estudos da tradução e interpretação, como menciona Santos:

Estamos diante de um curso que demarca uma das formas de institucionalização efetiva no sentido político e acadêmico, com respeito à formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais no Brasil. Estas marcas são elementos que constituem mudanças, a partir do ponto de vista dos alunos, futuros tradutores/intérpretes de LIBRAS sobre a área [...] (Santos, 2010, p. 155).

Considerando que, por muito tempo, a formação nesse campo foi adquirida de maneira empírica ou aligeirada por meio de cursos livres, geralmente com carga horária em torno de 200 horas, o curso de bacharelado trouxe mudanças significativas para os futuros profissionais. Essas mudanças não só alteraram a perspectiva de trabalho, mas também se distanciaram da visão assistencialista para uma abordagem mais alinhada ao campo profissional. No entanto, a disponibilidade dessa formação ainda não é uma realidade em todas as universidades ou institutos federais do Brasil. Portanto, no estado de Alagoas, os profissionais continuam buscando cursos livres, técnicos e de extensão em tradução e interpretação, além do bacharelado

¹¹ Fortaleza (UFC); Natal (CEFET- RN); Recife (UFPE) e Salvador (UFBA).

em Letras-Libras e/ou especializações em Libras EAD oferecidas por faculdades privadas.

A introdução do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na UFAL, posteriormente, em 2014, foi um avanço significativo ao oferecer uma formação específica para professores de Libras. No entanto, é importante ressaltar que essa habilitação não garante a qualificação para a atividade de tradução e interpretação da Libras. Essa lacuna evidencia uma preocupação válida diante da escassez de profissionais tradutores/intérpretes com formação específica em nível superior no estado de Alagoas. Portanto, destaca-se a importância da oferta do bacharelado em Letras-Libras ou de outros cursos de ensino superior para a formação de TILSP, a fim de qualificar o público interessado nessa carreira no estado. Isso também está em conformidade com as determinações legais da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146/15, que estabelece no Art. 28, § 2º, que na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras, é necessário observar os seguintes preceitos:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (Brasil, 2015).

Estes apontamentos destacam a necessidade da oferta de formação não apenas no nível médio, mas também no nível superior, atendendo às exigências legais e à crescente demanda por esse profissional.

4.1.2 Espaços de atuação do profissional

O argumento supramencionado, sobre a necessidade da oferta do bacharelado em Letras-Libras, fundamenta-se, ainda, devido à formação em nível superior proporcionar uma gama de conhecimentos ampliando a habilitação para tradutores/intérpretes de Libras e Português e assim garanta ao público surdo, usuário da Libras, o acesso à comunicação e informação em diversos contextos sociais, abrangendo áreas como educação, saúde, mercado de trabalho, assistência social, justiça, contexto artístico, midiático e eventos diversos na esfera pública e privada.

Visando à presença deste profissional não exclusivamente no contexto educacional, como era uma prática comum anteriormente, apenas em escolas, universidades e eventos educacionais, o cenário tem passado por modificações significativas. Atualmente, o destaque

tem se voltado para o cenário televisivo, que não se limita apenas a campanhas eleitorais, mas também inclui programas de conteúdo cultural, shows, comerciais, propagandas, entre outros.

Um fator impulsionador dessas mudanças foi, inicialmente, a Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei de Acessibilidade, e posteriormente a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), exigindo das emissoras de televisão a utilização de recursos como legendas ocultas (closed caption) e a janela com intérprete de Libras a fim de garantir a acessibilidade das pessoas surdas, usuárias da Libras, diante da crescente demanda de conteúdos culturais. Entretanto, o estatuto não traz detalhes e regras mais específicas sobre a implementação de tais recursos, conforme faz menção a Agência Câmara de Notícias¹².

Com as iniciativas ampliou-se o espaço de atuação de profissionais, o cenário televisivo passou a ser uma perspectiva plausível, outrora inimaginável. Um desses espaços é a TV Cultura, atualmente, com vasta programação acessível a pessoa surda e o canal do Governo Federal (TV Brasil), contando com tradução interpretação da Libras em pronunciamentos de autoridades do Executivo Federal e outros conteúdos, o telejornal Repórter Brasil transmitido ao vivo diariamente, com as principais notícias do país e do mundo.

Além disso, é importante fazer destaque a existência e pioneirismo da TV INES, criada em 2013, a primeira emissora voltada para o público surdo do Brasil, por meio de uma parceria da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP) com o INES, posteriormente com o fim do contrato com a ACERP, a TV passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Em 2019, “o então ministro da educação, Ricardo Veláz, exigiu que fossem retirados da programação todo conteúdo que fizesse menção a intelectuais da ‘esquerda’ como Karl Marx, além de censurar qualquer menção negativa a ditadura militar de 1964” (Anselmo, 2021)¹³, sendo a TV INES descontinuada pelo governo Bolsonaro no ano de 2021 e substituída pelo Canal Libras no Youtube, por questões políticas, uma grande perda para a comunidade surda brasileira.

Outro ponto importantíssimo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/15, foi a determinação do direito à acessibilidade de forma plena em diversas esferas, incluindo o direito à cultura. Atualmente é muito comum observar intérpretes em ação em teatros, museus e mostras artístico-culturais. A forma como essa atuação é oferecida foi explicada por Albres

¹² Disponível em: [<https://www.cnj.jus.br/uso-de-libras-no-poder-judiciario-avanca-no-pais>].

¹³ ANSELMO, Michele. O fim da TV INES no governo Bolsonaro: a emissora da comunidade surda, 2021. Disponível em: <<https://ijnet.org/pt-br/story/o-fim-da-tv-ines-durante-o-governo-bolsonaro-emissora-da-comunidade-surda>>. Acesso em: 30 jan.2024.

(2021): TILSPs tem atuado em espaços de Arte e Cultura, como Museu de Arte, onde há intervenção de curadores e arte-educadores interpretada simultaneamente, e ainda realizam a tradução de vídeos institucionais e da exposição, com visitas guiadas e agendadas. Também estão envolvidos na produção de vídeos em Libras sobre as exposições, os quais podem ser disponibilizados em tablets em salas ou em outros suportes. Ademais, contribuem na tradução dos materiais a serem divulgados nos sites e páginas de web dos museus.

Essa atuação engloba diversas funções, desde a interpretação simultânea até a produção de materiais a serem disponibilizados durante os eventos e em outros canais, como sites e páginas da web. Dessa forma, há um trabalho significativo por trás de toda essa atividade, exigindo preparação e estudo meticuloso. O objetivo é tornar os espaços culturais mais acessíveis para pessoas surdas, garantindo não apenas o acesso à informação, mas inclusive proporcionando uma experiência artística completa.

Outro contexto de atuação atual é o jurídico, impulsionado pelas determinações da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência aos órgãos de Poder do Judiciário em 2016. Desde então, o serviço é oferecido pelo Núcleo de Inclusão (NIC) no Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDF).

Um fato importante destacado por Thaís Ciegliniski (Agência CNJ de Notícias, 2018)¹⁴ foi o acontecimento inédito ocorrido em agosto de 2017, no Tribunal de Justiça da Bahia, onde a juíza Márcia Cristie Leite Vieira, da Vara do Tribunal do Júri de Itabuna, conduziu o primeiro julgamento com tradução em Libras no Brasil. A magistrada expressou seu orgulho por realizar esse julgamento, destacando a surpreendente participação de surdos no mundo jurídico. O julgamento durou 15 horas e contou com a colaboração de três intérpretes. Antes da sessão, a juíza realizou reuniões preparatórias com os profissionais especializados em Libras.

Este acontecimento reflete indícios de uma gradual mudança de paradigma para as pessoas surdas, marcando uma abertura significativa para a expansão do espaço de atuação de tradutores/intérpretes de Libras no Brasil. A título de ilustração, foram citadas apenas estas formas de atuação de TILSP, mas há muitas outras não mencionadas, como atuação na área da saúde, no setor financeiro, em centrais de intérpretes em diversos municípios para atender às demandas de acessibilidade da comunidade surda, além de empresas privadas de TILSP disponíveis para contratação em diversos segmentos como shows, eventos, etc. São avanços importantes que aos poucos vão se consolidando na área da tradução e interpretação.

4.1.3 Perspectivas ampliadas: Além da presença de TILSPs

¹⁴ Disponível em: [<https://www.cnj.jus.br/uso-de-libras-no-poder-judiciario-avanca-no-pais>].

Embora os avanços ocorram em outras esferas ao longo do tempo, ainda há muito a percorrer em relação às necessidades urgentes da pessoa surda nos ambientes escolares inclusivos, com a presença de TILSP. Há uma urgência na oferta da educação bilíngue de surdos como forma de compensar os déficits linguísticos das crianças surdas, uma vez que uma grande parcela dos/as estudantes surdos/as são filhos/as de pais ouvintes que desconhecem ou rejeitam a língua de sinais (Skliar, 1997). Desse modo, são crianças que chegam à escola sem a consolidação de uma primeira língua. Essa é uma realidade séria que precisa ser refletida, conforme afirma Quadros (2008),

[n]ão podemos pensar em paradigmas homogeneizadores e conceber a inclusão sem pensar nos processos linguísticos, sociais, culturais, epistemológicos para acessar o conhecimento. Uma das questões fundamentais é visibilizar e assumir as diferenças dentro dos espaços educacionais partindo do pressuposto que não basta estar junto para haver inclusão (p. 20-21).

O argumento de Quadros corrobora com a demanda da comunidade surda, somando-se ao avanço da Lei nº 14.191/2021, juntamente com o próprio Decreto nº 5.626/2005, em seu Art. 22, e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014), que tem por objetivo:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014)

Diante do panorama, acima, e do ensejo da comunidade surda é possível afirmar que os avanços possibilitados com a educação inclusiva, retirando os alunos com deficiência do ambiente segregador, de certa forma, não contemplou integralmente o público surdo. Por esse motivo, essa ainda é uma pauta de luta dessa comunidade, dadas as incoerências da prática educativa com os/as estudantes sem considerar as particularidades linguísticas dos/as alunos/as surdos/as, e, por conseguinte, ocasionando uma falsa imagem de inclusão ou sensação de exclusão na inclusão, pois é dado o espaço no ambiente escolar, contudo sem as condições necessárias para a sua escolarização efetiva em sua língua de instrução, devido à ausência de professores bilíngues principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Necessitando repensar sobre como tem sido ofertada a educação para as pessoas surdas na atualidade, porque não basta oportunizar o espaço é preciso considerar os aspectos

linguísticos.

Nesses termos a Comunidade Surda¹⁵ conclama o Ministério da Educação, os educadores e a sociedade a repensar a educação de surdos, pois as escolas e classes bilíngues não são sinônimo de escolas comuns, contanto somente com a presença de intérpretes de Libras como é considerado no Plano Nacional de Educação- PNE:

[...] Afirmamos que querem esmaecer a nossa conquista e querem ir contra o que estabelece no Decreto 5626/2005: que escolas bilíngues são uma coisa e escolas comuns da rede regular de ensino são outra coisa (cf. Artigo 22-II). Nós, surdos, precisamos de nossas escolas e classes bilíngues! Conclamamos a que os educadores e a sociedade nos ajudem a defender o direito que temos de adquirir a nossa língua em um ambiente linguisticamente favorável - o que uma escola comum nunca poderá propiciar. O MEC desconsidera que, em uma escola bilíngue para surdos, as aulas devam ser ministradas diretamente em LIBRAS, com metodologias específicas (FENEIS, 2013).

A contradição está na oferta das escolas inclusivas, onde Libras não é língua de instrução e o/a aluno/a é tratado como se ouvinte fosse, tendo que acompanhar os conteúdos preparados para ouvintes sem qualquer adequação para sua aprendizagem. Na contramão dessa realidade, a comunidade surda luta em defesa da promoção de escolas bilíngues de surdos ou a criação de classes bilíngue de surdos em instituições em cidades remotas que não seja possível a fundação de escolas, promovidas pelo debate da militância surda e política no Departamento de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos-DIPEBS¹⁶.

Com os movimentos de luta, uma recente conquista foi a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de 1996, incluindo a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, conforme consta no Art. 78- A, as seguintes recomendações:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não

¹⁵ Essa comunidade se destaca pelo uso predominante da língua de sinais como principal meio de comunicação e pela experiência de uma cultura distinta, que atribui valor e reconhece a surdez como um elemento significativo da identidade de seus membros.

¹⁶ Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos ligada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP/MEC.

surdas (Brasil, 2021).

Nestes termos, espera-se com as novas regulamentações que o direito linguístico das pessoas surdas de estudarem em sua língua de instrução seja respeitado sem necessariamente contar, apenas, com a intermediação de intérpretes de Libras na escola, mas principalmente com a presença de professores bilíngues priorizando o ensino de Libras como L1 - primeira língua e o português escrita como L2 - segunda língua. Assim, a comunidade surda semelhante aos povos indígenas poderá sentir-se valorizada como minoria linguística, estudando em espaços escolares com seus pares linguísticos, tendo sua língua, identidade e cultura valorizada.

É preciso de alguma forma, uma compreensão mais ampla, entre o que de fato é função do TILSP no espaço escolar e o que de fato a pessoa surda necessita. O caminho pela precarização do ensino e aprendizagem de estudante surdos/as em nome de uma pseudo inclusão que considera tão somente a presença do intérprete como resolução dessa problemática social não parece ter adesão da comunidade surda na atualidade. E, ainda, parece colocar uma carga extremamente pesada para o intérprete que além de obter conhecimento técnico para sua atuação, necessitam buscar outras habilidades no campo pedagógico, caminhando para um deslocamento e múltipla tarefa, ao lidar com as crianças surdas da educação básica.

Pensando na tarefa de tradutores/intérpretes que por si só já demanda um trabalho sobremaneira, a seguir trago com base nos estudos da área da tradução e interpretação as noções do campo, sobre esse fazer tão complexo que demanda muito tempo de estudo e preparação desses profissionais.

4.2 Tradução e Interpretação: reflexões sobre conceitos e práticas

A tradução e interpretação envolvem aspectos teóricos, técnicos e práticos, portanto não devem ser práticas improvisadas. É necessário compreender profundamente seus conceitos, como esclarecem Pagura (2003), Rónai (1952) e outros autores. Os termos tradução e interpretação possuem conceitos distintos, nos quais traduzir

[...] estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua alvo, poderia consultar dicionários, livros, pessoas na busca de trazer os sentidos pretendidos do modo mais adequado (Lacerda, 2017, p. 14).

Partindo de tal entendimento, a tradução desse modo possui vantagens que a interpretação não tem, ou seja, o tempo a seu favor além de recursos materiais a disposição do

profissional, para consulta na busca dos sentidos mais adequados. Para os mesmos autores, a atividade de interpretar é totalmente inversa, conforme a seguir:

Já interpretar está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. Assim, o intérprete trabalha nas relações sociais em ato, nas relações face a face, e deve tomar decisões sobre como versar termo ou um sentido de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões (Pagura *et al.*, 2003, *apud* Lacerda, 2017, p. 15).

Sendo assim, Pagura *et al.* (2003) defendem a diferenciação entre os termos tradução e interpretação, bem como entre tradutor e intérprete, por serem atividades distintas. Segundo eles, a interpretação envolve duas modalidades: a consecutiva e a simultânea. No entanto, é comum encontrar em documentos oficiais da década de 1970 referências ao termo “tradutor/intérprete”. Por outro lado, outros autores, como Theodor (1976) e Silveira (2004), citados por Lacerda (2009), argumentam que não há distinção entre os termos, pois ambos se complementam na tarefa de transportar o sentido de um texto para outro em uma determinada língua, seja na forma escrita ou oral.

Neste estudo, embora reconheça que as duas modalidades de atuação ocorrem simultaneamente, entendo que, inicialmente, o fato de existirem dois segmentos historicamente revela que, em algum momento, esses papéis foram confrontados. Em um segundo momento, é necessário fazer essa distinção, ou pelo menos problematizá-la, pois os dados apresentam alguns pontos de tensão sobre esses conceitos. De qualquer forma, para este estudo, os termos são considerados similares e serão utilizados dessa maneira. A seguir, serão discutidas as noções de tradução e interpretação em contextos de conferências.

4.2.1 Teoria interpretativa: teoria do sentido

Dentre as teorias na área da tradução e interpretação, destaca-se a Teoria Interpretativa da Tradução, também conhecida como Teoria do Sentido, inicialmente proposta por Danica Seleskovitch e posteriormente desenvolvida por Marianne Lederer. Além disso, outra teoria relevante é a Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação, elaborada por Daniel Gile. Ambas essas teorias contribuem para o entendimento da funcionalidade da interpretação

A primeira teoria tem como ponto de partida a análise da interpretação consecutiva na qual as autoras expõem três etapas em seu estudo do processo de interpretação (Seleskovitch; Lederer, 1989, *apud* Freire, 2007, p. 21):

I. A fusão dos elementos do sentido linguístico com o conhecimento extralinguístico para obter o sentido. Essa primeira etapa refere-se ao processo cognitivo elaborado pelo profissional ao receber a mensagem na língua de partida e atribuir-lhe sentido de acordo com o conhecimento de mundo adquirido (discursivo) e os conhecimentos associados a cada termo/palavra (complementos cognitivos), para então enunciar a mensagem para a língua alvo.

II. A desverbalização do sentido: como na primeira etapa, a fusão dos elementos de sentido, a desverbalização está intrinsecamente ligada aos complementos cognitivos que auxiliam na contextualização dos significados presentes na língua de partida para a língua alvo. Portanto, a interpretação requer memorização sem se ater às palavras do discurso, mas sim ao seu sentido.

O complemento cognitivo, segundo as autoras, também é denominado conhecimento prévio, como veremos a seguir:

O conhecimento prévio é uma expressão vazia que abrange diversos ‘complementos cognitivos’ que nos ajudam a entender o discurso. Esses complementos cognitivos incluem o conhecimento de mundo, do momento, do lugar, das circunstâncias nas quais um discurso é formulado, da memória do que foi dito anteriormente, do conhecimento de quem é o locutor e de quem são os ouvintes (Lederer, 1990 *apud* Freire, 2007, p. 53).

O conhecimento prévio, como bem aborda a autora, possibilita a compreensão do discurso e a construção do sentido na língua de chegada. Durante a tradução e interpretação, esses elementos de conhecimento servem como fios condutores para a execução da atividade, aproximando-se das intenções dos locutores ao se expressarem na língua de partida.

III. A expressão espontânea desse sentido de modo linguístico: Quanto à última etapa da teoria interpretativa da tradução, a expressão espontânea do sentido é o momento em que ocorre a concretização dos processos mentais, materializando-se no ato interpretativo dos sentidos expressos nos discursos da língua estrangeira para a língua alvo de forma espontânea. Assim, a Teoria do Sentido não se preocupa em decodificar palavra por palavra de uma língua para outra, mas sim em desnudar o valor inerente a cada palavra e oração do discurso, preocupando-se com o sentido expresso.

Nesse contexto, observa-se que há uma contextualização do sentido e, conseqüentemente, uma implicação do sujeito que traduz. Essa característica não representa um problema para a área de LA, visto que a linguagem é considerada um espaço de não neutralidade. Assume-se, portanto, que a tradução e interpretação são atos enunciativo-

discursivos (Nascimento, 2013), pois o tradutor/intérprete sempre inserirão suas nuances nessa ação, sua forma de dizer, sua entonação, suas escolhas lexicais que jamais serão universais, assim como os sujeitos não o são, porque nesse ato são respondentes e interlocutores. Cada profissional agirá de acordo com seu aparato linguístico e conhecimento de mundo (discursivo), simplesmente porque a língua está impregnada na vida e vice-versa. Sobre isso, Magalhães (2020, p. 31) afirmou: “o intérprete não consegue manter-se completamente isento. Por mais que procure ser, acaba contribuindo com algo seu. Isso às vezes é feito conscientemente, às vezes não”.

Com relação à segunda teoria, dos Modelos dos Esforços na Interpretação, esta teve como ponto de partida a análise da interpretação simultânea. Para Gile, cada evento de interpretação exige uma capacidade total de processamento (CTP), no entanto, os intérpretes possuem uma capacidade disponível de processamento (CDP). Isso significa que, ao receber a informação na língua estrangeira, o intérprete nem sempre consegue processar todas as informações devido ao grande esforço e desgaste mental exigido na atividade de interpretação simultânea.

Sobre tamanho esforço mental e a capacidade disponível de processamento do intérprete, Gile traz a seguinte consideração:

A partir de minhas observações sobre a interpretação simultânea, imaginei um modelo segundo o qual é constituída por três componentes ou esforços principais: um componente de audição e análise, um componente de discurso oral e um componente da memória de curto prazo (Gile, 1995, *apud* Freire, 2007, p. 162).

De acordo com o modelo apresentado por Gile (1995), é perceptível a complexidade do ato interpretativo. Primeiramente, o intérprete ouve e analisa a mensagem proferida na língua de partida, compreendendo as ondas sonoras do discurso que chegam aos seus ouvidos. Isso envolve a identificação de termos/palavras, a tomada de decisões do próprio intérprete porque não é um mero transmutador de códigos linguísticos, afinal o seu modo de dizer é um ato responsivo (Bakhtin, 2011) para à língua alvo, mediante sua produção, momento em que o profissional seleciona mentalmente e planeja o discurso/enunciado simultaneamente a ser expresso. Todo esse processo trabalha concomitantemente com os componentes da memória de curto e longo prazo, que ocorre continuamente desde o primeiro momento em que os sons são ouvidos até o momento em que são interpretados, incluindo períodos nos quais é preciso retomar informações ou ideias importantes passadas pelos interlocutores para construir a significação do discurso.

Para Gile, há uma relação desigual entre o intérprete, o palestrante e o público durante a interpretação simultânea em um evento, pois ao intérprete é atribuída uma responsabilidade bastante complexa no qual o profissional:

a) não tem o mesmo controle concedido ao palestrante sobre a produção do discurso oral; b) geralmente, não tem a mesma capacidade de compreensão do assunto em pauta em comparação com o público; c) precisa ter uma capacidade de memória de curto prazo muito mais ampla do que a do palestrante e do público; e, além disso, d) deve ser capaz de coordenar de modo adequado a compreensão do discurso oral em língua estrangeira, a produção do discurso oral em língua materna e a utilização da memória de curto prazo ao passar do estágio de input para o estágio de output ao longo de todo o evento de interpretação (Freire, 2007, p. 164).

Argumento importante de Freire (2007) que chama atenção para muitos aspectos do trabalho exercido pelos intérpretes, por ser uma atividade mental exaustiva e para tanto necessita ser valorizada, são conexões mentais, em segundos, trabalhando a todo tempo para a elaboração do discurso oral ou sinalizado e muito controle das informações para não as perder. Um trabalho de extrema relevância que precisa ser visto com tal, dado o seu valor e as condições para a sua realização. Essas condições podem ser resolvidas nas três etapas da atividade: preparação, execução e conclusão. Aqui destaco a preparação porque é o momento em que o/a profissional necessita saber com antecedência o que será interpretado, isso pode ser resolvido o antecipar um esboço (conteúdo, texto, slides etc.) da fala do palestrando para o estudo prévio (pesquisas sobre terminologias, conceitos, noções, sinais etc.).

As teorias aqui apresentadas se assemelham muito apesar de se diferenciar em suas análises, uma tem como foco a modalidade da interpretação consecutiva e outra a simultânea, no entanto ambas partem do mesmo pressuposto a “construção própria do sentido por parte do intérprete para que o processo de tradução empreendido por este apresente resultados satisfatórios” (Freire, 2007, p. 165). E, sem dúvida, este deve ser o objetivo primordial da interpretação da construção de sentidos dos discursos trazidos na língua estrangeira para a língua alvo, oportunizando ao público a compreensão do texto oral ou escrito.

Diante da teoria apresentada, não há muita diferença na atividade interpretativa entre as línguas de sinais e as línguas orais. O processo é essencialmente o mesmo, com a principal distinção ocorrendo nos canais de emissão (corporal, manual e espacial) e percepção (visual). No entanto, também existem peculiaridades linguísticas e multiculturais que envolvem essas línguas e que devem ser consideradas durante o processo interpretativo.

Este último modelo também se aplica ao esforço cognitivo exigido dos intérpretes de línguas de sinais, cuja carga mental nessa atividade é significativa, uma vez que esses profissionais lidam com línguas de modalidades distintas (oral e visual). Trata-se de um processo interlingual¹⁷ ou intermodal (entre modalidades) porque o tradutor/intérprete precisará organizar seu enunciado interpretativo fora de uma lógica sequencial (auditiva da língua portuguesa) para uma sequência adequada a singularidade (visual) da língua de sinais (Rodrigues, 2013) e tudo isso ocorre muito rapidamente, em questão de segundos, demandando do intérprete um amplo conhecimento linguístico e cultural de ambas as línguas envolvidas, a fim de evitar ambiguidades durante a interpretação. Uma afirmação bastante pertinente de Campos (1986) endossa essa ideia ao afirmar:

[...] não se traduz afinal de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine o seu trabalho (Campos, 1986, p. 27-28).

Além disso, os aspectos sociais, culturais e a constituição das identidades desses profissionais estão intrinsecamente ligados à prática interpretativa. Como mencionado anteriormente, essa atividade demanda o conhecimento do mundo e discursivo, do contexto e do público envolvido, o que significa que não depende exclusivamente do domínio linguístico das línguas em questão. Pelo contrário, nesse contexto, o repertório linguístico se torna uma parte crucial da interpretação, podendo variar conforme as identidades e práticas de linguagem individuais dos profissionais.

Ademais como destaca Nascimento (2018, p. 113), o tradutor e o intérprete não são vistos como agentes externos, periféricos, em uma interação mediada. Eles não se limitam a reproduzir frases mecanicamente ou a simplesmente mudar códigos linguísticos. São sujeitos de linguagem envolvidos ativamente no processo de diálogo responsivo.

Da mesma forma ocorre com o trabalho de TILSPs, embora a atividade seja relativamente recente. As demandas desse trabalho são significativas e, à medida que esses profissionais constroem sua identidade e experiência em diversos contextos, eles se aprimoram constantemente, muitas vezes de maneira empírica.

Além do mais, à medida que os estudos avançam, não apenas no campo da prática e experiência, mas também em outras vertentes, surgem outras discussões sobre o trabalho do

¹⁷ A tradução interlingual é a interpretação de signos verbais por meio de alguma outra língua (Jakobson, 2005), ou seja, envolve duas línguas diferentes e nem sempre seus códigos linguísticos são equivalentes.

TILSP. A seguir, apresentarei uma discussão relacionada à perspectiva dialógica e responsiva atrelada a essa atividade.

4.2.2 A prática de TILSP: Mediação linguística, alteridade e responsividade

A teoria dialógica ora apresentada nesta dissertação pode ser relacionada à atuação de TILSPs. Isso porque tradutores/intérpretes desempenham um papel fundamental de mediação linguística, atuando como agentes de alteridade entre pessoas surdas usuárias da Libras e aquelas que se comunicam na língua oral, como é o caso da língua portuguesa. Compreendo que nessa atividade desempenhada pelos intérpretes há uma aproximação com o aspecto da coautoria e co-responsividade do que o docente produz, pois eles participam ativamente na construção dos significados durante a interpretação. Os intérpretes respondem de alguma forma nesse processo tradutório e interpretativo, considerando que não são sujeitos neutros e possuem autonomia em suas escolhas interpretativas. Como é uma ação crítica, "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 é neutra" (Santos, 2014, p. 58), eles se tornam enunciadore do discurso. Essa ação ocorre com o objetivo de buscar uma resposta mais apropriada para "afetar", no sentido de agir sobre (*affectio*, relação da raiz latina *afficere*, fazer algo), isto é, tornar compreensíveis os sentidos construídos para os envolvidos.

Nessa atuação, existe um processo de diálogo responsivo. Assim, relacionado à perspectiva bakhtiniana da linguagem, o TILSP opera em um ambiente de responsividade. Ele não é simplesmente um transmissor ou repetidor de vocabulários ou sinais, mas sim um enunciador ou mediador ativo em um processo de comunicação discursiva, que tem autoria (Santos, 2014), como defende Nascimento, "porque sua tradução/interpretação, isto é, a enunciação por ele realizada, não se estagna no nível linguístico, pois se assim fosse, sua prática se limitaria aos seus componentes abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.)" (2013, p. 221). Ao contrário, vai além, interpretando a fala (ou sinalização) da língua de partida (Libras) para a língua alvo (português) e vice-versa, lidando com intenções e expectativas e se implicando nessas dimensões, o que demanda suas escolhas interpretativas.

Isso exige uma constante implicação do intérprete como enunciador e mediador, que deve estar atento aos seus interlocutores discursivos nesse processo, bem como às respostas e necessidades de ambos os lados. Outra característica que se pode relacionar é a "conclusibilidade específica", ou seja, "uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições" (Bakhtin, 2011, p.

280). Logo, na posição de mediador linguístico do diálogo entre o interlocutor e o ouvinte, é particularmente relevante para os profissionais (TILSPs) quando optam pela interpretação simultânea ou consecutiva¹⁸.

Eles devem aguardar o término das falas em uma língua para começar a interpretar para a língua alvo, no caso da interpretação consecutiva. Já na interpretação simultânea, precisam administrar as informações e o tempo de forma a construir e concluir a mensagem, utilizando estratégias de memória de curto e longo prazo. Esse processo de conclusibilidade, segundo se considera, permite uma comunicação mais objetiva e eficaz, possibilitando que as informações sejam construídas de maneira mais coerente e compreensível. Nesse movimento, são várias alteridades em jogo para a performance dos sentidos.

Magalhães Jr. (2020), em seu livro: “Sua Majestade o Intérprete”, trouxe um exemplo prático numa situação linguística, na qual para o autor, a interpretação necessitaria de acomodações, como por exemplo, esperar a conclusão de algumas frases, até ter a certeza da intenção pretendida pelo locutor, pois é comum “no caso de línguas como o inglês, que os objetivos venham à frente do substantivo, forçando o intérprete a esperar a conclusão de uma série por vezes longa de qualificadores até saber o que está falando” (Magalhães 2020, p. 28).

Seu exemplo baseou-se no seguinte enunciado: “The process involved a tedious, inefficient, semi-consuming, heated, and often contradictory sequence of arguments”. Segundo Magalhães, para a elaboração da interpretação de forma compreensiva desse enunciado seria necessário, primeiro, armazenar cinco objetivos (tedious, inefficient, semi-consuming, heated e contradictory) para então chegar ao objeto (sequence of arguments) ou entendimento completo. Como resultado desse processo a interpretação ficaria o seguinte: “O processo envolveu uma sequência de discussões tediosas, ineficientes, demasiadamente longas, acaloradas e contraditórias” (Magalhães Jr., 2020, p. 28).

O autor ainda problematizou a situação afirmando que caso o/a intérprete optasse em preservar a estrutura da frase, resultaria numa sentença pouco compreensiva, ou nas palavras de Magalhães (2020, p. 29) “meio esdrúxula”, (como por exemplo: “o processo envolveu um tedioso, ineficiente, demasiadamente longo, acalorado e frequentemente contraditório”) o que não atenderia às necessidades de compreensão da plateia. Assim, meu entendimento coaduna com Magalhães, sobre a noção do processo de interpretação necessita de estratégias e uma delas

¹⁸ A interpretação simultânea é quando a mensagem fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou sinalização). Ou seja, enquanto o interlocutor está falando, o intérprete interpreta simultaneamente, sem cortes. Na interpretação consecutiva o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que fecha uma sentença há uma pausa (Tuxi, 2009, p.13).

pode ser esperar a conclusão da informação em sua totalidade ou parcialmente, acionando os recursos de memória para isso, ainda assim essa não é uma garantia de que todos os problemas envolvidos na tradução/interpretação sejam resolvidos (porque não é um processo de total correspondência de uma língua para outra).

Outra noção que se pode relacionar a perspectiva bakhtiniana é a construção de sentidos: A atuação de intérpretes envolve a construção conjunta de significados. Eles não apenas interpretam simultaneamente ou consecutivamente, palavras, mas também expressões faciais (marcações não-manuais), classificadores e nuances da comunicação não verbal fundamentais para a compreensão completa da mensagem. Para isso, precisam buscar cuidadosamente, junto aos seus interlocutores, a compreensão dos elementos do discurso, a fim de evitar possíveis equívocos nessa construção e negociação de significados por meio da interpretação.

Outro fator importante a se considerar é o contexto da interpretação. O contexto é fundamental para o profissional, que precisa levar em conta o contexto específico da atuação. Por exemplo, no contexto educacional, é necessário considerar as necessidades dos alunos surdos, os objetivos da aula, os conteúdos, as atividades e as características dos professores e alunos ouvintes. Essa contextualização é essencial para uma interpretação precisa e eficaz, uma vez que o próprio contexto dá significado aos enunciados. Conforme esclarece Lacerda:

O tradutor/intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. [...]. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre eles, como um elo nessa cadeia de sentidos (Lacerda, 2009, p. 8).

Nessa atividade, os TILSPs atuam como mediadores ativos em um ambiente de construção de discursos e sentidos, em um processo constante de alteridade, conforme definido por Lacerda como uma cadeia de sentidos. Eles trabalham em um ambiente de diálogo responsivo, no qual a conclusibilidade e a consideração do contexto desempenham papéis cruciais, mobilizados pelo posicionamento desses profissionais que, ao atuar, buscam correspondentes na língua de chegada. Nem sempre há equivalentes, pois "[...] cada língua, ainda que tenha semelhanças com as outras, difere delas porque surge e se desenvolve num dado contexto social e histórico que não tem equivalência em outros contextos" (Sobral, 2008, p. 81). Diante disto, os correspondentes podem configurar-se como elementos bem distintos

dos elencados na língua de partida¹⁹ principalmente, porque a língua de sinais possui outro tipo de modalidade linguística.

Por isso, a noção do dialogismo se correlaciona com a atividade desenvolvida por tradutores/intérpretes, pois compreendo que esta prática não é esvaziada de sentidos, o profissional não é neutro, ele atua ativamente, cooperando na construção de sentidos no encontro do eu com o outro. Nascimento (2023) corrobora com este entendimento, afirmando que

[n]a perspectiva dialógica da tradução, o tradutor não é neutro e nem se limita a analisar e atuar com a dimensão sistêmica, abstrata, das línguas envolvidas na atividade, mas é agente histórico, atravessado e constituído de vozes, discursos e valores, que mobiliza o texto em constante diálogo com ele e com as diferentes culturas imbricadas nesse fazer (Nascimento, 2023, p. 141).

O tradutor/intérprete, em sua atividade como sujeito de linguagem, mobiliza seu conhecimento para produzir significados. Como defende Nascimento (2018, p. 112), o ato de tradução e interpretação essencialmente envolve o encontro com o outro, ao desempenharem o papel de mediadores entre diferentes indivíduos, línguas e culturas, estão construindo respostas ativas, como principais agentes nesse processo de mediação e, graças ao seu profundo conhecimento das línguas e culturas envolvidas na interação, que estão facilitando, conseguem estabelecer conexões entre diferentes mundos e realidades a partir do movimento de responsividade afetiva e de alteridade já que a atividade vai além de simplesmente interpretar enunciados, seja na língua de sinais (Libras) ou na língua portuguesa, envolve a participação ativa de compreensão e da construção da informação durante o processo de tradução e interpretação, sobretudo considerando que a “palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (Volochinov, 2017, p. 107).

Os TILSPs desempenham continuamente uma complexa tarefa de compreender e interpretar discursos entre comunidades de línguas diferentes. Por meio da alteridade, eles/as precisam promover a comunicação entre os públicos e as culturas, evitando improvisações arbitrárias durante o processo de tradução e interpretação. Embora participem ativamente da interação e tomem decisões interpretativas, é fundamental considerar essa atividade como um ato ético, tanto em relação a si mesmos quanto em relação aos outros.

Além de ser uma atividade ética e enunciativa-discursiva, a tradução e interpretação realizada por intérpretes envolve a mediação linguística, observado por Fernandes (*et al*, 2012, p. 97), como um elemento essencial na concepção de mediação de acordo com Bakhtin, no que

¹⁹ Como por exemplo, o TILSP poderá optar em utilizar termos equivalentes ao interpretar (“ouvir” por “ver”), pois assim fará mais bem sentido para a pessoa surda.

chamou de excedente de visão²⁰, que ocorre no encontro entre os interlocutores. Ambos se posicionam em um estado de “exotopia”²¹, ou seja, mantêm uma posição externa em relação ao discurso do outro e ao mesmo tempo de dependência mútua para ampliar a visão e dar significado à experiência individual na linguagem e no mundo (Voloshinov, 2017). Ainda segundo Bakhtin, a responsividade entre locutor e ouvinte se baseiam e se manifestam nessa distinção e serve como indicativo tanto da alteridade quanto da proximidade proporcionada pelas possibilidades discursivas.

Concordando com Nascimento (2018), nessa atividade enunciativa-discursiva existe uma complexidade tamanha, porque não é simplesmente transladar de uma língua para outra, mas para além disso é desempenhada entre diferentes línguas e culturas multifacetadas. Contribuindo para a construção identitária dos sujeitos que compartilham a língua e a vivência com as pessoas surdas.

Adiante, apresentarei outras relações entre a perspectiva dialógica e os estudos da atividade de tradução e interpretação, vinculados à Linguística Aplicada.

4.2.3 Reflexões da tradução/interpretação na área da Libras

As reflexões na área da tradução/interpretação em línguas de sinais foram centradas no campo das pesquisas em Linguística Aplicada (LA), já que a tarefa desempenhada por TILSPs envolve línguas em uso; conseqüentemente, as escolhas interpretativas dependem muito do conteúdo ideológico e semiótico convencionado nos grupos sociais, realizadas mediante um procedimento de negociação que ocorre entre o tradutor e as diferentes partes envolvidas no processo de tradução. Não é possível afirmar que seja uma atividade simples de transpor sinal em palavra ou vice-versa; ao contrário, é uma atividade complexa, pois os sinais estão carregados de um conteúdo ideológico e cultural para serem significados. Tal processo só é possível quando o tradutor possui vivência nos grupos sociais de uso da língua. Entretanto, a tradução e interpretação têm se mostrado, ao longo de décadas, de acordo com os apontamentos de Rónai (1952, p. 24), como "uma arte puramente empírica cujos segredos cada tradutor tende a buscar e a descobrir por conta própria". Logo, apesar da prática ser consolidada entre línguas

²⁰ Refere-se à ideia de que, em uma situação de diálogo ou interação, os interlocutores mantêm uma posição externa em relação ao discurso do outro. Significa que eles não estão totalmente imersos no ponto de vista ou perspectiva do outro, mas têm a capacidade de manter uma visão crítica ou distanciada, o que lhes permite compreender e responder ao discurso de forma mais aberta e reflexiva.

²¹ “O processo exotópico se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou, o que atualiza muito do que penso sobre o mundo” (Magalhães, 2010, p. 17).

orais, está começando a se fortalecer na área da Libras. Isso porque é uma atividade recente, e, conseqüentemente, a formação de profissionais ainda acontece nos campos de atuação por meio das experiências práticas vivenciadas.

Além disso, o trabalho de tradução/interpretação da Libras para o português e vice-versa envolve a relação entre sujeitos socioculturais e multiculturais. Assim, Lacerda (2009) alega que tal atividade não pode ser vista apenas como um trabalho linguístico, mas também como um ato ético discursivo. Compreendo que a responsividade afetiva é uma caracterização que abarca essa noção ética, conforme veremos nos dados. Logo, é indispensável mais do que conhecer a gramática da língua; é necessário entender o seu funcionamento, bem como a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado. Ou seja, para a autora, interpretar envolve conhecimento de mundo, que, mobilizado pela cadeia enunciativa, coopera para a compreensão do que foi dito e de como dizer na língua alvo, além de saber perceber os múltiplos sentidos expressos nos discursos.

Portanto, interpretar vai além de simplesmente transpor palavras de uma língua para outra. Conforme salientado por Rosa (2005, p. 66), "o tradutor não deve traduzir palavra a palavra nem pode utilizar o texto de partida como um tema sobre o qual improvisa livremente". Nesse sentido, o trabalho do tradutor/intérprete não se assemelha ao de um robô, apenas realizando tarefas mecânicas. Em vez disso, ao receber informações em uma língua, ele as analisa, atribuindo-lhes significado e adaptando-as para a língua de destino. Isso implica em fazer escolhas e, em certos casos, até mesmo criar, o que impacta diretamente na transformação dos discursos (Santos, 2014).

Diante dos argumentos aqui expostos percebe-se a complexidade da atividade tradutório interpretativa, pois que não se pode afirmar a neutralidade do tradutor/mediador já que toda interpretação é por si só um ato subjetivo envolvendo conhecimento de mundo, cultura e de línguas. Ademais, essa atividade implica sujeitos envolvidos num ato languageiro, dialógico e ético²². Conforme o que se apresenta sobre a atividade no campo educacional.

4.2.4 O TILSP ou Intérprete Educacional (IE) no ensino fundamental

No contexto educacional, o intérprete de Libras, ou como Lacerda (2009; 2017) e Tuxi (2009) preferem nomeá-lo, "intérprete educacional- IE", tem representado a figura do adulto

²² Porque envolve línguas em constante movimento discursivo e dialógico, em um fazer ético porquanto envolve mediação linguística entre pessoas.

facilitador no desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, pois, em muitos casos, é o único profissional fluente com quem a criança tem o primeiro contato linguístico.

O IE - Intérprete Educacional ainda é o termo utilizado por muitos países como EUA, Canadá, Austrália e outros países a fim de “diferenciar o profissional intérprete (geral) daqueles que atuam em sala de aula” (Lacerda, 2017, p.33). Lacerda enfatiza que de alguma maneira a prática do IE se diferencia por envolver práticas pedagógicas em sua atuação. Ela deixa claro a função do profissional em sala de aula, dizendo que

[n]ão se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (Lacerda, 2017, p. 33).

Sendo assim, é preciso compreender o lugar do IE no ambiente escolar, sua função não é apenas de traduzir/interpretar e não deve ser confundida com a função de professor do aluno surdo. Ambos, professores e intérpretes, poderão trabalhar em colaboração para favorecer o processo de aprendizagem e inclusão do estudante com surdez.

Outra questão levantada por Lacerda (2017) em seus estudos foi a inadequação dos intérpretes para a atuação, em sala de aula, nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que o decreto 5.626/2005 não indica a presença de TILSP nesses níveis. A autora defende a presença do/a profissional apenas “[...] em anos mais adiantados da escolarização dos sujeitos surdos, em função de seu desenvolvimento de linguagem e dos processos de aprendizagem” (2017, p. 26). O argumento da autora fundamenta-se na seguinte questão,

[n]essas etapas as crianças envolvidas são pequenas, com domínio precário da língua de sinais (já que são filhas de pais ouvintes e têm pouca possibilidade de desenvolvimento da Libras), enfrentando processos complexos de aprendizagem mediados por intérpretes. Seria mais proveitoso ter acesso aos conteúdos escolares em sua língua de domínio (Lacerda, 2017, p. 26).

Argumento pertinente e que merece destaque, uma vez que crianças pequenas ainda em processo de aquisição de linguagem, ensino e aprendizagem, necessitam de outras estratégias do trabalho pedagógico e o trabalho de intérprete com uma criança, sem domínio da língua de sinais, não propiciará plena aprendizagem linguística. Nessa fase do desenvolvimento infantil a criança ainda está desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, necessitando de uma intervenção mais adequada com estímulos e estratégias específicas do ensino de línguas.

É importante também destacar, que a inclusão escolar possibilitou mudanças na dinâmica de trabalho nas classes comuns, tendo a língua de sinais como elemento presente neste espaço com a presença de um outro profissional em sala, o/a intérprete de Libras. No entanto, segundo Rocha (2013, p. 7), é fundamental “que o educador mude suas perspectivas e torne o ambiente escolar um local no qual a inclusão e o aprendizado andem juntos”.

Semelhante a Rocha (2013), Tuxi (2009), em sua pesquisa sobre a atuação do intérprete no ensino fundamental, defende a importância da parceria, em sala de aula, entre professores e intérpretes. A pesquisadora, durante observações em turmas de uma escola da secretaria estadual de Brasília, identificou práticas desenvolvidas em co-docência e bidocência conceituando-as da seguinte forma,

Co-docência é entendida como um trabalho mútuo, compartilhado, onde os planejamentos, as avaliações, enfim, grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente educacional são compartilhadas. Na bi-docência, dois profissionais podem dividir até o mesmo espaço, mas realizam a maior parte do tempo de forma independente, quase sempre separados (Tuxi, 2009, p. 93).

De acordo com as conclusões da pesquisadora, quando os professores e intérpretes trabalham como uma dupla responsável, pensando num todo, o ensino e aprendizagem dos alunos acontecia com maior qualidade, uma vez que todo o planejamento é pensado com antecedência, os materiais e avaliações que serão desenvolvidos evitando que alunos fiquem alheios aos processos educacionais da sala de aula. Diferente do sistema de divisão no mesmo espaço escolar, pois cada profissional atua individualmente e nem sempre os mesmos objetivos são alcançados. Considero que este argumento reflete uma necessidade urgente para a educação de surdos, pois, no contexto inclusivo, ambos os profissionais (professores e intérpretes - que atuem como professor bilíngue) necessitam caminhar juntos a fim de construir pontes significativas de ensino e aprendizagem para as crianças surdas na escola, assim a inclusão poderá ser construída como uma realidade possível.

É evidente como o trabalho do intérprete no contexto educacional é complexo, envolvendo um esforço mútuo e coletivo dos profissionais da escola, da família e do aluno. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo Lacerda (2017), a criança ainda não compreende a função dos educadores presentes em sala: professor regente e intérprete, o que dificulta a concentração, a atenção, a compreensão das regras e a rotina em sala de aula, principalmente para as crianças mais novas.

"Nesse ambiente, os intérpretes se desdobram para conquistar a atenção das crianças, ganhar sua confiança e colaborar na construção de uma língua que possibilite trocas mais

efetivas e o melhor desenvolvimento geral possível" (Lacerda, 2017, p. 81-82). Em vista disso, de acordo com o Decreto 5.626/2006, Lacerda já defendia, em pesquisas anteriores, a presença de intérpretes educacionais somente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, devido à carência linguística das crianças nos níveis iniciais, sendo mais adequado o acesso aos conteúdos escolares diretamente em Libras, sem a intermediação de intérpretes.

Este posicionamento está alinhado com as demandas da comunidade surda em busca de mudanças na educação de pessoas surdas. O movimento de luta dessa comunidade resultou na aprovação da inserção da modalidade de educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, através da Lei nº 14.191/2021. Uma vez que essa abordagem reconhece a Libras como língua de instrução primária e o português como segunda língua, o que é fundamental para garantir uma educação mais eficaz para estudantes surdos, principalmente, nas etapas iniciais de sua escolarização.

Por fim, a seguir tratei do caminho teórico-metodológico da pesquisa, desde as abordagens adotadas até as etapas construídas para a realização do trabalho.

5 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS: O SABER NA LA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, apresento o campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada (LA) e implicada (Souto Maior, 2022) no qual a pesquisa está ancorada, bem como o percurso adotado para a construção e análise dos dados que possibilitaram as reflexões levantadas com o trabalho.

5.1 A pesquisa em LA

A pesquisa se alinha a LA por ser ela uma ciência aberta às diferentes áreas do conhecimento, não apenas o linguístico. Essa compreensão deve-se às atuais propostas de trans-inter-disciplinaridade que marcam as discussões dos linguistas aplicados na atualidade.

Diferentemente dos estudos da linguística tradicional, a Linguística Aplicada (LA) vai além da mera descrição dos fenômenos linguísticos e discursivos, que se concentram apenas na língua e em seu desenvolvimento como um sistema homogêneo e estável. A LA amplia seu escopo ao incluir elementos como subjetividade, heterogeneidade, relações sociais, antropologia, política, multiplicidade e heterogeneidade. O presente estudo busca transcender o âmbito da descrição, inserindo-se em uma abordagem de LA que destaca a relação entre teoria e prática.

Conforme destacado por Moita Lopes (2006), é inadequado formular teorias sem considerar as vozes daqueles que vivenciam as práticas sociais que pretendemos estudar. Dessa forma, o estudo apresenta interpretações em rede discursivas e das práticas observadas em uma escola pública na cidade de Maceió, Alagoas.

Principalmente, porque a LA é uma ciência autorreflexiva e crítica, por não se assumir estática, fixa ou fechada, está o tempo todo aberta a reflexão de suas práticas, compreendendo a língua como ideológica sempre em constante processo de mudança, concomitante com a vida, ou seja, os sentidos são moventes concordando com o conceito de polissemia atribuído por Mikhail Bakhtin/Volóchinov (2010). Diante de tais constatações o pesquisador em LA deve questionar-se, refletindo sempre sobre os sentidos/discursos que atravessam o contexto estudado através dos sujeitos da pesquisa e do próprio pesquisador.

Ao situar o campo da LA, conforme abordado por Moita Lopes (2006) e a LA Implicada, definida por Souto Maior (2022), é importante destacar, como Fabrício (2006) mencionou repetidamente, que essa ciência, a Linguística Aplicada, apresenta características contemporâneas. Ela, portanto, se baseia em uma agenda política, na qual o autor afirma ser preciso:

Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e objetivo gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado; [...] Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo; Mapear a rede semântica e a episteme em jogo, necessariamente sustentadas por uma multiplicidade de vozes, sistemas de valoração, discursos e regimes de verdade; Detectar os intertextos que compõem a teia de significados que constroem o objeto [...] (Fabrício, 2006, p. 59).

Tendo isso em vista, a LA é uma área de estudo transgressiva e indisciplinar, pois não permite ser tolhida; ao contrário, ela abre espaços para as pesquisas, muitas vezes, compreendidas pela sociedade como marginalizadas. Com isso, a LA permite que vozes frequentemente oprimidas sejam ouvidas em pesquisas que abordam tópicos como gênero, mulheres, culturas, etnias e outros temas sociais frequentemente negligenciados, ou melhor dizendo, ela abre “fronteiras e quebra regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa” (Pennycook, 2006, p.76). É um fazer implicado ao assumir um posicionamento comprometido na e para a pesquisa.

Contudo, apesar do impacto e desenvolvimento que a LA contemporânea tem galgado nas últimas décadas, seu posicionamento interdisciplinar e transgressivo ainda provoca desconfortos nos círculos de estudos linguísticos. Há quem a critique e advogue por uma LA normal, “desenvolvida por alguns linguistas aplicados, com base na ideia de que a LA não está interessada na transformação da sociedade” (Daveis, 1999 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 15). Em relação a esse pensamento, Moita Lopes (2006, p. 15) observa que a LA “normal” defendida por Davies (1999), “se refere à tradição de estudos que têm uma forte dependência da linguística, sendo também marcada por visões modernistas de produção do conhecimento”.

Na contramão, Moita Lopes (2006) compreende a LA como uma busca para romper com os movimentos que tencionam sua perpetuação enquanto um recorte da linguística, subserviente às suas bases teóricas e metodológicas. Nesse sentido, este estudo se filia ao pensamento de Moita Lopes (2006), ao buscar ouvir as vozes dos tradutores/intérpretes de Libras de uma escola pública de Maceió, ao problematizar essa realidade não com a intenção de construir respostas, mas refletir e trazer à tona tais problemáticas.

Destarte, a pretensão da LA nas últimas décadas tem sido a de estar abertas a outras visões, visto que para entender os fenômenos da linguagem essa ciência precisa ser transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, a fim de dialogar com outras ciências, não porque não possui autonomia para responder aos diferentes contextos nos quais a linguagem se

faz presente, mas é exatamente porque para entender os diversos contextos é preciso transitar em outras áreas do conhecimento.

Assim, neste estudo, busquei a compreensão do contexto situado no sentido de observar de uma perspectiva micro: qual a escola envolvida? Como a situação da interpretação se dá? Mas também a correlação com o sentido das ações na implicação interacional entre o dado na situação macro, ou seja, os sentidos associados à função de ser tradutor/intérprete, que características dessa atividade são esperadas e quais realmente ocorrem na sala de aula, que foram possíveis recuperar nos dados de meu estudo. Para essas dimensões, precisei me valer de estudos no campo da pedagogia (Tardif; Lessard, 2005.); da educação de surdos e da tradução/interpretação da Libras (Lacerda, 2009, 2017; Tuxi, 2009; Nascimento, 2013, 2018) do campo do discurso (Bakhtin, 1997, 2006, 2011, Volochinov, 2017) e da LA (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2018, 2022; Zozolli, 2012).

Adiante, trago o contexto da pesquisa e o percurso metodológico adotado para a construção dos dados.

5.2 O caminhar metodológico e o contexto da pesquisa

O percurso metodológico da pesquisa foi construído com base na abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1987) e o estudo²³ (Oliveira, 2013; André, 2013), visto que a pesquisa ocorreu em um ambiente educacional inclusivo e polo da educação de surdos. O espaço educacional possui em seu quadro profissionais tradutores/intérpretes de Libras atuando com os alunos surdos matriculados na instituição, nos níveis da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, a pesquisa teve por foco apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que a instituição não possuía estudantes surdos matriculados na Educação Infantil durante o período da pesquisa.

Ainda sobre o contexto da pesquisa, essa foi uma escola selecionada pela rede Municipal de Maceió/AL para a execução de um projeto piloto de ensino bilíngue para Surdos²⁴, cujo início foi em 2019, e segue executando ações em prol do melhor atendimento aos estudantes

²³ Dado que, uma das características da “etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (André, 2013, p.25). E ainda, conforme é definida por Oliveira (2013, p.71), a etnografia não envolve apenas a coleta de dados, mas sim a construção desses dados, que ocorre no contexto do processo intersubjetivo estabelecido entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

²⁴ Esse projeto foi elaborado pela Coordenadoria Geral da Educação Especial - CGEE da Semed Maceió/AL, no ano de 2019, com o objetivo de “implementar o ensino bilíngue por meio de metodologias que contemplem a Língua Brasileira de Sinais como instrução, ou seja, primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, aos estudantes com surdez” (Maceió, n/p).

surdos do ambiente escolar, garantindo a presença de TILSP em sala de aula para a efetivação da inclusão.

Além disso, a escola desenvolve ações de ensino de Libras nas turmas regulares e a oferta de uma sala de atendimento educacional especializado bilíngue (doravante SAEEB) visando proporcionar aos estudantes surdos a aquisição, o ensino e aprendizagem da Libras (como primeira língua - L1) e do português escrito (como segunda língua - L2), com a presença de um/a professor/a especializado em Libras para o SAEEB e/ou outros profissionais como intérpretes ou instrutores de Libras.

Nesse contexto, observei o trabalho de TILSPs em sala de aula, prioritariamente, pois se configura de acordo com as pesquisas publicadas por Lacerda (2009; 2017), Tuxi (2009) e Lodi (2018) como uma realidade social complexa e em dissonância com as legislações vigentes. Assim, busco responder ao objetivo geral da pesquisa, que foi refletir sobre a constituição de identidades de tradutores/intérpretes de Libras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió, ancorado na linha de pesquisa da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e implicada (Souto Maior, 2022).

Considerando que a LA Implicada (LAI) nos conduz a um posicionamento de envolvimento com o contexto estudado, e por ser uma profissional TILSP com vivências semelhantes às dos participantes, sujeita à invisibilidade enfrentada por esses profissionais, esta pesquisa apresenta problematizações e reflexões que também afetam minha posição como pesquisadora. Reconheço a relevância desse profissional e, por isso, estou profundamente implicada nesta pesquisa.

Dado que a LAI se preocupa com a implicação do saber nas narrativas no mundo e como isso pode provocar outros sentidos para as pesquisas (Souto Maior, 2022), essa abordagem assume um compromisso no tratamento e interpretação dos dados de maneira responsável. Isso ocorre por meio de um engajamento significativo entre pesquisadores e participantes da pesquisa, com o intuito de esclarecer as implicações na vida do ser no mundo.

Principalmente, porque segundo Souto Maior (2022),

[...] podemos considerar que ao constituir as articulações e sistemas sociais em nossas pesquisas, reconduzimos sentidos com nossas práticas e nos responsabilizamos por elas. Ter o entendimento/engajamento dessa nuance de autonomia de pesquisadores/as, mesmo que relativa (Zozzoli, 2002), é um diferencial nas pesquisas em uma LA implicada no nosso entendimento (Souto Maior, 2022, p. 522).

Com base nesse entendimento, posto a não existência da neutralidade no fazer pesquisa em uma perspectiva da LAI, o/a pesquisador/a se assume como parte fundamental do processo, não esvaziado de si mesmo/a, mas coopera conjuntamente na construção e no fazer pesquisa por ser responsável pelos sentidos atribuídos aos dados, mediante suas interpretações do contexto situado.

Dito isto, as escolhas propostas na pesquisa são intencionais por concordar com Fabrício (2006, p. 48), quando afirma que: nossas práticas não são neutras e envolvem escolhas ideológicas e políticas atravessadas por relações de poder. Por conseguinte, a escolha do recorte da atuação de TILSPs em um ambiente educacional compartilhado com outros educadores, na qual sua atuação não se restringe a atividade apenas de traduzir/interpretar, envolve práticas ideológicas, políticas e do ensino de línguas, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como é possível recuperar nos dados dessa pesquisa. Em razão da realidade apresentada, devido às necessidades dos estudantes surdos/as orquestrada pela faixa etária desse público, problematizado nos discursos dos profissionais sobre o fazer imbricado com práticas de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, concordo com Minayo (2002, p. 35), quando essa diz, ser possível com a pesquisa construir a realidade social enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização atrelando dialeticamente o teórico e o empírico, através do processo de contestação e consentimento no qual pesquisador e participantes da pesquisa saem do lugar do senso comum. Nesse sentido, o pesquisador se torna responsivo e ativo porque “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (Bakhtin/Volochinov, 2004, p. 137), diante das práticas analisadas. Essa ação responsiva é concebida por ser o pesquisador um sujeito social e histórico que “considera sempre a vida como um vir a ser e não como um já dado, como uma construção subjetiva coletiva e não como vontade intersubjetiva e, mais ainda, como responsabilidade responsiva e não como um trabalho situado fora de si mesmo” (Souto Maior, 2013, p. 33).

Enquanto uma pesquisadora implicada, com a pesquisa, apresento o perfil dos colaboradores com quem diálogo nesse trabalho em seguida, num processo de alteridade²⁵.

²⁵ Em outras palavras, segundo Bakhtin (1997) uma existência individual que se estabelece a partir do outro.

5.3 Participantes da pesquisa

A partir do meu primeiro contato com a escola e com os TILSPs²⁶, após apresentar minha pesquisa e solicitar a participação voluntária de cada participante, selecionei oito colaboradores/as para a minha pesquisa. Dentre os quais tradutores/as intérpretes da instituição de ensino, que possuíam formação em nível médio, graduação e diversas certificações relevantes para a atuação.

Dentre tais participantes, selecionei, apenas, duas colaboradoras para a etapa de observação em sala de aula, após solicitar seu consentimento. Uma delas foi selecionada por estar acompanhando uma aluna surda, que começou sua jornada escolar na instituição desde a educação infantil e, atualmente, estava cursando o quarto ano do ensino fundamental. A outra colaboradora foi escolhida por estar trabalhando em uma turma do terceiro ano, com três estudantes surdos²⁷ e por demonstrar apoio à minha pesquisa.

No total, foram oito (8) participantes²⁸ da pesquisa com formações diversas, entre os quais: seis mulheres, sendo duas (2) com graduação em licenciatura em Letras-Libras, uma (1) cursando a licenciatura em Letras-Libras, duas (2) com licenciatura em Letras-Português, e uma (1) com licenciatura em Biologia. Além disso, dois homens participaram, um (1) com graduação em Serviço Social e Pedagogia e outro (1) com licenciatura em História. Todos os participantes possuíam formação complementar e/ou PROLIBRAS como requisito mínimo para o exercício da tradução/interpretação, obtida por meio de cursos de extensão, especialização e curso livre em tradução/interpretação da Libras e Português.

Dentre os/as colaboradores/as, seis são servidores/as efetivos/as aprovados/as em concurso público, realizado no ano de 2017, e duas são contratadas temporariamente. Todos/as os/as profissionais possuem experiência na área educacional. Exceto uma profissional contratada, pois apesar de ter formação exigida estava iniciando a sua primeira experiência como TILSP na instituição.

Assim, a contextualização da realidade desses/as profissionais desde o seu ingresso até as atribuições exigidas para a função se faz necessário, pois que o fator contratação de alguma forma pode interferir no trabalho executado, em detrimento do tratamento divergente para o

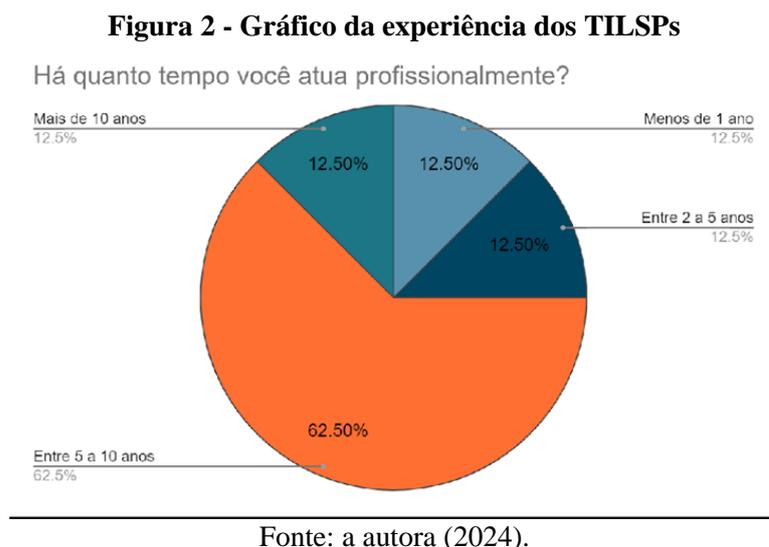
²⁶ O primeiro contato ocorreu no período de setembro a novembro de 2022.

²⁷ Apesar do foco do estudo destinar-se ao trabalho de TILSPs, também considerei o nível de fluência dos estudantes surdos nas turmas observadas, por entender que esse aspecto poderia de alguma forma contribuir na construção dos dados da pesquisa.

²⁸ Apresentados com nomes fictícios.

ingresso (contratação) desse profissional, no serviço público, repercutindo em sua atividade, e isto poderá aparecer nos dados, posteriormente apresentados.

Ainda, conforme é visualizado no gráfico, abaixo, construído a partir das respostas do questionário, um percentual de 62,5% possuía experiência entre cinco até dez anos, esse percentual é referente as respostas de cinco profissionais enquadrados neste perfil:



Ainda considerando o gráfico (figura 2), apenas uma profissional possui experiência há menos de um ano (12,5%). Os demais profissionais, também, possuíam experiência há mais de dois e menos de dez anos (12,5% cada). Dentro deste panorama é possível, de acordo com os dados da pesquisa, afirmar que os/as colaboradores/as são profissionais qualificados para o exercício profissional e com vasta experiência na área.

Com relação à formação mínima exigida para o exercício profissional, descrita acima, estava de acordo com a legislação até então vigente (Decreto nº 5.626/2005; a Lei 12.319/2010²⁹ e a LBI 13.146/2015) e igualmente é descrita em um documento norteador (n/p) da rede Municipal de Maceió, nos seguintes termos:

Ao Tradutor e Intérprete de LIBRAS / Língua Portuguesa – (TILs), será exigida a formação em nível médio, com proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras, adquirida através de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior com Prolibras; ou

²⁹ Recentemente alterada pela Lei nº 14.704 em 25 de outubro de 2023, a legislação trouxe novas diretrizes em relação à formação e condições laborais do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras. Essa modificação é resultado de uma significativa mobilização dos profissionais da área, representados pelos TILSPs, que buscam por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional. Vale destacar que a Lei nº 12.319, anteriormente em vigor, enfrentava restrições, incluindo o veto à exigência de formação em nível superior.

qualificação conferida por graduação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa, em instituição reconhecida por secretarias da Educação (Documentos norteadores, n/p).

Com isso, foram exigidos dois perfis diferentes para o ingresso dos profissionais: um de nível médio, com certificações em cursos de tradução e interpretação na área, e outro perfil de nível superior, com graduação em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, ou seja, o curso superior de formação de TILSP. Contudo, conforme evidenciado nos dados, os/as participantes não possuíam essa formação específica, como por exemplo o bacharelado em Letras-Libras. Em vez disso, apresentavam diversas formações em nível superior, incluindo o curso de licenciatura em Letras-Libras (voltado para a formação de professores de Libras e não de tradutores/intérpretes), além de certificações em cursos livres, de extensão, curso técnico, proficiência e especialização em tradução e interpretação. Essa última opção é comum para aqueles que já atuam na área, devido à escassez da oferta de cursos de graduação para a formação de TILSP.

Dentro deste mesmo parâmetro, o edital nº 2/2017 do concurso público, realizado para o cargo, considerou mais de um perfil, ensino médio e superior, para o ingresso na atividade, como se percebe na descrição dos requisitos mínimos do edital:

(1) Ensino médio completo e (2) Formação Profissional de Tradutor e Intérprete de Libras, nos termos do Art. 4º da Lei Federal nº 12.319/2010 ou (1) Ensino médio completo, (2) profissional ouvinte, e (3) com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental, nos termos do Art. 19, Inciso II do Decreto Federal nº 5.626/2005 ou (1) Ensino superior completo em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras Língua Portuguesa, conforme Art. 17 do Decreto Federal nº 5.626/2005.

De acordo com os requisitos da seleção, não houve distinção entre as atribuições exercidas por esses/as profissionais. Tanto os de nível médio como os de nível superior foram designados para as mesmas funções e atribuições, que se pode inferir à dificuldade de encontrar profissionais com a formação superior específica, levando os órgãos públicos a abrirem exceções para o preenchimento das vagas. Além dos concursados, conforme os dados coletados, existe ainda o perfil de tradutores/intérpretes contratados temporariamente. A divergência entre todos esses perfis não se efetiva somente no quesito remuneração, pois há repercussões de sentidos de si³⁰, na forma como esses participantes se sentem no lugar que ocupam. Por

³⁰ Coletado no estudo aqui desenvolvido, mediante a aplicação de entrevistas narrativas.

exemplo, ao aplicar uma entrevista com uma das participantes, fiz a seguinte pergunta: “Você se sente valorizada pelo seu trabalho no ambiente escolar?”. Esta participante respondeu dizendo que:

Trecho 1: Resposta de Joana

[...] quem tem mais propriedade pra falar sobre isso seriam os efetivos e como eu sou contratada, eu acho que de certa forma a gente termina aceitando determinadas posturas e já a pessoa que é efetiva, ela tem mais possibilidade de lutar pelas melhorias que... que deveriam existir na educação (Entrevista realizada em: 25/01/2023) (Autora, 2024).

Na afirmação da participante, percebo um sentido de si, como alguém, em um “entre lugar”, em outros termos, aquele que por ter um regime de trabalho temporário (contratado) se percebe desfavorecido na relação de poder, com menos voz do que o outro (efetivo), quando afirma em seu discurso duas vezes: “tem mais propriedade de falar” e “tem mais possibilidade de lutar”. E nesse contexto, assume uma postura relativamente passiva, aceitando, seguindo o fluxo e de certa forma contribuindo para a perpetuação de certas práticas que invisibilizam o profissional TILSP. Embora tenha consciência de que, ao lutar, existirá possibilidade de melhorias. Vejo nessas afirmações postas, um trabalho solitário, inquietante e desesperançoso porque não consegue ver alternativas para rupturas com o rolo compressor do sistema, na forma como ele é colocado para esse profissional.

Algumas dessas problemáticas podem ser correlacionadas com as atribuições, do próprio cargo de TILSP, descritas no Guia da Educação Especial para Inclusão na Rede Municipal de Maceió, nos seguintes termos, os intérpretes devem:

- a) atuar em sala de aula e eventos ligados ao ensino, para realizar a interpretação por meio da língua de sinais.
- b) coletar informações sobre o conteúdo a ser trabalhado, para facilitar a tradução da língua no momento das aulas e atividades escolares.
- c) planejar, antecipadamente, com o(a) professor(a) responsável pela série ou disciplina sua atuação e limites no trabalho a ser executado.
- d) participar de atividades extraclasse, palestras, cursos, jogos, encontros, debates e visitas com a turma em que exerça a atividade como intérprete.
- e) interpretar a língua de forma fiel, não alterando a informação a ser interpretada (Maceió, 2016, p. 96).

A primeira atribuição, acima destacada, coloca para o profissional a responsabilidade de atuar em todos os “eventos ligados ao ensino” isso não se restringe a sala de aula, somente, porque as ações realizadas na escola são todas educativas, como por exemplo: aprender a ir ao

banheiro torna-se um evento de ensino quando a criança, ainda, não possui autonomia para isso; alimentar-se da mesma forma; o brincar; o manejar o lápis etc. Principalmente, quando a criança além da surdez apresenta outras necessidades especiais associadas, o que não é raro na atualidade e na realidade da escola observada.

A segunda e a terceira atribuições caminham juntas, pois destacam a necessidade de uma preparação para o exercício da tradução/interpretação, em um trabalho conjunto com os/as professores/as, o que demanda tempo. Um “planejamento em conjunto e com antecedência”, para “coletar as informações, conteúdos a serem trabalhados”, sem dúvida, seria o ideal e abriria espaço para o planejamento entre TILSP e professor. No entanto, na prática, nem todos os docentes conseguem planejar e, conseqüentemente, comunicar ao intérprete o que será trabalhado em sala de aula. Isso representa um desafio e, é claro, não se pode generalizar, pois existem diferentes situações.

Compreendo que ambos os profissionais (TILSP e docente) precisam estabelecer essa parceria, uma vez que ambos necessitam um do outro, tanto nas práticas de sala de aula quanto quando a aula é pensada considerando as especificidades da pessoa surda. Através de uma pedagogia da visualidade³¹, isso pode contribuir de alguma forma com toda a turma, não apenas para os estudantes surdos. Se o TILSP não tem essa abertura, fica muito difícil o seu exercício, pois nem sempre é possível improvisar durante a atividade em sala de aula. Nessa situação, os prejuízos podem repercutir no desenvolvimento do ensino e aprendizagem do estudante surdo.

A quarta atribuição coloca para o TILSP, outra responsabilidade muito comum nos espaços escolares: atividades externas à escola. Nesse caso, este profissional precisará estar junto ao estudante, demandando tempo e disponibilidade para deslocar-se assim como para os professores. No entanto, ao TILSP é exigido a depender da atividade, ser flexível para, em alguns momentos cuidar do estudante, principalmente, quando são crianças ainda pequenas fugindo muitas vezes da atividade fim de sua atuação, a tradução e interpretação para a Libras. Essa foi uma das afirmações pontuada por uma participante ao responder sobre “o que mais lhe impacta na atividade de TILSP?” nos anos iniciais do ensino fundamental, dizendo que

Trecho 2: Resposta de Cecília

[...] quando você trabalha com crianças menores acaba que você exerce o papel além de intérprete né, do que é intérprete, algumas vezes até auxiliar (Entrevista realizada em: 25/01/2023) (Autora, 2024).

³¹ Em razão das experiências da pessoa surda ser consolidada com foco nas "experiências visuais", por isso defende a necessidade do uso de recursos visuais, uma pedagogia crítica e práticas nas artes visuais (Campello, 2008).

O argumento de Cecília se fundamenta porque no Guia da Educação Especial para Inclusão na Rede Municipal de Maceió (2016), a função principal do auxiliar de sala “é operacionalizar as atividades propostas pelo professor, assegurando o bem-estar geral dos estudantes, em especial sua saúde e higiene” (Maceió, 2016, p. 97). Compreendo nesses termos que o auxiliar de sala trabalha para estimular a autonomia e independência da criança.

Correlacionando ao discurso posto pela intérprete, observo um discurso que chama atenção para a existência da necessidade de um outro trabalho com as crianças surdas por serem, ainda, pequenas, não sendo suficiente somente o trabalho de interpretação. Sobretudo porque as crianças surdas também necessitam exercitar a autonomia, a independência para o seu desenvolvimento integral. A problemática, talvez esteja nas múltiplas atribuições postas ao intérprete na educação que precisam ser repensadas quanto a esse lugar na educação.

A quinta atribuição, do Guia da Educação Especial, chama atenção, pois questiono o que seria uma interpretação fiel? Pensando, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, será realmente uma tarefa possível? Essa atribuição foi, primeiramente, destacada no primeiro manual sobre o trabalho de TILSP, publicado em 2006, colocando em pauta um primeiro documento regulamentador da profissão (Código de Ética) elaborado pela Federação Nacional da Educação de Surdos (FENEIS/RJ), trazendo a seguinte afirmação sobre os aspectos éticos, dentre eles a fidelidade:

6) Uma postura Ética e profissionalmente aceita sempre quando atuando, essa deve ser a atitude do intérprete. Isto quer dizer:

d) Ser fiel tanto em LIBRAS quanto no Português, quanto ao uso. Isto é, conhecer bem a ambas e usar a estrutura gramatical própria de cada uma. Não criar ou inventar sinais. Usar os sinais da comunidade surda local e perguntar se o nível da interpretação está bom e claro para todos (Quadros, 2006, p. 44).

As orientações presentes no trecho do documento, acima, continuam a exercer um impacto significativo no trabalho dos profissionais, muitas vezes levando a mal-entendidos e inúmeros questionamentos: “como você traduziu isso para ele?” ou “de que maneira você sinalizou ou sinalizaria isso?” são frequentes, refletindo uma desconfiança subjacente em relação ao trabalho do intérprete. Parece haver uma visão de que a interpretação é uma tarefa de transferência literal, de palavra a palavra, de uma língua para outra, sem espaço para interpretação de sentido, criação, versão e escolha do intérprete. Contradizendo a noção da atuação para Nascimento (2013) do intérprete como um mediador/enunciador que participa do processo tradutório/interpretativo e para Magalhães Jr. (2020) ao afirmar que o intérprete não consegue permanecer totalmente neutro. Mesmo que busque ser imparcial, inevitavelmente,

acaba adicionando algo pessoal. Isso pode ocorrer conscientemente ou, por vezes, de maneira inconsciente.

A visão sobre a fidelidade da tradução/interpretação, numa perspectiva literal do trabalho, é esclarecida por Rónai (1952) da seguinte forma:

[...] só se poderia falar em tradução literal se houvesse línguas bastante semelhantes para permitirem ao tradutor que se limitasse a uma simples transposição de palavras ou expressões de uma para outra. Mas línguas assim não existem, não há, nem mesmo entre os idiomas cognatos. As inúmeras divergências estruturais, existentes entre a língua do original e a tradução, obrigam o tradutor a escolher, cada vez, entre duas ou mais soluções, e em sua escolha ele é inspirado constantemente pelo espírito da língua para qual traduz (Rónai, 1952, p. 10).

Destarte, é importante reconhecer a importância do domínio de ambas as línguas para desempenhar a função, mas é igualmente essencial entender que cada intérprete, com sua bagagem linguística e cultural, poderá fazer interpretações refletindo suas escolhas individuais. Isso não significa que a interpretação seja necessariamente fiel ou infiel, mas sim que as línguas são ideológicas e fluidas, moldadas também pelas perspectivas dos/as intérpretes e pela língua alvo. Em alguns casos, quando não há equivalentes diretos entre as línguas, transformações/adaptações podem ser necessárias. Como Bakhtin (2011) aponta, a língua é polissêmica, apresentando uma multiplicidade de vozes nos discursos e enunciações, característica intrínseca da linguagem.

Portanto, o tradutor/intérprete, após receber as informações em uma língua, deve refletir sobre elas, atribuir-lhes significado na língua de destino e, para isso, fazer escolhas e criar, o que influencia na transformação dos discursos (Santos, 2014, p.41). Desse modo, é preciso reconhecer a necessidade de abandonar a ideia romântica de uma tradução ou interpretação puramente fiel, praticamente impossível de realizar, ao optar por uma abordagem mais literal. Essa abordagem se mostra problemática em ambas as modalidades linguísticas, quer seja na Libras ou no Português. O resultado pode ser a transmissão de informações ambíguas, confusas e contraditórias, como por exemplo a interpretação da frase abaixo, do português para a Libras:

Exemplo 1: Eu já passei por isso³²

Interpretação literal: EU JÁ APROVAR/PASSAR POR ISSO³³

Interpretação de sentido: EU JÁ ACONTECER IGUAL

³² Vídeos produzidos pela profa. Dra. Flaviane Reis (surda), em seu perfil no Instagram (@flavianereis), como forma de orientar e explicar como sinalizar corretamente enunciados para Libras.

³³ Descrição em glossa para a Libras.

Ao ser interpretada literalmente, a frase mencionada não reflete o significado desejado no discurso, pois o sinal de “APROVAR/PASSAR’ em Libras sugere o desempenho positivo em uma avaliação. Considerando isso, pode-se afirmar que a escolha da expressão foi infeliz, não por ser interpretada de maneira infiel, mas sim por ser equivocada, confusa e carente de sentido em relação ao contexto.

Essa situação destaca a complexidade da tradução/interpretação, seja para a Libras ou o Português. Portanto, a formação é crucial nesse contexto, pois adquirir a habilidade de lidar eficazmente com o contexto de interpretação é essencial para que o intérprete alcance sucesso em sua atuação, seja em contextos de conferências ou nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental.

Lembro-me de uma situação durante minha atuação como TILSP no ensino superior, no curso de Arquitetura e Urbanismo de uma instituição privada. Estava interpretando quando o professor fez a seguinte solicitação: “quero que você diga à aluna exatamente assim: o pé direito é 2,5 metros”. Embora tenha me sentido constrangida naquele momento, segui a orientação do professor, mesmo sem compreender plenamente o que era “pé direito” naquele contexto. Posteriormente, ao questionar o professor sobre o significado, ele sugeriu que eu perguntasse à aluna se havia entendido. Surpreendentemente, ela respondeu afirmativamente e sorriu. Ao questioná-la sobre o significado de "pé direito", ela explicou que se referia à altura do piso até o teto de uma construção.

Essa experiência me marcou, levando-me a refletir sobre a fidelidade na interpretação. Pode-se argumentar que, naquele momento, optei por uma abordagem equivocada ao seguir literalmente a solicitação do professor? No entanto, a compreensão bem-sucedida da aluna indica que, mesmo sem captar completamente o significado do enunciado, a interpretação foi eficaz. Esse simples exemplo destaca a complexidade da tradução/interpretação, porque não há fórmula mágica ou receita pronta, especialmente, quando os profissionais não têm acesso adequado e antecipado aos materiais (conteúdo, temática, textos etc.) de estudo, uma realidade que também se reflete em outras esferas de atuação, como o ensino fundamental. Por ser essa uma relação dialógica e enunciativa-discursiva (Nascimento, 2013; Bakhtin, 2011) muito complexa, porque envolve uma construção de três interlocutores/enunciadores (professor/a, intérprete e estudante).

5.4 Etapas e procedimentos

Partindo para o período de execução da pesquisa, observei que os TILSPs atuavam, somente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), devido ao fato de não haver estudantes surdos matriculados na Educação Infantil.

Dentre os oito participantes, apenas duas TILSPs³⁴ foram acompanhadas/observadas em sala de aula (período de 9 de nov/2022 a 19 de jan/2023), uma profissional da turma do 4º ano, no turno da manhã, e outra profissional da turma do 3º ano, no turno da tarde. A TILSP da manhã, era servidora contratada temporariamente e estava vivenciando sua primeira experiência na escola. A TILSP da tarde era servidora efetiva, com mais experiência em outros níveis de ensino.

Nesse contexto educacional, conforme observações e apontamentos descritos no projeto político-pedagógico da escola, trata-se de uma instituição inclusiva, reconhecida atualmente como polo da educação de surdos. Para cumprir essa missão, a escola propõe o desenvolvimento de ações que considerem a especificidade linguística dos/as estudantes surdos/as. Para isso, disponibiliza em sua estrutura um espaço denominado SAEEB, onde as crianças surdas recebem atendimento uma vez por semana (contraturno ou no horário escolar). O objetivo desse espaço é mitigar as dificuldades da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferecer o ensino de português como segunda língua e promover o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Além disso, conforme observado, a escola conta com a presença de TILSPs e de professores/as regentes na sala de aula regular. As turmas são organizadas considerando um quantitativo máximo de trinta (30) alunos (ouvintes e surdos), dentre os quais até cinco (5) estudantes surdos por turma, para melhor qualidade de visualização e interação com o TILSP (que se posiciona à frente do aluno surdo). O mobiliário da sala é disposto tradicionalmente, com carteiras enfileiradas. Após essas observações, foram realizadas as seguintes etapas com o intuito de atender aos objetivos do trabalho:

Respondendo ao primeiro objetivo específico, que foi descrever as constituições identitárias dos tradutores/intérpretes de Libras observada no contexto do Ensino Fundamental, foram aplicados, inicialmente para os intérpretes, questionários semiabertos disponibilizados pelo google forms³⁵, a fim de identificar o perfil dos profissionais e coletar dados preliminares de seus posicionamentos em relação ao seu trabalho. Posteriormente, com as informações

³⁴ Após a concordância das participantes para a realização das observações de suas práticas em sala de aula.

³⁵ Disponibilizado pelo google forms no período de dezembro de 2022 a fevereiro de 2023.

preliminares, coletadas nos questionários, foi elaborada a entrevista³⁶ buscando ampliar as narrativas e posicionamentos dos profissionais. Com os dados do questionário, foi realizada uma pré-análise, a fim de organizar os dados em relação à formação, perfil de atuação, tempo de atuação, e situar quais os discursos/posicionamentos esses profissionais validam ou invalidam ao discorrer sobre a atividade de tradução/interpretação da Libras no Ensino Fundamental.

Na sequência, para responder ao segundo objetivo específico, de identificar discursos que atravessam as constituições identitárias dos tradutores/intérpretes de Libras, no Ensino Fundamental I, foram aplicadas entrevistas narrativas (Bruner, 2004)³⁷ com oito TILSPs da instituição, essas entrevistas foram aplicadas individualmente³⁸ e gravadas em áudio, a fim de situar as práticas desenvolvidas pelos profissionais no contexto estudado através de seus discursos, o que pensam sobre sua atuação, seu papel no ambiente educacional, quais as vivências na escola com as crianças surdas de alguma forma influenciam sua prática profissional cotidiana etc.

E, para responder ao terceiro objetivo, que consistiu em analisar movimentos de interação que compõem a compreensão responsiva afetiva dos colaboradores da pesquisa, no EF, foram elaborados oito diários pela pesquisadora. Esses diários registraram os momentos observados em sala de aula e as práticas desenvolvidas por duas TILSPs: uma atuando na turma do 4º ano pela manhã e outra na turma do 3º ano à tarde. As observações ocorreram semanalmente devido ao tempo limitado disponível para a pesquisa³⁹. É relevante ressaltar que os registros nos diários de campo, através dos momentos de observação participante no local da pesquisa, correspondem ao “momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (Minayo, 2002, p. 26).

Após aplicação das entrevistas, estas foram transcritas em formato adaptado a fim de tornar o texto fluido, evitando oscilações e repetições. Além disso, busquei, com a análise, criar categorias segundo as constituições identitárias dos participantes apresentadas nos dados construídos, sendo esta uma das etapas para Minayo (2002, p.26) que “conduz à teorização dos

³⁶ Elaborada em janeiro de 2023, após as primeiras respostas do questionário.

³⁷ Por concordar com Bruner (2004, p. 692) que não parece existir outra maneira de expressar o tempo vivido senão por meio de uma narrativa. Isso não implica que não exista outra abordagem temporal capaz de capturar o significado da experiência temporal, mas sim que nenhuma delas consegue efetivamente capturar a essência do tempo vivido.

³⁸ Aplicada no período de janeiro a março de 2023 de acordo com a disponibilidade dos/as participantes.

³⁹ Em virtude do tempo curto para o estudo e conclusão do mestrado.

dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular contribuição”.

Posteriormente, realizei a triangulação dos dados para a análise de redes de sentido entre os discursos dos TILSPs, observando tensões nos discursos e implicações na constituição das identidades desses intérpretes. A análise pautou-se na abordagem interpretativista e discursiva que para Souto Maior (2022, p. 518),

[...] trabalha com a análise das informações apreendidas na construção dos dados nos estudos, observando estruturas sociais de interação, indícios discursivos que remetem a memórias sociais de sentidos naquela comunidade estudada, dispositivos retórico-argumentativos presentes nas interlocuções, ações empreendidas nas cenas descritas pelos participantes (colaboradores/as diretos, pesquisadores/as, pessoas do entorno do estudo) e qualquer movimento de sentido da situação mais ampla ou mais específica daquele nicho social.

Com a análise, busco entender como as relações dialógicas da comunidade escolar podem influenciar a dinâmica do trabalho de TILSPs, com foco na identificação de elementos no discurso desses/as profissionais que se relacionam com as memórias e os significados compartilhados na comunidade estudada. Considerando que as histórias, narrativas e discursos individuais se conectam a experiências e memórias coletivas. Assim, a análise examina as atividades, eventos e comportamentos dos/as participantes em relação ao contexto social em questão. Isso se refere a entender como as observações e análises se encaixam em um contexto social mais amplo.

Nesse sentido, a análise realizada foi a interpretativista em LA, conforme descrita por Moita Lopes. Nesse enfoque, Moita Lopes ressalta que nessa abordagem “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-los” ([1994], 2019, p. 331). Além disso, segundo Souto Maior (2022), essa perspectiva ampla de estudo busca compreender a dinâmica das interações sociais, discursos, memórias coletivas e significados em um contexto de pesquisa social.

Em resumo, a análise interpretativista na pesquisa explora diversos aspectos para obter uma compreensão mais completa e enriquecedora da comunidade ou contexto social estudado, utilizando dados construídos na pesquisa. Nesse sentido, há uma responsabilidade cuidadosa na interpretação dos dados em conjunto com os participantes da pesquisa e na apresentação dos resultados obtidos.

A seguir, apresento algumas análises discursivas e interpretativistas dos dados construídos nesta pesquisa.

6 ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE TILSPs

Nesta seção, serão apresentadas algumas análises sobre as constituições identitárias percebidas nos discursos de TILSPs, alinhadas à pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA) e da LA implicada, nas quais os discursos aqui apresentados ao serem aplicados à realidade vivida, evidenciaram deslocamentos de sentido que refletem e refratam tensões originadas da vida cotidiana. Tais deslocamentos originam-se de um sentido único, muitas vezes imposto pela sociedade, e entram em confronto com as contingências sociais apresentadas por meio do discurso. Essa reflexão estabelece um diálogo com a perspectiva discursiva bakhtiniana, ao afirmar:

[o] nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 1997, p. 195).

Essa interação constante com as palavras reflete a intrínseca ligação entre linguagem e vida, como vias de mão dupla eternamente dependentes uma da outra. Nesse contexto, a LA, por ser uma ciência crítica da linguagem, autorreflexiva, transgressiva e nômade, que transita pelas diversas áreas do conhecimento e está interessada em todos os fenômenos não observados pela linguística, possibilitou a sustentação para o fenômeno estudado, uma vez que se trata de um campo de estudo multidisciplinar e indisciplinar, caracterizado por sua natureza problematizadora e intervencionista, que dialoga com inúmeras ciências para refletir e produzir conhecimento ao problematizar e criar inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem desempenha um papel central (Moita Lopes, 2006, p. 20).

A análise interpretativista buscou ouvir as vozes dos interlocutores da pesquisa com quem dialogamos⁴⁰, em todo o momento do trabalho, a partir do entrecruzamento e triangulação dos dados construídos na pesquisa para entender o fenômeno, mediante o recorte de aspectos identificados como: as motivações da escolha profissional, os desafios e dificuldades do trabalho e as narrativas de como se dá o trabalho de TILSP nos anos iniciais do ensino fundamental, correlacionada com algumas observações em campo.

⁴⁰ Nesse momento, o discurso está em terceira pessoa porque considero todos os interlocutores com quem diálogo no texto.

Assim, a análise do corpus construído com a pesquisa foi organizada com o objetivo de problematizar o contexto ora estudado, que versa sobre a constituição das identidades de Tradutores/Intérpretes de Libras, a partir de três eixos principais:

Primeiramente, foram analisados os discursos que abordam as motivações da escolha profissional. Essa análise visa responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em descrever as constituições identitárias de Tradutores/Intérpretes de Libras observadas no contexto do Ensino Fundamental.

Em seguida, foram investigados os discursos que revelam as tensões e inquietações da atuação no ensino fundamental. Essa análise tem como propósito responder ao segundo objetivo específico, ou seja, identificar os discursos que influenciam as constituições identitárias de Tradutores/Intérpretes de Libras no Ensino Fundamental.

Por fim, foram examinados os discursos que enfatizam a necessidade da ação pedagógica construída na atuação de TILSPs. Essa análise visa responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em analisar movimentos de interação que compõem a compreensão responsiva-afetiva dos/as colaboradores/as da pesquisa, no Ensino Fundamental, relacionado aos aportes teóricos levantados com a pesquisa.

A diante, iniciarei com as primeiras discussões suscitadas em relação ao contexto de inicialização do profissional TILSP e as suas motivações, e posteriormente discutirei sobre algumas inquietações da prática nos anos iniciais do ensino fundamental nos relatos desses profissionais.

6.1 Discursos das motivações: o campo da religião e a necessidade de formação

Início relacionando a atividade de TILSP, com a narrativa de Ewandro Magalhães Jr. sobre suas primeiras experiências como intérprete de língua oral, por observar semelhanças com a realidade de intérprete de Libras. O autor no livro “Sua Majestade: O intérprete”, expõe as situações que o levaram a tornar-se intérprete, em 1992, como um “cair de paraquedas” na profissão, em virtude da natureza naquele momento improvisada e não planejada para o trabalho de interpretação. Adiante, segue as circunstâncias da situação relatada pelo autor.

Brasília. Câmara dos Deputados. Tarde de terça-feira, 17 de março 1992. Visita de sua Alteza Real, o príncipe Philip Duque de Edimburgo. Trinta minutos antes de a comitiva chegar, a ficha cai:

- _ O homem fala inglês. O Presidente da Casa não fala. Cadê o tradutor?
- _ Que tradutor?
- _ O tradutor, ué. O intérprete.
- _ Não tem.

_ Como não tem?
 _ Não tem, ué, nunca teve.
 _ E agora? Estamos por 30 minutos.
 Um funcionário coça a cabeça e estanca o olhar oblíquo em um esforço de memória:
 _ Bom... chama o Ewandro. O cara não fala inglês?
 _ É, mas não é intérprete.
 _ Mas de repente ele se vira.
 _ Se vira como?
 _ Se virando, ué. É o jeito. Pouco mais tarde, 15º andar:
 _ Ewandro,.. é o jeito.
 _ Que jeito?
 _ O único jeito. Vai lá e manda ver. Você não fala inglês?
 _ Falo, mas não faaaalo! Quer dizer falo, mas nunca fiz. Quer dizer, já fiz, mas nunca fiiiiz! Não dá não.
 Vinte minutos depois, lá estou no gabinete da Presidência, sentindo a manopla de meu chefe em torno de meu cotovelo pra evitar que eu fuja (Magalhães Jr., 2020, p. 20).

A situação apresentada por Magalhães Jr., exemplifica o fato de não ser incomum intérpretes “caírem de paraquedas” na profissão, muitas vezes por circunstâncias inesperadas. No caso dele, sua formação e habilidades prévias, incluindo a proficiência em várias línguas estrangeiras, o colocaram em uma situação na qual teve que realizar interpretação de forma improvisada durante a visita do príncipe Philip ao Brasil.

A falta de previsão para a contratação de um intérprete profissional para o evento levou Magalhães a assumir essa função, mesmo sem preparação específica. Essa experiência inesperada o impulsionou a buscar formação e seguir carreira como intérprete. A narrativa destaca como, em alguns casos, a atividade de interpretação pode ser encarada como um “se vira, dá um jeito”, evidenciando a falta de planejamento e reconhecimento profissional, afinal parece haver um senso comum em volta da atividade de tradução e interpretação de que basta ser fluente na língua estrangeira para exercer esse ofício. O que não se sustenta na atualidade, pois existe toda uma tradição, sobretudo, para a formação de tradutores e intérpretes de línguas estrangeiras.

Esse fato ocorrido em meados da década de 1990 é retratado da trajetória histórica e fabulosa do autor, contudo, para ele não foi uma experiência tão agradável, mas que lhe trouxe muito aprendizado. Ele faz uma analogia entre a atividade vivenciada e um “voo de paraquedas”, diz após a experiência:

De volta ao pátio, deixei por lá a mochila, o capacete e a decisão de nunca brincar com coisa séria. Pra quem já estava começando a focar displicente, a experiência foi bastante educativa. E para quem continua se aventurando em cabine para fazer ‘o melhor possível’ um susto igual pode ter o mesmo efeito. Imprevistos acontecem. Quando acontecerem, você vai querer estar pronto.

Espera sempre o melhor, mas prepare-se para o pior. Lembre-se para as coisas irem mal basta um cordão mal dobrado, um velame mal costurado, um empurrão mal dado ou um pangaré na estrada (Magalhães Jr., 2007, p. 76).

O sentimento do autor, expresso na metáfora de sua primeira experiência como intérprete, revela quão desafiadora é a tarefa independentemente da língua em questão. Em alguns casos, pessoas sem formação específica se aventuram apenas com o conhecimento da língua ou a proficiência. Por isso, o autor afirma: “Imprevistos acontecem. Quando acontecerem, você vai querer estar pronto”. Não são poucas as intercorrências, e um simples empurrão mal-dado pode resultar em uma experiência frustrante. Para evitar isso, é necessário estar preparado, e o autor destaca a importância da formação. Minha experiência foi um pouco semelhante; repentinamente, me vi interpretando Libras, aventurando-me pela contingência em uma igreja protestante. Somente depois, ciente da necessidade de qualificação porque compreendi não basta apenas saber a Libras para ser intérprete, busquei a formação (técnica em nível médio) para ingressar profissionalmente no campo.

A narrativa de Magalhães Jr. destaca a necessidade da reflexão sobre a formação e a conscientização da importância do trabalho de intérpretes, assim como de TILSPs. As experiências do autor foram no campo da língua oral, mas, como mencionado, há muitas semelhanças entre as atividades desempenhadas por TILSPs. Não obstante, dados desta pesquisa revelam essa emergência na profissão que ocorre mais pela demanda que por um planejamento profissional. Após duas décadas dos primeiros registros da profissão ainda é urgente repensar de maneira séria a atividade de tradução e interpretação da Libras, pois é uma profissão recente com oferta escassa de cursos superiores para a formação adequada desses profissionais. Isso muitas vezes resulta em atividades voluntárias de pessoas que conhecem a língua por terem contato com familiares ou por aprendizes da língua, principalmente nos pequenos centros urbanos.

Gesser (2009) constatou essa realidade ao expor a tradição da inicialização profissional de intérpretes no Brasil, no que assevera:

Na maioria dos casos, os intérpretes têm contato com a língua de sinais a partir dos laços familiares e da convivência social com vizinhos e amigos surdos (ocorrendo geralmente em espaços escolares e religiosos). No Brasil ainda não há tradição na profissão ou formação específica para esses profissionais, da mesma forma que há para intérpretes de línguas orais de prestígio como, por exemplo, intérpretes de língua inglesa e francesa (Gesser, 2009, p. 47).

Mesmo após 13 anos da aprovação da Lei nº 12.319/2010 (alterada pela Lei nº 14.704/2023), que reconheceu o TILSP como uma profissão, e depois de 18 anos do Decreto

nº 5.626/2005, que promoveu o surgimento de cursos em diversos níveis da educação, visando formar profissionais bilíngues para o trabalho com surdos, ainda é observada uma maior oferta de cursos superiores para intérpretes de línguas de sinais nos grandes centros urbanos ou na região sul do país. Nesse contexto, a maioria dos profissionais obteve sua formação de forma empírica, e conseqüentemente, o público surdo conta com a “experiência desenvolvida por familiares de surdos ou participantes de comunidades religiosas interessadas na causa” (Lima, 2016, p. 2).

Nesta dissertação, apresentei um breve recorte da história da profissão de TILSP e seus atravessamentos com a educação de surdos. Sua origem foi marcada por práticas voluntárias, principalmente, no contexto religioso, estendendo-se também para outras instituições, como associações de surdos, ONGs etc. Este cenário, que outrora teve contribuição em um determinado período, ainda parece ser berço e reverberar atualmente, com profissionais oriundos do mesmo espaço.

Um retrato das questões levantadas acima foi recuperado nos dados da pesquisa, ao identificar nos enunciados de duas participantes as motivações e a origem de suas escolhas pela tradução e interpretação da Libras. Respondendo à seguinte questão: “Relate um pouco de sua história, como você se tornou TILSP? Quais foram as motivações?”, obtive as seguintes narrativas:

Trecho 3: Resposta de Alana

[...] eu comecei como intérprete dentro do âmbito religioso, pra mim era uma missão assim de vida é... levar o evangelho para as pessoas surdas, esse era o principal objetivo inicial e porque eu achava muito bonito... quando eu via o intérprete na igreja né! (Entrevista realizada em: 02/03/2023) (Autora, 2024).

Trecho 4: Resposta de Valentina

É... meu primeiro contato foi no âmbito religioso, eu achava a língua interessante, tinha curiosidade em aprender, mas comecei no trabalho voluntário, aí eu comecei a ter contato com surdos né... e a partir daí surgiu o interesse (Entrevista realizada em: 25/01/2023) (Autora, 2024).

As narrativas discursivas descritas, acima, pelas participantes estão relacionadas à responsividade, uma “resposta” precedente de um determinado campo discursivo. Nesse caso, elas confirmam, complementam, baseiam-se nele, subentendem-no como conhecido e, de certo modo, o levam em consideração para seus argumentos (Bakhtin, 2011, p. 297). Trazem informações relevantes a serem problematizadas, não somente porque comprovam como o trabalho ainda é motivado pelo contexto religioso, demarcando o entendimento da atividade

num cronotopo (espaço-temporal) distante e, ao mesmo tempo, atual. Isto ocorre porque a motivação inicial está ligada a um objetivo religioso, quando Alana afirma “para mim era uma missão assim de vida” ou “trabalho voluntário” como afirmou Valentina, e ainda porque achavam o trabalho “muito bonito” e a “língua interessante”, e a partir daí surge o interesse nesse cenário de certa forma assistencialista, posteriormente, tomando forma ao deslocar-se para outro lugar de uma constituição identitária profissional.

Nesses termos, é importante ressaltar que embora o trabalho voluntário ou assistencialista possa ser considerado um estigma para a profissão (Santos, 2006), caracterizado pela ideia de ser essa uma profissão de cunho missionário, levando a discursos “de que ser TILSP era/é uma missão divina, ou um dom concedido por Deus” (Oliveira, 2022, p. 24), erroneamente dando a entender inclusive que qualquer pessoa poderia exercer a função, apenas, com fluência na língua, sem necessariamente ter uma formação específica para a tradução/interpretação. Compreendo que esse contexto, apesar das incongruências, ainda tem contribuído para o ingresso de muitos profissionais no campo da tradução e interpretação da Libras.

Conforme Rosa (2005, p. 92) afirmou: “a atuação dos intérpretes de língua de sinais tem sido uma prática há décadas nos espaços religiosos, o que explica que os melhores intérpretes são oriundos das instituições religiosas, com exceção dos filhos de pais surdos”. Essa predominância não se dá necessariamente por ser um campo religioso, dado que vivemos em um país laico, mas porque, tradicionalmente, tanto em Alagoas como no Brasil, esses ambientes têm sido propícios para o desenvolvimento prático desses profissionais, continuando a influenciar outros na mesma direção.

Neste ínterim, considero este um momento histórico de relevância e valorização do acesso à informação, inicialmente impulsionado nos ambientes religiosos que, posteriormente, migrou para outros contextos, igualmente importantes. No entanto, ainda persiste a necessidade da formação acadêmica deste profissional, tanto para a qualificação necessária no campo dos estudos da tradução e interpretação, quanto para a valorização indispensável a esse campo, buscando o aprofundamento e a desmistificação da ideia de ser uma atividade assistencialista, como afirmou uma participante em seu relato sobre as motivações da escolha profissional, ao discorrer:

Trecho 5: Resposta de Joana

[...] eu iniciei nos cursos básicos, depois [...] eu pensei em poder ajudar de alguma forma, me inscrevendo no processo de seleção da prefeitura e fui

chamada. É... vim com muito medo porque não tinha nenhuma experiência de tradução interpretação, mas resolvi encarar o desafio (Entrevista realizada em: 25/01/2023) (Autora, 2024).

No discurso, acima é utilizado o emprego da palavra “ajuda” para expressar a ideia de abnegação, cuja tradução/interpretação nesse contexto, ainda, é definida pela participante como “o desafio”. Nesse campo, o sujeito se coloca no lugar de herói abnegado que busca acompanhar “quem precisa”. Esse papel pode, de certo modo, inscrever um discurso de desresponsabilização do governo de sua obrigação já que é considerada da mesma forma ao discurso religioso “uma missão” a interpretação exercida por alguns escolhidos. Talvez a própria fundação majoritariamente promova essa “tensão discursiva” (Souto Maior, 2022).

Apesar de décadas depois dos primeiros registros sobre a atuação e o desenvolvimento dos estudos relacionados à pessoa surda e à educação, ainda hoje o discurso reflete e refrata perspectivas ideológicas que colocam a pessoa surda na condição de deficiente, adotando, assim, uma visão clínica e patológica da surdez. Como disse, Santos (2006, p. 73), “pensando nessa condição subalterna, alguns ILS tentam ‘ajudar’ os surdos, desenvolvendo por meio da caridade e do voluntariado atitudes assistencialistas que não concebem os surdos com um status linguístico e cultural”. Essa abordagem sugere que as pessoas surdas necessitam de alguma forma de assistência ou ajuda. Ao fazer isso, esse discurso acaba desconsiderando a Libras como uma língua legítima, revelando uma força centrípeta que se manifesta e influencia o discurso. Esse fenômeno perpetua discursos do passado, deixando marcas no presente, devido à influência das marcas históricas da atividade, uma vez que “todo discurso produzido leva em conta outros já anteriormente produzidos” (Lima; Souto Maior, 2015, p. 399). No entanto, duas questões adicionais contribuem para essas incompreensões: a escassez de formação superior para o TILSP e a recente inserção dos estudos das línguas de sinais no Brasil, o que impacta no discurso.

O argumento a seguir enfatiza a importância da formação como um ponto de dificuldade e desafio na profissão, como expresso pelas participantes ao responderem à pergunta: “Quais são seus maiores desafios em sua atividade atual?”

Trecho 6: Resposta de Valentina

Falta formação continuada gratuita e de qualidade para o profissional Intérprete (Questionário respondido em: 28/12/22, 21:54) (Autora, 2024).

Trecho 7: Resposta de Elenor

Formação sempre foi um dos maiores desafios, mas isso vem melhorando aos poucos. (Questionário respondido em: 11/01/23, 19:41) (Autora, 2024).

Observo possíveis reivindicações nos posicionamentos discursivos das participantes, refletindo uma necessidade atual de um coletivo, quando estas afirmam: “falta formação continuada gratuita...” e “formação sempre foi um... desafio”. A partir dessas afirmações, é possível perceber que o sujeito não se expressa apenas, mas também age e atua com seu interlocutor (Souto Maior, 2022) que esperam mudanças para o campo profissional. Ao mesmo tempo, esses discursos estão alinhados com os movimentos discursivos da área dos estudos da tradução/interpretação, que buscam e clamam por valorização da profissão em todos os seus aspectos, como visibilidade, formação superior, valorização e condições de trabalho.

Além disso, Valentina emprega os termos “intérprete” e “profissional” antecolados, de alguma forma para enfatizar o caráter da atividade não amadora. Posteriormente, ainda, destaca que “vem melhorando aos poucos”, visto a oferta possivelmente da formação. Mas, como pesquisadora considero, ainda, que esta não é uma realidade em Alagoas, no que diz respeito à formação superior, pois a formação para intérpretes de Libras continua sendo ofertada em nível médio, técnico e de extensão, apenas, com o primeiro curso oferecido em 1999 pela AAPPE, e, posteriormente, continuado pelo IRES - Instituto de Referência em Educação de Surdos. Em 2007, o curso também foi oferecido pelo CAS - Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez. E, após a criação do curso de Letras-Libras (licenciatura) em 2014, o curso de extensão foi oferecido pela UFAL pela primeira vez em 2017. Além disso, o estado conta com a oferta de cursos por empresas ou instituições privadas e à distância.

Outra reflexão relevante que motivou intérpretes foi a obrigatoriedade da inserção Libras nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, conforme estabelecido pelo Decreto 5.626/2005, ou como componente optativo nos demais cursos. Como resultado, os espaços de contato com a língua de sinais, diante dessa nova realidade, migraram para um novo cenário, o acadêmico, e deram origem a novos públicos interessados na área, como evidenciado nas narrativas de Simone e Eduardo em relação às suas motivações para a escolha profissional:

Trecho 8: Resposta de Simone

Eu conheci libras na universidade a partir da disciplina ofertada nas licenciaturas e aí fiz o básico I e II, cursos livres, depois surgiu a oportunidade

de fazer um curso, gratuito, pelo fundo de apoio ao trabalhador no IRES (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

Trecho 9: Resposta de Eduardo

Eu conheci a língua de sinais, primeiro, através da disciplina de libras na faculdade, enquanto cursava a licenciatura plena em matemática, e... após cursar a disciplina que era obrigatória, não fazia a mínima ideia de como seria aprender a língua de sinais [...] fui aprofundando a libras, que inicialmente era bem básica, e de forma é... com muito estudo durante esse período e metendo a cara de fato, porque as oportunidades que apareciam ainda que de forma voluntária é... foram os primeiros os primeiros espaços que eu pude é ver essa... demanda para iniciar o trabalho, ainda realmente, comecei é... sabendo um pouco (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

Observo nesses discursos, como a oferta da disciplina Libras nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura possibilitou a circulação e contato com a língua de sinais nos espaços acadêmicos/científicos, algo outrora inimaginável. Consequentemente, a Libras passa a ser objeto de interesse dos estudantes da graduação, não apenas para uso futuro como docentes, a fim de adquirirem conhecimento e habilidades para lidar com estudantes surdos na educação básica. Mas também, essa nova realidade começa a ser vislumbrada como um novo campo profissional (anteriormente desconhecido), o da tradução e interpretação, conforme demonstrado nos dados da pesquisa.

Os relatos de Simone e Eduardo exemplificam bem a realidade, destacando, no entanto, dificuldades semelhantes às dos profissionais oriundos do âmbito religioso, com uma formação empírica por meio de cursos básicos e técnicos, além do trabalho voluntário. Isso ocorre porque a disciplina Libras (objetiva o ensino Libras e não a formação de intérpretes), ofertada nas instituições de ensino superior, comporta uma carga horária incipiente (60 horas), dividida em dois eixos: teórico e prático (sinais básicos em Libras). Essa abordagem não garante ao estudante, futuro professor, o desenvolvimento do aprendizado de uma língua em sua integralidade. Consequentemente, pode ocasionar uma barreira na interação e comunicação futura desse professor com a pessoa surda na escola.

Figura 3 - Oferta do componente curricular Libras nos cursos de Letras/UFAL

LETL071	FUNDAMENTOS DE LIBRAS	60h
---------	-----------------------	-----

Fonte: [<https://fale.ufal.br/graduacao/letras/disciplinas>].

No quadro acima, para exemplificar, é apresentada a oferta do componente curricular Libras nos cursos de Letras da UFAL, semelhante à oferta em outros cursos de graduação da

universidade, com uma carga horária de 60 horas, denominada de “Fundamentos da Libras”. Em outras palavras, isso significa que neste componente serão abordadas noções básicas da língua sem muito aprofundamento prático e na parte teórica são inseridas discussões sobre aspectos culturais e sociais da comunidade surda. Isso corresponde a um dos argumentos corroborados por Eduardo ao afirmar: “fui aprofundando a Libras, que inicialmente era bem básica” e “com muito estudo... metendo a cara de fato”, indicando que seu primeiro contato com a língua ocorreu durante a graduação e que, segundo ele, não foi suficiente para seu aprendizado da Libras, exigindo a ele buscar outras alternativas para alcançar a fluência. Assim, não sendo possível aprender Libras em um único componente curricular (disciplina), concordo com os apontamentos de Costa (2015) sobre a importância desse componente para a inclusão escolar e a formação do futuro professor, e as IES – Instituições de Ensino Superior tem autonomia para pensar a carga horária ou ofertar cursos de formação complementar, como a extensão universitária, a fim de contribuir com o espaço escolar e a esfera social.

Dito isso, o aprendiz da língua de sinais necessita buscar outros meios e caminhos para adquirir o aprendizado ou a fluência na língua. Isso é essencial tanto para interagir com os estudantes surdos na educação básica após a conclusão da graduação quanto para aqueles que desejam seguir no campo da tradução e interpretação da Libras, tornando-se um profissional TILSP, conforme relatado pelos participantes.

Após estas primeiras discussões, suscitadas em relação ao contexto de inicialização profissional de TILSPs e as motivações que constituem as identidades, discutirei a respeito de algumas inquietações da prática nos anos iniciais do ensino fundamental nos relatos dos profissionais⁴¹.

6.2 Inquietações da atuação no ensino fundamental

As inquietações de TILSPs evidenciam a forma como o trabalho desses profissionais é organizado nas séries iniciais do ensino fundamental, em desacordo com as expectativas para o tradutor/intérprete, cuja atividade deveria ser: realizar a tradução e interpretação da Libras para o português e vice-versa, a fim de atender às necessidades de acessibilidade da pessoa surda na educação e, segundo nosso estudo, dentro de uma responsividade afetiva. No entanto, essa realidade não se concretiza, o que contribui para as inquietações, tensões discursivas e a

⁴¹ A partir do questionário aplicado com oito participantes, a entrevista narrativa, individualmente, e as observações em sala de aula das práticas desenvolvidas por duas participantes. O recorte focou na narrativa de origem/motivações do profissional (coletada em entrevistas), nos desafios e dificuldades (coletados em entrevista e no questionário) e nas narrativas da atuação no ensino fundamental (colhidas nas entrevistas narrativas), correlacionada com algumas de minhas observações em campo.

negação do papel pedagógico na atuação de TILSPs, como evidenciado em suas respostas à pergunta: “Quais são seus maiores desafios na sua atividade atual?”. Segundo Joana, seu maior desafio é:

Trecho 10: Resposta de Joana

Alfabetizar para o português escrito. Não sou pedagoga e sei que essa atividade não é uma atribuição do intérprete (Questionário respondido em: 19/12/2022, 20:03) (Autora, 2024).

Nesse trecho, identifico tensões relacionadas a dois movimentos discursivos. O primeiro o de uma negação identitária em relação ao papel que seria de uma Pedagoga, expressa quando ela declara: “Não sou pedagoga”. Isso ocorre de certa forma para expor sua dificuldade e a realidade, porque a formação de TILSP não habilita para a prática da alfabetização. Assim, ela inicia com essa negativa e, em seguida, estabelece um paralelo entre a figura da pedagoga e a do intérprete. No primeiro movimento discursivo, ela rejeita sua posição e contrasta, generalizando, ao afirmar que a característica geral da atuação do/a intérprete não inclui a responsabilidade pela alfabetização⁴². Nesse momento, a referência não é mais a ela mesma, mas sim a uma característica comum na atuação de intérpretes.

Assim, concordando com Bakhtin, esses discursos não apenas refletem construtos de significados da vida do sujeito, mas também representam uma interação na qual nos fundimos, cooperamos e, por vezes, nos distanciamos por meio da palavra do outro na constituição de nossa identidade. Como esclarece Fabrício (2006, p. 48), "a linguagem é uma prática social; ao estudarmos a linguagem, estamos investigando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constitutiva" haja vista as práticas discursivas não são neutras, envolvem decisões, intencionais ou não, que possuem natureza ideológica e política.

Na sequência, o trecho abaixo expõe outras dificuldades e incômodos do trabalho desenvolvido na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, na qual a participante diz que:

Trecho 11: Resposta de Valentina

[...] acontece no ensino fundamental I, o tradutor intérprete ele passa a assumir outros papéis e o ideal seria que ele exercesse a função de tradutor intérprete.

⁴² Em detrimento que na prática da sala de aula, o português não é ensinado como uma segunda língua para surdos, conforme prevê o decreto 5.626/2005. Contudo a escola possui em sua estrutura um espaço denominado SAEEB para o atendimento especializado dos estudantes surdos, em momentos pontuais, para mitigar as dificuldades do ensino de Libras e português para surdos na escola.

[...] para mim o trabalho de tradutor intérprete de línguas seja lá qual língua for né... aqui a gente está falando especificamente de Libras, mas é uma questão interlíngua né... então eu não acho que o trabalho do intérprete muda de acordo com o contexto é... existem cargos existem funções né... e quando cada um exerce a sua função dando o seu melhor eu acredito que o trabalho ele é harmônico e ele surte melhor efeito possível... (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

Os discursos atravessam a constituição identitária desses profissionais e convergem para a negação do trabalho pedagógico, atribuído de forma velada e pela contingência aos profissionais, evidenciando uma realidade análoga ao desvio de função, quando Valentina afirma: “eu não acho que o trabalho do intérprete muda de acordo com o contexto” e assim, ela começa apresentando como o trabalho acontece e depois ela coloca o seu posicionamento contrário a realidade, em outras palavras, que precise mudar/deslocar sua forma de atuação. Joana, da mesma forma, menciona o desconforto ao assumir a função de alfabetizadora, uma vez que sua formação não a qualifica para esse exercício, argumentando que esta seria a atribuição de uma pedagoga.

Valentina, na mesma linha somando-se à fala de Joana, expõe a realidade e expressa o desejo de que o intérprete exerça a função de tradutor/intérprete. As vozes das participantes questionam as incongruências da profissão na prática em sala de aula, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, indicando que interpretar as aulas por si só não parece ser suficiente. Isso se deve à organização da prática em sala de aula, onde o ensino de português não é considerado como uma segunda língua para surdos, e as metodologias adotadas nem sempre contemplam a realidade do ser surdo. Tendo o TILSP que deslocar-se para um fazer pedagógico mais apropriado ao/à aluno/a.

A realidade apresentada por intérpretes na educação básica foi amplamente discutida por Lacerda (2017), ao trazer para seus estudos o termo utilizado em outros países (EUA, Canadá, Austrália e outros) nomeando o profissional de “intérprete educacional”. A autora colocou em cena a atividade como uma prática que envolve aspectos educacionais, contudo para ela é necessário ter a clareza de que,

[n]ão se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas a sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (Lacerda, 2017, p. 33).

Nesse contexto, no qual o objetivo da atividade não é apenas traduzir, e da mesma forma, não é ocupar o lugar do professor ou realizar a tarefa de ensino, mas sim favorecer a

aprendizagem do aluno, emerge uma constituição identitária complexa. Como já discutido em outros momentos desta dissertação, isso exige do/a profissional ir além das atribuições específicas de sua função, mesmo quando não há abertura para o planejamento conjunto entre os profissionais da sala de aula. Isso não se deve à falta de clareza do intérprete sobre o seu papel, mas sim às necessidades urgentes do público-alvo que demanda um trabalho responsivo-afetivo. Por isso, justifica-se o argumento de Valentina, ao dizer: “quando cada um exerce a sua função dando o seu melhor, eu acredito que o trabalho é harmônico e surte o melhor efeito possível”. Com essa afirmação, ela permanece no lugar da negação sobre ter que deslocar-se de sua atividade final, da tradução/interpretação para a ação pedagógica.

Não pretendo aqui buscar culpados, pois assim como os intérpretes, os professores enfrentam problemáticas semelhantes ou até mais intensas, como falta de valorização, ausência de incentivo à qualificação e formação, além da longa jornada de trabalho e entre outras questões. Como fora problematizado por Tardif e Lessard (2005, p. 43), o trabalho dos professores/as também “comporta diversas ambiguidades, diversos elementos ‘informais’, indeterminados, incerteza, imprevistos”, cuja atividade docente não é apenas uma execução linear e previsível de tarefas, mas sim um processo bastante complexo.

Sendo o intérprete um profissional da educação que ocupa espaço na sala de aula, a prática parece convergir para o mesmo caminho. Assim, Souza (2023), igualmente, corrobora ao argumentar sobre os múltiplos papéis atribuídos ao TILSP na educação básica, ao afirmar:

Por certo, em muitos casos esses profissionais assumem mais que o papel de intérprete facilitador da acessibilidade, sobretudo de educadores bilíngues lidando cotidianamente com as necessidades educacionais das crianças Surdas, assumindo o papel de um segundo professor em sala de aula (Souza *et al.*, 2023, p. 10).

As autoras introduzem uma reflexão adicional sobre o trabalho dos intérpretes ao lidar com as crianças surdas, optando pela designação de “educadores bilíngues”⁴³ ou um segundo/a professor/a em sala de aula. Essa escolha decorre, como mencionado anteriormente nesta dissertação, do fato de as crianças surdas frequentemente chegarem à escola sem conhecimento da língua de sinais. O tradutor/intérprete, em muitos casos, é a primeira pessoa fluente com quem estabelecem contato, sendo, portanto, por meio do TILSP que as crianças são introduzidas na interação, ensino e aprendizagem da língua de sinais, assim como dos conteúdos abordados na escola. Essa atuação transcende o campo da tradução e interpretação, pois caminha para uma

⁴³ Conforme é disposto no Art. 60b da Lei nº 14.191/2021 que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior”.

compreensão responsiva afetiva devido às necessidades urgentes dos estudantes, afetando os profissionais que respondem com afetividade, deslocando-se para o exercício pedagógico e de tutoria.

Considerando a necessidade de um trabalho que vá além da tradução/interpretação e demande uma responsividade específica para sua concretização no cotidiano da sala de aula, Joana problematiza o fato de ter que exercer atividades pedagógicas ao dizer:

Trecho 12: Resposta de Joana

[...] uma coisa é você traduzir a fala de um professor, outra coisa é você alfabetizar o aluno, é... você ensinar, porque o intérprete está ali para traduzir e interpretar o que o professor está falando e... se o intérprete vai ocupar a função de professor ele precisa ter uma formação específica para (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

A formação requerida para o alfabetizador, conforme mencionado por Joana, não se refere à formação de intérpretes de língua de sinais, mas sim a Pedagogia ou o curso específico em Pedagogia Bilíngue⁴⁴. De maneira semelhante ao que foi trazido por Souza (*et al.*, 2023), a obtenção de formação em tradução e interpretação confere ao profissional o domínio das técnicas nessa área, permitindo que atue como facilitador na comunicação. No entanto, essa formação não atende às necessidades educacionais das crianças surdas em processo de aprendizagem e aquisição de línguas, que deveria ser baseada em uma verdadeira proposta de educação bilíngue de surdos, logo, essa lacuna resulta em uma necessidade de repensar o papel de TILSP na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente, quanto a práticas desenvolvidas em escolas inclusivas, evidenciando a necessidade urgente de alterações tanto na formação desse profissional quanto no paradigma da educação de surdos.

A constituição identitária de TILSPs, até o momento, revela uma identidade profissional que tenciona discursivamente pela adequação de seu lugar no campo da tradução e interpretação. No entanto, isso contrasta com as demandas reais encontradas na prática em sala de aula com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme relatado por Alana, ao deparar-se com a experiência no ensino fundamental:

Trecho 13: Resposta de Alana

⁴⁴ Curso ofertado pelo INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos que “objetiva formar professores e gestores educacionais, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue e intercultural na modalidade online, para atuar na área da docência (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão escolar [...]” Disponível em: [<https://www.gov.br/ines/pt-br/ensino-superior/nucleo-de-educacao-online/curso-pedagogia-ead>]

[...] quando eu cheguei achando que ia arrasar no trabalho, eu levei um baque, assim pra mim foi um susto, é um choque literalmente, porque você chega assim diz meu Deus: eles não sabem libras, no primeiro dia que eu cheguei, cheguei interpretando normalmente, lindamente, só que aí você começa a perceber que eles não estão sendo alcançados... e se você é um intérprete sensível e acaba que a gente tá ali com essa função só para isso e se sensibiliza, eu ia pra casa e ficava pensando meu Deus eu estou interpretando, mas eu estou sentindo que eles não estão entendendo não tá sendo alcançado, o que eu vou fazer? Então começa ali um incômodo, que lhe leva sim para práticas pedagógicas, porque você não vai só pensar em termos de tradução e interpretação (Entrevista realizada em: 02/03/23) (Autora, 2024).

O relato estabelece uma progressão de emoções, percebidas por meio das avaliações da interlocutora sobre a realidade vivenciada. Sendo assim, “essas apreciações, assim como as entonações correspondentes, são inteiramente determinadas pela situação social imediata em cujo quadro se desenvolve a conversa” (Bakhtin, 2006, p. 137). As emoções partem de uma expectativa inicial até confrontar-se com a realidade, quando a participante expressa “quando eu cheguei achando que ia arrasar” e, conseqüentemente, se depara com o contraste da realidade, novas emoções são reveladas, nos seguintes termos: “levei um baque”, “um susto” e “um choque”, uma tensão discursiva que é revelada pela pergunta a si mesma “o que eu vou fazer?”.

Diante dessa percepção da realidade, a TILSP adota um posicionamento em uma ação de responsividade afetiva, visando alcançar os alunos. Nesse contexto, ela busca estabelecer uma ponte de comunicação, inserindo-se em uma constituição identitária de uma intérprete sensível. Isso é destacado quando ela utiliza a condicional “se” em seu discurso: “se você é um intérprete sensível, acaba que a gente tá ali com essa função só para isso e se sensibiliza”. Levando-a a assumir um posicionamento responsivo-afetivo, porque a realidade lhe afeta e diante do incômodo gerado, desloca sua identidade, em uma atitude ética, para a de uma intérprete que adota práticas pedagógicas para suprir as carências existentes.

Em resumo, conforme descrito, ao assumir a função de TILSP espera-se a compreensão da língua de sinais pelo público usuário do serviço, visando o sucesso da atividade, no entanto a expectativa pode ser frustrada, nesse contexto educacional. Frente ao cenário complexo da educação de surdos é o profissional que busca alternativas e práticas pedagógicas para superar os obstáculos, especialmente ao adotar um posicionamento responsivo-afetivo, uma ação ética-afetiva em relação aos seres humanos que são a razão de seu trabalho. Evidentemente porque simplesmente interpretar os conteúdos não é suficiente, pois isso não garante a compreensão do aluno, que ainda não se apropriou da língua de sinais.

Levando em consideração as afirmações de Fabrício e Moita Lopes (2002, p. 19) de que “a narrativa construída na escola, no trabalho e na mídia certamente colaboram para estruturar a vida social, pois constroem os repertórios de conduta que compõem o imaginário de nosso tempo”, o participante do estudo se posiciona em responsividade afetiva ao explicar como busca solucionar as problemáticas enfrentadas em sua prática diária em sala de aula e como, nesse movimento, ele se integra à constituição identitária de um intérprete-professor, ao dizer:

Trecho 14: Resposta de Jorge

[...] a gente tem que trabalhar não só como intérprete, mas trabalhar como professor pra poder passar a língua de sinais, para que ele [o estudante] possa ter um conhecimento de mundo conhecimento de lugar se inserir, para ele [o aluno] poder se comunicar (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

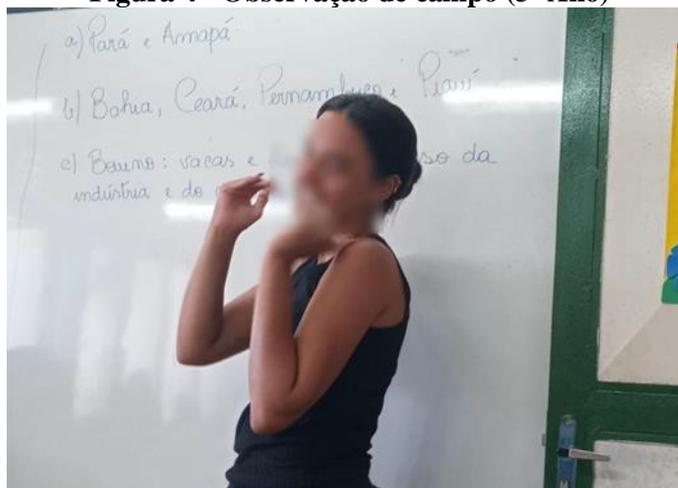
O discurso acima, além de nos dar pistas dessa constituição identitária e da ação responsiva-afetiva, em termos de agir sobre o outro como uma ação no mundo, expõe uma fragilidade do sistema de ensino e da educação de surdos, decorrente do perfil dos estudantes, crianças em fase de consolidação e aprendizado da língua de sinais, e do perfil do profissional que se encontra em uma posição ambígua entre a tradução/interpretação e o ensino de Libras. Diante das fragilidades desse contexto, as identidades profissionais são deslocadas, levando-os a assumir posturas de corresponsabilidade no fazer pedagógico, sensíveis às necessidades do contexto educacional em que estão inseridos, pois nesse contexto institucional as experiências de vida e profissão são parte integrante da trama identitária (Fabrício; Moita Lopes, 2002).

No caso da ação de TILSP, observa-se que as relações de poder interferem na prática diária, principalmente, no contexto do Ensino Fundamental, cuja atividade exige um repensar e uma nova postura. Concordando com Fabrício (2006, p. 48), que essas práticas são “atravessadas por relações de poder que provocam diferentes efeitos no mundo social”.

Até este ponto, estabeleço uma relação entre as vozes dos meus interlocutores e as observações práticas realizadas durante a pesquisa de campo na turma do 3º ano, no turno vespertino. O contexto educacional em que os intérpretes estão inseridos é complexo, pois interpretar aulas não se revela suficiente. Durante uma aula de ciências, por exemplo, foi aplicada uma atividade do livro didático sobre pecuária extensiva e intensiva, com o objetivo de relacionar o tipo de produção aos estados do Brasil. Ao longo da execução da aula, a intérprete esforçava-se ao máximo para que as alunas surdas acompanhassem o conteúdo no mesmo ritmo da turma, o que se mostrava praticamente impossível. Não obtendo êxito, a intérprete viu-se obrigada a afastar-se da tarefa de interpretação simultânea, porque as alunas

naquele contexto não acompanhavam o mesmo ritmo da turma, para se aproximar da atividade de ensino, em uma ação de co-docência (toma a ação e sinaliza: prestem atenção em mim), para tanto, além disso, utilizou o quadro para exibir o conteúdo enquanto explicava novamente no ritmo e tempo das estudantes, sem a intervenção da professora, como ilustrado na imagem abaixo.

Figura 4 - Observação de campo (3º Ano)



Fonte: Autora (2024).

Na cena retratada acima, é evidenciada por um movimento interacional de uma constituição identitária caracterizada em termos de alteridade em três momentos: “o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim” (Bakhtin, 2020, p. 23). Conforme Bakhtin (2020), uma construção dinâmica, suscetível de renovação e singularidade, configurando-se como um evento único. Nesse contexto, o eu-para-mim pode ser relacionado à identidade profissional técnica, que abrange aquilo que é exigido ao profissional. O eu-para-o-outro pode ser entendido como as expectativas depositadas nesse profissional no contexto de atuação, enquanto o outro-para-mim refere-se à percepção do aluno surdo pelo profissional e as ações empreendidas na prática para superar os desafios.

Toda essa construção se apresenta entre tentativas de equilibrar a identidade profissional técnica (eu-para-mim), ao interpretar e assumir a atividade já aplicada em sala quando a professora concluiu a aula, e uma identidade profissional sensível⁴⁵ (eu-para-o-outro),

⁴⁵ Na qual é possível relacionar a intermediação sensível, proposta por Lima (2019), que “constitui-se como uma prática docente que, baseada em princípios éticos e de equidade, possibilita ao professor a adoção de estratégias que contribuam para que os/as alunos/as se tornem capazes de desenvolver suas produções textuais de modo adequado ao contexto no qual essas produções são requeridas” (p. 20), essa abordagem foi fundamentada na Pedagogia Culturalmente Sensível de Erickson (1987), propondo à escola e, por conseguinte, aos professores, ações no processo interacional que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

assumindo a função pedagógica de ensino, em co-docência, visto que apenas interpretar se mostrou insuficiente. As dúvidas dos estudantes, segundo a visão da intérprete, (o outro-paramim) permaneciam latentes, conforme, também, pude observar em minhas anotações de campo

A realidade educacional enfrentada pelo TILSP é marcada pela negligência em relação à questão principal, que é o domínio da Libras pelo/a estudante. Além disso, não é fácil para crianças pequenas (com menos de 10 anos) acompanhar uma explicação durante o processo de tradução/interpretação, devido à limitação de tempo de atenção e ao fluxo discursivo em outra língua que está sendo convertido. Como resultado, os problemas de uma abordagem falha recaem sobre o TILSP, o estudante e o professor (que também sente as consequências). É essencial que a criança domine a Libras, pois é por meio dela que pode construir conhecimento, mas isso está sendo negligenciado, tornando todo o restante uma “vertigem”.

Apresento abaixo o registro da observação em sala relacionado ao contexto supramencionado na figura 4:

Trecho 15: Diário de campo - Observações

Depois de inúmeras tentativas para fazer com que as alunas entendessem os conceitos e conseguissem responder a atividade do livro, a TILSP recorreu para as respostas colocadas no quadro pela professora. Nesse momento ela se levanta, vai até o quadro e pede a atenção das alunas orientando para copiarem do quadro e ao mesmo tempo explicando novamente o conteúdo, se aproximando de uma prática de ensino, pois nesse momento surgem outras dificuldades das alunas. Elas têm dúvidas em relação às letras cursivas, isso gerou muita perda de tempo para retirar do quadro, mesmo a TILSP mostrando no quadro letra a letra o que deveriam copiar (notas de campo - turma do 3º ano, 9 de nov. 2022) (Autora, 2024).

Nesse momento de observações em campo, a intervenção da intérprete foi assumir diretamente a interação e o processo de ensino e aprendizagem com as alunas em sala de aula, que estavam com muitas dificuldades para acompanhar o ritmo da turma. A estratégia utilizada foi explicar novamente o conteúdo de forma pausada, visando atenuar as dificuldades enfrentadas na sala de aula, principalmente porque o perfil discente é de crianças com pouca fluência em Libras. Durante essa observação, a profissional teve que tomar uma posição responsiva afetiva, porque diante da interação entre intérprete e alunas necessitou conduzir a atividade pedagógica, assumindo a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, para de alguma forma incluir e alcançar os objetivos da atividade proposta pela professora para a turma.

O aspecto da responsabilidade do intérprete também foi abordado por Eleonor, conforme ela mencionou no questionário ao responder a seguinte questão: “Como se dá a relação entre docente e intérprete na realidade que você vivencia hoje?”, ela disse:

Trecho 16: Resposta de Eleonor

Na maioria das vezes o surdo fica como responsabilidade do intérprete de Libras, dependendo do contexto é bem interessante, pois em algumas situações faz necessário o desenvolvimento de atividades específicas para o aluno surdo, mas é muito mais interessante quando o professor consegue fazer isso junto com o aluno o que nem sempre acontece (Questionário respondido em: 11/01/23, 19:41) (Autora, 2024).

No trecho acima, o discurso se relaciona a compreensão responsiva-afetiva, quando Eleonor demonstra um sentimento positivo em relação a assumir a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem do aluno, quando ela diz: “dependendo do contexto é bem interessante”, pois, devido ao conhecimento e maior proximidade com o aluno, o TILSP possui maior possibilidade de entender as reais necessidades desse aluno, uma vez que o aspecto pedagógico parece sobressair ao técnico da tradução/interpretação no ensino fundamental.

Embora seja também necessária a participação do professor nesse processo, quando ela afirma em seu discurso: “é muito mais interessante quando o professor consegue fazer isso junto com o aluno”, isto porque o professor detém o conhecimento pedagógico necessário para as intervenções necessárias a fim de contribuir para o avanço dos alunos. Existe, portanto, nesse contexto uma necessidade de um trabalho conjunto entre ambos os profissionais da sala de aula para além da divisão de atribuições nesse espaço.

Os discursos atravessam a constituição identitária dos TILSP, principalmente ao considerar a dinâmica da sala de aula, com turmas frequentemente lotadas, cada criança apresentando sua singularidade e necessidades específicas. Nem sempre é viável para o intérprete solicitar a intervenção do professor. Isso é agravado por diversas fragilidades: o desconhecimento por parte do professor em saber lidar com as crianças surdas. Além disso, em alguns casos, há um senso comum entre o corpo docente de que o aluno surdo é responsabilidade do intérprete, gerando uma cultura dentro do espaço escolar. Esta realidade poderia ser mais bem gerida se houvesse formação continuada para os professores a fim de lidar e desenvolver a comunicação e interação em Libras. Nesse contexto, o profissional muitas vezes não tem uma alternativa senão adotar práticas pedagógicas em uma ação de responsividade-afetiva. Isso ocorre porque, se o foco recai exclusivamente no trabalho do TILSP e não são considerados devidamente os demais agentes da sala de aula, o trabalho se torna “desfocado”.

Diante disso, Alana reconhece suas limitações e destaca a necessidade de um trabalho conjunto entre os profissionais da sala de aula. Em sua resposta sobre a relação entre professor e intérprete, ela menciona:

Trecho 17: Resposta de Alana

O intérprete não vai saber de tudo e o docente muita das vezes nunca trabalhou com o público surdo. Todo o processo de aprendizagem também vai depender da boa harmonia de quem está responsável por esse ensinamento, neste caso, os dois profissionais (Questionário respondido em: 13/01/23, 13:22) (Autora, 2024).

Certamente, o trecho apresentado por Alana suscita reflexões sobre a importância de os atores sociais envolvidos na prática compreenderem a necessidade de parceria entre eles. Esse entendimento pode marcar o início de uma mudança no paradigma educacional para surdos, revelando-se como um caminho viável para a constituição identitária do intérprete naquele contexto. Nesse sentido, observa-se uma aparente problemática ao exigir práticas pedagógicas dos intérpretes, especialmente quando estes não possuem uma formação adequada.

Da mesma forma, é contraditório esperar que o professor tenha conhecimento em metodologias para o ensino e aprendizagem de surdos ou fluência em Libras, quando sua formação não se aprofunda nessa temática. Contudo, é importante considerar a inclusão como uma ação conjunta entre todos os integrantes da escola, para que não haja um movimento centrado apenas no TILSP e no aluno surdo na sala de aula; o engajamento deve ser de toda a escola. Uma possibilidade para mitigar essa problemática poderia ser encontrada por meio do diálogo e planejamento conjunto.

A inclusão escolar emergiu com uma perspectiva idealizada, buscando assegurar a presença de todos os estudantes nas escolas regulares. Contudo, ainda, não se levou em conta a singularidade linguística do público surdo e a língua de sinais. Visto que ao contrário de outros estudantes com deficiência, os surdos não detêm a língua portuguesa como meio principal de comunicação e interação na escola por isso a inclusão na prática é desafiadora para a pessoa surda.

Diante desse desafio, a educação de surdos em escolas ditas inclusivas depara-se com uma barreira linguística significativa. A falta de compreensão em relação à criança surda e a ausência de diretrizes claras sobre metodologias de ensino e aprendizagem específicas para esse público contribuem para a impressão impactante de um trabalho que constantemente recomeça. Eduardo salienta isso ao responder à seguinte questão: “O que mais lhe impacta na atividade de TILSP?”

Trecho 18: Resposta de Eduardo

[...] eu posso dizer que o que me impacta muito enquanto intérprete é encontrar, quase sempre nas novas escolas e nos espaços de trabalho, um trabalho de formiguinha... que sempre inicia do zero (Entrevista realizada em: 08/02/23) (Autora, 2024).

Curiosamente, o discurso, como um fio condutor histórico, me fez refletir sobre como o espaço se torna previsível em relação ao contexto que, segundo Eduardo, é descrito como “quase sempre”, encontrando a metáfora do “trabalho de formiguinha”. Posto que, há mais de um século desde a criação do INES/RJ em 1857, a educação de surdos não deveria ser ainda uma novidade no cenário nacional. Além disso, desde 1994, com a Declaração de Salamanca e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1994; 2008), a proposta de inclusão foi fortemente defendida e intensificada.

Contraditoriamente, apesar do tempo decorrido, os desafios na educação de surdos persistem, o que acarreta dificuldades no trabalho do intérprete. Isso ocorre muitas vezes devido à falsa compreensão, da inclusão, de que simplesmente colocar um intérprete com a criança surda resolverá tudo como num passe de mágica. Isso se deve a que se apresenta como um jogo de forças – do lugar que a comunidade surda ocupa no jogo de forças sociais, uma questão ideológica – das forças sociais que avançam e retrocedem, devido à forma como a pessoa surda ainda é encarada pela sociedade, como ser incapaz, olhado pelo prisma da perspectiva clínica-patológica e não no prisma da diferença linguística. Portanto, são necessárias mais pesquisas no campo da Linguística Aplicada que fomentem indagações a respeito dessa realidade educacional.

Diante dessa realidade, os movimentos da Comunidade Surda têm lutado pela efetivação das políticas linguísticas da educação bilíngue de surdos, conforme estabelecido pela Lei nº 14.191, aprovada em 3 de agosto de 2021. A nova legislação incluiu na LDB nº 9.394/1996 a modalidade da educação bilíngue de surdos, reconhecendo a importância de abordagens linguísticas específicas para esse grupo social.

Tendo em vista, o fato de a educação de surdos possuir marcas por escolhas ideológicas educacionais vinculadas a abordagem clínico-terapêutica, propagada a partir da aprovação do oralismo em 1880 no congresso de Milão, esse método impunha a pessoa surda a obrigatoriedade do uso da língua majoritária (língua oral) e a proibição das línguas de sinais, ocasionando uma violência simbólica e sérias dificuldades para o processo de aquisição de linguagem. Conforme afirma Moreira e Fernandes (2008), os prejuízos para a Educação de surdos foi fortemente marcada pelo monolinguismo em português, que os subjugou a uma

condição deficiente, imobilizando suas possibilidades de interlocução social significativas e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e disseminado pela educação escolar (Moreira; Fernandes, 2008, p. 2).

Esse foi e ainda é um período de privação linguística, historicamente, vivenciada pelas pessoas surdas impedidas em utilizar a sua língua natural não apenas no Brasil, mas mundialmente, colocando em evidência uma grande problemática social. Principalmente porque nos estudos bakhtinianos a língua é inseparável da vida, ocorre nas práticas sociais da linguagem, relações e interações entre os sujeitos na qual os sentidos se instauram e são validados (Voloshinov, 2017), logo é possível considerar que lacunas foram fortemente intensificadas com a proibição do uso da língua de sinais por pessoas surdas.

Atualmente, há uma tensão e avanço em direção à legislação de direitos, como a Lei nº 14.191/2021, em busca da efetivação do direito à educação bilíngue de surdos. No entanto, a realidade brasileira ainda é a de um país monolíngue. Isso se evidencia pelo fato de que, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo é pensado e voltado exclusivamente para falantes de língua portuguesa como língua materna, desconsiderando outros públicos e as necessidade urgentes do público surdo na escola, que tem Libras como sua língua natural e o português como uma segunda língua. Dito isto, para a criança surda é necessário ter acesso à Libras desde a tenra idade para seu desenvolvimento integral.

Refletindo sobre tal aspecto que envolve a aquisição da linguagem para o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, conforme destacado por Vygotsky (2000) em seus estudos sócio-históricos, compreendo “a importância do outro, do interlocutor, no desenvolvimento da linguagem e o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como facilitador do processo de aquisição da linguagem” (Fiorin, 2015, p. 223). Esse entendimento ganha relevância diante do período de proibição do uso da língua de sinais, que impôs exclusivamente o uso da língua oral, intensificando as desigualdades sociais na comunidade surda brasileira. Essa realidade persiste no contexto atual, agravada pelas orientações clínico-terapêuticas direcionadas às famílias das crianças surdas.

Sabe-se o quanto é importante que a criança tenha desde a tenra idade o contato com a língua de sinais, assim como as crianças ouvintes têm através do ambiente familiar, acesso à língua oral, no entanto as crianças surdas por serem filhas de pais ouvintes, em sua maioria, é privada do contato com seus pares linguísticos e conseqüentemente apresentam dificuldades em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Atribuindo o insucesso do desenvolvimento do ensino e aprendizagem aos estudantes, conforme foi apontado por Calixto, Espírito Santo e Souto Maior (2020):

Por muito tempo, atribuiu-se o fracasso escolar destes/as estudantes, erroneamente apenas à condição de surdez dessas pessoas. No entanto, pesquisas indicam que as dificuldades linguísticas dos/as estudantes Surdos/as não estão relacionadas à questão de surdez necessariamente, mas às práticas de ensino oferecidas a esses/as. A surdez não está ligada à problemas cognitivos, pois a capacidade de aprender dos/as Surdos/as é igual à dos/as ouvintes, dessa forma o aprendizado ocorre normalmente desde que sejam oferecidas as condições de aprendizagem em que a língua do/a Surdo/a seja utilizada em todo o processo educacional (2020, p. 4).

Considerada a afirmação acima, não está no estudante surdo o déficit em relação ao aprendizado e sim no sistema de ensino (superestrutura) porque ainda não considera os aspectos linguísticos e culturais do ser surdo, que tem a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Dada essa realidade, não será numa escola inclusiva, em que a língua de instrução é o português oral com a atividade de tradução e interpretação da Libras, exercida por profissionais que assumem uma constituição identitária sensível e de responsividade afetiva que às necessidades e os déficits de aprendizagem dos alunos serão resolvidos, mas sim a partir de uma verdadeira educação bilíngue de surdos.

É necessário, como Skliar (1997) afirma, uma proposta séria de ensino para a comunidade surda para isso deve considerar os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição da surdez. Apesar disso, a não concretização dos princípios da inclusão torna-se complexa, principalmente quando se limita a garantir apenas à presença do intérprete em sala de aula, sem considerar outras particularidades do trabalho educacional e do ensino de línguas.

Retomo, portanto, o discurso, mencionado por Eduardo, que se justifica considerando a LA, pois “vai além da mera relação entre contextos linguísticos e contextos sociais, mas parte de um ponto de vista que enxerga as relações sociais como problemáticas” (Pennycook, 2006, p. 20). A escola como um espaço de relações sociais, dentro de toda a sua complexidade, parece não estar preparada por não entender as necessidades do ser surdo. A realidade denuncia um constante recomeço no trabalho desenvolvido com o público surdo, caracterizado por “um trabalho de formiguinha... que sempre inicia do zero”.

Isso reflete uma mistura de incompreensão em relação à atuação dos intérpretes, a solidão do trabalho e um desconhecimento da prática com os estudantes surdos na escola regular. Dado esse dilema, torna-se urgente repensar alternativas para superar esses obstáculos a fim de promover uma educação mais assertiva aos/as estudantes surdos/as e conseqüentemente ao trabalho de TILSP no contexto educacional.

Considerando, até aqui os discursos apontaram para tensões e deslocamentos desses profissionais, entre um fazer técnico e um fazer pedagógico pela contingência e necessidade dos/as estudantes no ensino fundamental, desse modo TILSPs assumem muitas vezes, em responsividade a constituição de professores/as-intérpretes ou professores/as bilíngues diante da realidade, uma necessidade já apontada desde o decreto 5.626/2005 e corroborada pela Lei nº 14.191/2021.

Avançando na análise, a reflexão sobre a constituição identitária e a responsividade afetiva de intérpretes, evidencia os dilemas enfrentados por esses profissionais ao navegar entre paradigmas de uma identidade técnica e flexível, especialmente diante do cenário concretizado no ambiente escolar.

6.3 O TILSP e a ação pedagógica: responsividade afetiva

O profissional da educação, seja o professor ou outros atores da escola, vivencia atualmente experiências cotidianas do estar imerso numa sociedade neoliberal, capitalista, objetificada por uma educação que nem sempre é prioridade. Portanto, torna-se complexo lidar no cotidiano da sala de aula com a realidade fluida dos sujeitos envolvidos, cada estudante com uma singularidade diferente e levando em consideração as singularidades dos/as estudantes surdos/as se intensificam os desafios.

Assim a realidade reflete e refrata discursos da atuação em sala de aula, singular, pois “estão impregnados de uma rede de sentidos de mundo, cuja elaboração de discursos reverberam implicações mútuas e corresponsabilidades pela vida” (Souto Maior, 2022, p. 518) e de responsividade afetiva, como resposta ao que se apresenta na dinâmica da interação em sala de aula. Revelando identidades fragmentadas entre um exercício técnico e deslocamentos caminhando para o fazer pedagógico validado pelos próprios profissionais, devido às necessidades concretas orquestrada pela faixa etária dos alunos e a realidade escolar. Discursos recuperados nas narrativas dos intérpretes sobre a atividade no ensino fundamental, como o que segue:

Trecho 19: Resposta de Eduardo

Minha realidade não permite que eu execute a tradução da língua oral para de língua de sinais e vice e versa de forma mecânica, essas reflexões contornam toda minha atuação profissional dentro e fora do cenário escolar. Como um intérprete ético e político, atuante na educação básica, eu discordo que o Intérprete de Libras é apenas um mediador de línguas, neutro, robotizado ou apenas uma ferramenta, isso cai por terra quando é pensado a atuação o campo da educação básica, em que muitas crianças surdas carentes necessitam muito

mais que apenas uma tradução entre línguas, [...] (Questionário respondido em: 28/12/22) (Autora, 2024).

Considerando a noção de Moita Lopes (2006) e Souto Maior (2022) sobre o discurso como uma construção social percebida, como uma forma de ação implicada no mundo, relaciono essa ação ao TILSP nos aspectos éticos e políticos, conforme afirmado, por ele, no trecho: “Como um intérprete ético e político, atuante na educação básica, eu discordo que o Intérprete de Libras é apenas um mediador de línguas [...]”. Pois, ao deparar-se com a realidade de sua atividade e o público usuário do serviço, o TILSP age numa posição de responsividade afetiva, isto é, uma resposta sensível no elo discursivo diante do que está acontecendo no contexto dessa atuação, buscando soluções para enfrentar os desafios apresentados, considerando que o sistema macro (sistema de ensino) parece não suprir as demandas do atendimento adequado ao público surdo da educação.

Recuperado em outro trecho quando menciona que “muitas crianças surdas carentes necessitam mais do que apenas uma tradução entre línguas”, o TILSP responde a essa situação ao exercer uma ação micro, na escola, tentando suprir as necessidades educacionais para além das linguísticas dos estudantes, desempenhando atividades de cunho pedagógico em determinados momentos.

Por conseguinte, nesses movimentos interacionais que compõe as identidades, entre a performance do ser intérprete e o que ocorre na sala de aula existe um “não lugar” do Surdo, pois tão somente é dado espaço para permanecer estar/na escola regular, mas não lhe é dado condições para a permanência ou avanços no ensino e aprendizagem. E, nessa condição, o TILSP sentem-se em igual situação a do aluno, e, portanto, em vista disso não sendo possível realizar a tarefa de interpretação na escola, tentam numa identidade sensível, postura de alteridade e responsividade afetiva com as crianças realizar o trabalho em outro formato, o de professor/intérprete. Como fora mencionado por uma profissional como se efetiva o trabalho nos anos iniciais do fundamental:

Trecho 20: Resposta de Alana

[...] quando eu vou para o ensino fundamental se eu chegar com a mesma metodologia de ir com toda a técnica, que eu tenho, e vocabulário de libras, eu não vou ser uma boa profissional ali atuando dessa forma, então eu preciso entender que ali... é ir mais devagar eu preciso ser é uma professora intérprete, preciso entender que meu aluno não tem fluência, eu preciso alcançar o aluno, em todo momento acho que esse é o principal objetivo (Entrevista realizada em: 02/03/23) (Autora, 2024).

O argumento de Alana foi corroborado por outro participante, ao descrever o trabalho desenvolvido no ensino fundamental, da seguinte forma:

Trecho 21: Resposta de Jorge

No momento é ser um pouco professor, pelo fato de ter que começar do zero e além de ensinar a língua de sinais, tem que fazer isso com os conteúdos curricular da série que o aluno está inserido (Questionário respondido em: 02/02/23, 13:25) (Autora, 2024).

O contexto de atuação no ensino fundamental possui uma característica particular, frisado pelos participantes acima, não adianta simplesmente interpretar para o aluno. A técnica tradutória nesse sentido não alcançará o objetivo pretendido, ou seja, a compreensão requerida das interações, informações e conteúdos trabalhados na sala de aula, o ritmo/tempo não ajuda e o perfil dos estudantes é singular, pois estão aprendendo a língua de sinais, em alguns casos pela primeira vez, na escola, e não participam do convívio com a comunidade surda.

Nesse ínterim, como mencionou a intérprete, “preciso ir mais devagar” é “preciso ser uma professora-intérprete”. Observo, nesse construto, uma tensão discursiva de crise na constituição identitária, como Mercer (1990, p. 43 *apud* Silva, 2000, p. 8) afirmou “algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Nessa dúvida e incerteza do trabalho com os estudantes, a profissional se desloca para um outro lugar a fim de atender seu objetivo ora de interpretação que se amalgama com o ensino e aprendizagem.

A problemática gira em torno da prática e da verdadeira função dos intérpretes nas séries iniciais do ensino fundamental, no contexto dinâmico da sala de aula, exigindo mais do que a tradução e interpretação. A esse respeito, uma participante responde à seguinte questão: “Você concorda que o TILSP exerça atividades pedagógicas?”, afirmando que:

Trecho 22: Resposta de Simone

[...] eu não acho que isso descaracteriza o intérprete, eu acredito que ensinar e traduzir nessa modalidade são indissociáveis estão intrinsecamente ligados, um não é o outro, um não o confunde com o outro, mas um não é sem o outro... então eu não posso só ensinar eu não posso só traduzir né... (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

A TILSP estabelece a relação entre a tradução/interpretação e o ensino, validando e reconhecendo a indissociabilidade entre as funções. O posicionamento da intérprete pode ser relacionado com os estudos na área, ao longo do tempo, em que têm posicionado esse profissional não apenas como um intérprete que transita entre línguas, mas, sobretudo, como

um agente educacional, nomeado por Lacerda (2009) e outros autores de IE, destacando o caráter pedagógico da função no campo educacional.

A nomenclatura Intérprete Educacional (IE) foi também proposta por Vieira (2007), com base nos estudos supramencionados, como uma alternativa mais precisa em substituição à designação de professor-intérprete, buscando evitar ambiguidades na atividade. O autor fundamentou essa recomendação ao considerar que a nomeação de professor/intérprete foi adotada em um período em que não existia formação em nível superior para intérpretes de Libras e o cargo de TILSP ainda não havia recebido reconhecimento oficial.

Diante da urgência e do aumento da demanda nas escolas, professores da educação especial com conhecimento da língua de sinais foram designados para atuar como intérpretes, sendo praticamente "jogados" nas salas de aula. Essa situação gerou uma dupla função para esses docentes, que não só assumiram a responsabilidade de intérpretes, mas também desempenharam o papel de professores dos estudantes surdos em sala de aula.

6.3.1 Cenário em mudança

A partir desse cenário, alguns concursos em nível nacional começaram a adotar a nomenclatura de Professor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, especialmente para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa mudança também se refletiu no primeiro concurso realizado para a rede municipal de Maceió, realizado em 2006, a fim de contratação efetiva de tradutores/intérpretes de Libras, no qual a exigência mínima para os candidatos foi possuir magistério ou pedagogia, conforme indicado no quadro de cargos para o provimento de vagas abaixo.

Figura 5 - Anexo 1A - Quadro de cargos e vagas - Edital nº 0001/2006.

15	Professor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais	25	13	01	14	Curso Normal Médio completo ou Licenciatura Plena em diversas áreas do conhecimento.	(Curso Normal Médio) 589,18 (Licenciatura Plena) 883,76
----	---	----	----	----	----	--	--

Fonte: Edital publicado no Diário Oficial do Município de Maceió de 08 de fevereiro de 2006.

Posteriormente, no ano de 2017, um novo concurso público realizado para o provimento de cargos efetivos, não incluiu a nomenclatura de professor/intérprete e não foi exigida formação em magistério ou pedagogia, resultando em um enquadramento fora da carreira do magistério e acarretando implicações nos direitos no serviço público. Posto que, a exigência mínima foi o ensino médio e formação técnica. Já para os cargos de nível superior foi requerido

o bacharelado em Letras-Libras, conforme estabelecido no edital nº 2, publicado em 20 de janeiro de 2017, conforme imagem abaixo:

Figura 6 - Quadro de cargos e vagas - Edital nº 2/2017

CÓD.	CARGO	REQUISITOS MÍNIMOS	JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	TOTAL DE VAGAS*	VAGAS DESTINADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**	REMUNERAÇÃO INICIAL***
02	Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)	(1) Ensino médio completo e (2) Formação Profissional de Tradutor e Intérprete de Libras, nos termos do Art. 4º da Lei Federal nº 12.319/2010 OU (1) Ensino médio completo, (2) profissional ouvinte, e (3) com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental, nos termos do Art. 19, Inciso II do Decreto Federal nº 5.626/2005 OU (1) Ensino superior completo em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras Língua Portuguesa, conforme Art. 17 do Decreto Federal nº 5.626/2005	25h	23	03	- Nível Médio: R\$ 1.486,83 - Nível Superior: R\$ 2.230,25

Fonte: [<https://copeve.ufal.br>].

É importante salientar, o primeiro concurso ocorrido no ano de 2006 além da exigência da formação de professor, houve prova prática a fim de comprovar a fluência em Libras, haja vista as atribuições ambíguas do cargo ser de professor e intérprete.

Devido a todo o contexto da contratação dos primeiros intérpretes da rede municipal de Maceió, exigindo a formação de professores (magistério e a pedagogia), possivelmente influenciado pelo período da não existência de cursos de formação para intérpretes, na qual professores da educação especial, fluentes em Libras, foram colocados para exercer a função de intérpretes nas escolas inclusivas. Isto gerou muitas contradições, uma vez que o trabalho de professores/as fluentes em Libras, semelhante ao que considero o trabalho de professores/as bilíngues, não deveria ser confundido com o exercício profissional de IE ou TILSP.

Posteriormente, no segundo concurso para contratação de intérpretes do município de Maceió, realizado em 2017, ocorreram alterações, não houve a exigência de prova prática, considerando apenas a titulação dos candidatos como critério de eliminação (conforme figura 6). Além disso, não foi mais exigida a formação em magistério ou pedagogia. Neste certame, a exigência foi a formação mínima em nível médio e curso técnico em tradução e interpretação da Libras, seguindo os dispositivos legais vigentes.

Essa contradição, uma materialidade sócio-histórica que influencia a constituição identitária, destaca os aspectos do desconhecimento em relação ao papel do profissional, incluindo entre os próprios intérpretes que se veem entre múltiplas atribuições/funções.

Contribui para uma cultura, tanto em nível macro quanto micro na escola, sugerindo que o intérprete pode assumir também o papel de professor dos estudantes surdos na escola

inclusiva, devido às urgências da educação de surdos e a não adequação às atuais políticas da educação bilíngue de surdos. No entanto, apesar das problemáticas em torno da educação de surdos e da atuação de TILSP, esses profissionais, diante da realidade posta a eles, desdobram-se de maneira ética para suprir as necessidades dos estudantes.

A seguir, apresento uma imagem representativa da sala de aula ao ilustrar bem a realidade do trabalho e a constituição identitária (TILSP), uma cultura que é simultaneamente individual e coletiva para o profissional, sendo também um ato responsável e de responsividade afetiva para com os seres humanos que se destina sua prática e trabalho. Porque não é possível ignorar essa ação sem um olhar cuidadoso em relação às crianças surdas. Conforme foi observado na cena abaixo, a TILSP optou por posicionar-se de frente para a aluna, buscando uma maior proximidade enquanto a auxiliava nas dúvidas para realizar uma atividade, em um acompanhamento pedagógico de responsividade afetiva. Essa atividade foi escolhida pela intérprete com a permissão da professora, enquanto os demais alunos da turma participavam de outra atividade conduzida pela professora da sala.

Figura 7 - Observações de campo (3º Ano)



Fonte: Autora (2024)

Uma ação da TILSP em sala de aula que pode ser relacionada aos estudos que se debruçam sobre o aspecto da proxêmica que “[...] pode ser entendida como uma parte da linguagem não-verbal (ou linguagem corporal). Há vários estudos nesse campo que abordam de que modo pequenas mudanças em nossa linguagem corporal podem ter efeitos significativos na interação social” (Farsani; Rodrigues, 2021, p. 2) e por isso a importância de incluir esse elemento de análise nos estudos interacionais. À vista disso, com base na perspectiva

bakhtiniana compreendo que a TILSP está constituindo um campo exotópico⁴⁶ interacional com a aluna, que compõe a compreensão responsiva-afetiva na sala de aula.

Nessas observações, a dinâmica da sala de aula inclusiva se mostra bastante fluida, e, como mencionado anteriormente, há uma construção social na escola que condiciona o TILSP diante da realidade escolar a práticas pedagógicas, e não apenas isso, mas também à existência de um vínculo e uma dependência muito forte estabelecida nessa relação, tanto linguística quanto afetiva e por isso é uma ação de responsividade afetiva.

Como fora observado: em um determinado dia, percebi que a aluna aguardava ansiosamente a chegada da intérprete. “Quando a TILSP chegou, a aluna surda se levantou e a abraçou, elas sorriam. Depois, a aluna sentou-se, e a TILSP puxou uma cadeira para se sentar à frente dela” (notas de campo, 30 de nov. 2022). Essa cena chamou minha atenção pela responsiva afetiva, destacada na relação dialógica estabelecida em sala de aula, um aspecto relevante e presente na relação entre a TILSP e a aluna, porque o profissional representa muitas vezes o único agente da interação e comunicação com a criança, com isso cria-se uma esfera de vínculo afetivo. Isso me faz pensar sobre o reverso. A sensação de abandono quando não há intérprete, porque é o único interlocutor presente na dinâmica das práticas escolares.

A responsividade afetiva aponta para uma escuta sensível e se manifesta como resultado da ação responsiva diante da compreensão da realidade do estudante surdo nos anos iniciais do ensino fundamental e da complexidade da atuação. A sensibilidade e a afetividade do TILSP nesse caso podem ser relacionadas às marcas estruturais, também, da constituição da profissão docente, uma vez que ambas se aproximam ao lidar com estudantes em processo de escolarização. Essa interseção ocorre devido à semelhança dos desafios enfrentados ao lidar com estudantes em processo de escolarização.

Principalmente, porque “[...] o período escolar é um momento de intensa atividade intelectual, mas gostaríamos de lembrar que, se por um lado adquirir conhecimento e evocá-lo, quando necessário, implica memorização, por outro lado, a memória depende também de condições afetivas” (Almeida, 2008, p. 352). Assim, o aspecto da afetividade contribui significativamente no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da criança.

Numa perspectiva mais ampla, percebo o ato educativo como essencialmente caracterizado pela responsividade afetiva. Essa abordagem está especialmente alinhada à perspectiva da Linguística Aplicada Implicada (LAI), pois acarreta a afetividade em um

⁴⁶ Nessa ação mantém uma posição externa em relação ao discurso do outro e ao mesmo tempo de dependência mútua para ampliar a visão e dar significado à experiência individual na linguagem e no mundo (Voloshinov, 2017).

contexto ético relacionado à linguagem. A linguagem, de acordo com essa visão, vai além da mera expressão verbal, envolvendo interação discursiva e tensão discursiva, conforme destacado por Souto Maior (2022).

Dessa forma, o processo de aprendizagem se configura como um intercâmbio constante de afetação, no qual os participantes são afetados e afetam, caracterizado por elementos como amorosidade, coletividade, pertencimento, solidariedade e comprometimento com o outro. Maturana reforça essa abordagem ao afirmar que “[...] não há nenhuma ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (Maturana, 2002, p. 22). Esse entendimento faz toda a diferença na vida dos envolvidos, sejam eles alunos ou educadores (TILSP e professores).

A responsividade afetiva como dito nesta dissertação está relacionada ao estudo bakhtiniano da linguagem, uma vez que a língua é compreendida como fundamentalmente social, dialógica e ideológica. Isso implica que as interações linguísticas ocorrem entre sujeitos posicionados socioculturalmente, em um constante fluxo de alteridade. Além disso, a relação dialógica entre os interlocutores não se limita apenas à comunicação verbal; as ações realizadas nessa interação também são entendidas como práticas de linguagem, marcadas pelas expressões e ações afetivas: demonstração de afetos, preocupação, cuidado, atenção e paciência.

Esse fenômeno é especialmente evidente no contexto das línguas de sinais, onde tanto os elementos linguísticos quanto os extralinguísticos desempenham papéis significativos na construção de significados nas interações estabelecidas. Nesse contexto, o afeto pode ser compreendido como uma forma de responsividade, pois atribui sentido às interações e, principalmente, possibilita o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando os excertos da pesquisa como ato/enunciado singular, trago a argumentação de Barbosa, com base na perspectiva bakhtiniana, para que

[...] se passe a considerar os atos como eventos singular, capaz de refletir seu sentido e seu significado no interior das múltiplas interações de que participa o sujeito que o pratica. Assim, o ato é concebido como lugar em que pode ocorrer o encontro entre o mundo da vida e o mundo da cultura porque comporta as ações físicas, mentais, emotivas, estéticas e objetivas (Barbosa, 2012, p. 5).

Nesses termos, a partir do construto da responsividade afetiva, entendida como a capacidade de reagir de forma empática às interações humanas, o discurso de uma participante sobre: “O que mais lhe impacta na atividade de TILSP?” demonstra o sentimento de poder fazer a diferença na vida do outro, no que ela diz:

Trecho 23: Resposta de Eleonor

[...] eu acho que a gente tem um trabalho muito importante para fazer né... nessas séries básicas porque a gente precisa esse é... o meu esforço é o meu objetivo fazer com que os meus alunos, que eu estou trabalhando no momento, futuramente consigam ingressar na universidade que a gente consiga ter um desenvolvimento maior, mas por esse atraso em geral né (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

Um discurso impregnado de implicação e afetividade, preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos em todos os sentidos, num compromisso para além do tempo escolar. A intérprete ao se posicionar, “meus alunos”, assume para si aproximação e responsabilidade com os seres humanos de seu trabalho, de tal forma que sem isso parece não ser possível exercer seu ofício, com isso cria um ambiente inclusivo e acolhedor, contribui para o bem-estar emocional dos alunos surdos, fator essencial para promover um engajamento mais efetivo no processo de aprendizagem.

À luz da visão de Maturana (2002), a ênfase na criação de um ambiente inclusivo e acolhedor se alinha com sua perspectiva sobre a influência das emoções nas interações humanas. O discurso destaca que o bem-estar emocional dos alunos é essencial para fomentar um engajamento efetivo no processo de aprendizagem. O autor argumenta ainda que um ambiente afetivamente positivo é fundamental para criar as condições necessárias para o aprendizado significativo.

O engajamento entre intérprete e aluno no processo de ensino e aprendizagem proporciona impactos significativos, como diz a participante:

Trecho 24: Resposta de Eleonor

[...] o maior impacto assim que foi muito emocionante foi perceber o resultado do trabalho de 1 ano, com a minha aluna ****, porque ela é uma aluna é é... uma aluna assim... que me tocou bastante sabe? porque é... eu já estou conseguindo introduzir leitura e um pouquinho de algumas palavras, sabe assim (Entrevista realizada em: 25/01/23) (Autora, 2024).

A análise até aqui traçou os intrincados caminhos de um processo de responsividade afetiva, à luz da perspectiva bakhtiniana. Nesse contexto, emerge uma identidade compartilhada entre os profissionais que, insatisfeitos com a realidade dos estudantes surdos, se engajam ativamente na busca por soluções para superar as lacunas na educação desses indivíduos. Esse engajamento é entendido como um “ato responsivo” (Bakhtin, 2011) e ético-afetivo, que envolve a capacidade de responder e reagir às expressões dos outros de maneira ativa e criativa.

Essa ideia é corroborada por Zozzoli (2012, p. 262), ao argumentar que “a relação com o outro pressupõe ativismo e responsividade por parte do interlocutor”.

Nesse sentido, a identidade dos profissionais se manifesta por meio do afeto e do compromisso ético responsivo, em consonância com a perspectiva bakhtiniana de diálogo e interação dinâmica. Esses profissionais não apenas reconhecem as lacunas na educação da pessoa surda, mas também respondem de maneira ativa, buscando superar as barreiras e promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor que se constitui na reflexão conjunta sobre as ações já efetuadas ou a serem efetuadas em contextos práticos de ensino e de aprendizagem.

Adiante, trago algumas considerações sobre nossas reflexões, fruto de algumas construções, conjuntamente, com nossos interlocutores nesta pesquisa.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, o olhar foi voltado para a atuação de TILSP ou IE nas series iniciais do ensino fundamental, pois esta é uma realidade desafiadora e complexa, uma vez que envolve crianças em processo de escolarização, aquisição da linguagem e desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nessa dinâmica, a atuação do tradutor/intérprete vai além das habilidades técnicas tradutórias/interpretativas, requerendo um movimento de deslocamentos de identidades desses profissionais, no contexto educacional. Alinhado aos apontamentos dos estudos da constituição identitária (Hall, 2006; Bauman, 2005; Luz e Souto Maior, 2018), essa identidade é considerada fluida, instável, fragmentada, sempre em processo, emergindo por meio das relações sociais e discursivas entre os indivíduos.

Ademais, a história da profissão emergiu e apontou para uma constituição identitária vinculada à religião, conforme recuperado nos dados da pesquisa, ainda, como um serviço voluntário ou assistencialista. Embora, a partir dos dispositivos legais, primeiramente com o Decreto 5.626/2005, importantes orientações para a formação de TILSPs e mudanças foram iniciadas, principalmente com a oferta dos primeiros cursos em nível superior no Brasil, colocando essa atividade em um patamar profissional que avança continuamente. Um exemplo disso foi a aprovação da nova regulamentação profissional, a Lei nº 14.704/2023, para tanto espera-se que a formação seja ampliada para todas as cidades e regiões remotas do país, frente à crescente demanda da comunidade surda brasileira, para que se rompam estigmas de uma atividade assistencialista.

Considerando o fazer do tradutor/intérprete, no contexto educacional, envolvendo sujeitos posicionados socioculturalmente, tradução e interpretação entre língua de modalidades distintas (oral e visual) e movimentos de cunho pedagógico. Foi a partir da perspectiva teórica-metodológica da LA (Moita Lopes, 2006) e da LA Implicada (Souto Maior, 2022) ao possibilitar o ouvir as vozes dos nossos interlocutores e criar inteligibilidade sobre a realidade de trabalho desses profissionais, com a construção dos dados mediante os questionamentos e objetivos da pesquisa.

E baseado na perspectiva bakhtiniana da linguagem (Bakhtin, 1997, 2011), entendendo o ato tradutório e interpretativo como uma prática enunciativa-discursiva (Sobral, 2008; Nascimento, 2013), pois o TILSP como um sujeito socioculturalmente determinado não é um mero transmutado de um código linguístico para outro, ao contrário são sujeitos de linguagem envolvidos e participantes no processo do diálogo responsivo, através de suas escolhas interpretativas, versão, criação, demarcados por seu repertório linguístico/discursivo.

Essa ação também é de natureza responsiva-afetiva, relacionado ao tom volitivo-emotivo (Bakhtin, 2011) exprimido pela entonação da voz expressiva e profunda, mas também por outras marcas de expressão humana da linguagem (comportamento físico: pelo gestual, pelo olhar, pelo sorrir, chorar etc.). Assim é a capacidade de sensibilizar-se e afetar-se com a realidade de privação linguística das crianças surdas que chegam à escola sem o domínio da língua de sinais, diante disso assumem uma responsividade afetiva com o trabalho desenvolvido.

Diante desses apontamentos, as análises realizadas a partir dos dados construídos com a pesquisa para responder aos objetivos foram organizadas em três eixos principais: discursos das motivações da escolha profissional; discursos das inquietações da atuação nos anos iniciais do ensino fundamental; e discursos da necessidade da ação pedagógica construída na atuação de TILSPs.

A partir da análise construída do corpus, a materialidade responsiva de TILSPs, em resposta aos instrumentos (questionário semiaberto e entrevista) utilizados na pesquisa, apontaram, primeiro, para a necessidade de um repensar sobre a formação desses sujeitos, porquanto a atividade, espalha-se numa constituição identitária, motivada pela informalidade e voluntariado, principalmente, iniciada nos ambientes religiosos onde a prática ainda é comumente desenvolvida e disseminada, fundamentada num prisma de trabalho missionário ou dom dado por Deus a um escolhido.

Apesar de atualmente outros espaços configurarem-se propícios ao contato com a língua de sinais, como o acadêmico, que passou a ser também um lócus da descoberta profissional, ainda paira no inconsciente que caracteriza essa atividade como sendo de natureza assistencialista, com discursos de “ajuda” ou “voluntariado”, como foi recuperado nos dados.

Assim, é por meio da discursividade que os sujeitos apontaram para a responsividade analisada neste trabalho, quando o sujeito demonstra explicitamente sua responsabilidade diante dos eventos linguísticos, ao atribuir um significado que relaciona o sensível ao inteligível, especialmente porque, nesse contexto, essas instâncias são caracterizadas pela responsividade ou resposta (Souto Maior, 2013).

A discursividade dos enunciados demonstra possíveis reivindicações sobre a ausência de formação gratuita e de qualidade nesse campo, conforme fora recuperado nos discursos dos/as participantes, como por exemplo: “falta de formação gratuita” e “formação sempre foi um... desafio”. E ainda quando uma das participantes do estudo faz a marcação dos termos antecolados “profissional” e “intérprete”, dando a entender a necessidade de compreender essa área como um campo profissional. Outro ponto a ser destacado é o caráter empírico da

atividade, quando o participante afirmou: “fui aprofundando a Libras...” e “com muito estudo... metendo a cara de fato”. Significa dizer, portanto, que o profissional vai aprendendo com a experiência à medida que as oportunidades de formação e de trabalho surgem.

Os dados revelaram, também, inquietações que vão desde a negação do fazer pedagógico atribuído ao TILSP até a percepção e reconhecimento dessa necessidade, visto as urgências dos estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse retrato é apresentado, primeiro, no discurso sobre a formação diante da demanda específica do EF, quando a participante afirmou: “não sou pedagoga”, atrelando a dificuldade e preocupação em ter que realizar atividades de alfabetização.

Na sequência, outra participante traz um relato progressivo de emoções, desde o choque de realidade até o sensibilizar-se com a situação quando diz: “acaba que a gente tá ali com essa função só para isso e se sensibiliza”. A partir do incômodo gerado, adota uma tomada de posicionamento como uma ação responsiva afetiva deslocando sua identidade para a de uma intérprete sensível e, assim, adota práticas pedagógicas para suprir as carências existentes.

As fragilidades desse contexto educacional e as observações realizadas em campo, demonstraram como a constituição identitária de TILSPs encontram-se em construção e tensões, pois são deslocados do que seria a natureza fim de sua atuação, a mediação linguística, para assumir uma postura de corresponsabilidade no fazer pedagógico, sensíveis às necessidades desse nicho educacional no qual estão inseridos, pois nesse contexto institucional as experiências de vida e profissão são parte integrante da trama identitária (Fabricio; Moita Lopes, 2002).

O próprio contexto educacional da pessoa surda parece não permitir ao TILSP agir de outra forma senão sensibilizando-se com as necessidades dos estudantes surdos. Logo, a responsividade como uma ação no mundo, desses sujeitos, aponta para uma afetividade responsiva, isto é, uma resposta ativa e ética ao lidar cotidianamente com os estudantes surdos. Os discursos “emocionalmente valorativos” (Bakhtin, 2011) da realidade apontaram para esse caminho, porquanto como afirma Bakhtin “quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional” (Bakhtin, 2011, p.291), este colorido emocional foi recuperado nos dados, em um certo tom emocional dos TILSPs ao referir-se ao trabalho e sobretudo aos estudantes no contexto escolar.

Quanto à tomada de consciência ética de que o trabalho exige mais do que a tradução/interpretação como bem mencionou o participante, “muitas crianças surdas carentes necessitam mais do que apenas uma tradução entre línguas”. Um posicionamento responsivo discursivo e sensível à realidade do estudante, porque não seria ético somente interpretar para

os/as estudantes devido a não dominarem a língua de sinais. Nessa mesma direção, outros apontamentos discursivos trouxeram afirmações de que o trabalho do intérprete amálgama ao do professor, estão intrinsecamente ligados “um não é o outro, um não confunde com o outro, mas um não é sem o outro” (Entrevista com Simone, Autora, 2024). Isto demonstra um movimento ético sobre o fazer do intérprete em sala de aula, nesse nicho de ensino, porque interpretar tão somente não é suficiente.

Algo que chamou bastante atenção foram as ações empreendidas pelos TILSPs, desde o vínculo afetivo, a preocupação, o deslocamento de sua atividade para uma corresponsabilidade pelo fazer pedagógico, uma espécie de afetividade responsiva estabelecida entre TILSP e estudantes, expressa no discurso demonstrando um profundo compromisso desses profissionais com o desenvolvimento integral dos alunos, ultrapassando muitas vezes os limites do ambiente escolar. Para além disso, a própria ação de interpretação nesse contexto é uma manifestação de uma alteridade atenta aos sentidos que afetam. Quando a intérprete se refere aos alunos com a expressão “meus alunos”, ela assume discursivamente, com o uso do pronome possessivo “meu”, uma ligação pessoal e de responsabilidade inerente aos seres humanos com os quais trabalha, essencial para o desempenho de sua função, já que se desloca entre sentidos para “dar sentidos”. Essa atitude cria um ambiente inclusivo e acolhedor, promovendo a ratificação social dos surdos e, de alguma forma, promove a participação deles no processo de ensino e aprendizagem.

E de forma responsiva-afetiva assumem uma postura ética, de preocupação com a ação e zelo pelo trabalho para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, que se inicia pela inserção dessas crianças ao contexto linguístico da comunicação e expressão na Libras, pois devido a privação linguística é nesse espaço que muitas vezes se dá o primeiro contato com a língua de sinais. Desse modo, justifica-se o vínculo afetivo mútuo entre esses profissionais e os estudantes surdos.

Uma proposta, alternativa, para superar essa realidade enfrentada pelo TILS e o estudante surdo seria a efetivação e criação de escolas bilíngues para surdos em todo o país. Considerando o fato que essa proposta não visa segregar os surdos da sociedade ou das chamadas escolas inclusivas, mas sim incluí-los em um contexto verdadeiramente bilíngue.

Nessas escolas, o ensino e a aprendizagem seriam ofertados diretamente na língua de instrução, Libras, permitindo que, posteriormente, os estudantes participem de espaços inclusivos com o trabalho de TILSP ou IE em diversos contextos e esferas sociais.

Além disso essa já é uma proposta aprovada na Lei nº 14.191/2021, contudo cabe destacar que não desconsidera a escola inclusiva como uma possibilidade para o

desenvolvimento da educação bilíngue de surdos. Para tanto, propõe a criação de classes bilíngues para surdos nos espaços inclusivos, com a presença de professores bilíngues (Art. 60-B). Isso é esclarecida no Art. 60-A.

De acordo com a definição estabelecida no Art. 60-A da Lei 14.191/2021, a educação bilíngue de surdos é descrita como a forma de educação escolar que é ministrada diretamente na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua, enquanto o português escrito é considerado como a segunda língua. Essa modalidade de ensino é oferecida em diferentes tipos de instituições, como escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns e polos de educação bilíngue de surdos, e destina-se a educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva que utilizam Libras, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas, que optam por esse modelo educacional.

Por fim, é importante compreender que o TILSP não seria desconsiderado no contexto verdadeiramente da educação bilíngue de surdos, pois a presença desse profissional não se limita à sala de aula, mas abrange toda a dinâmica da acessibilidade no ambiente educacional. Isso inclui a produção de materiais didáticos em Libras, a tradução e interpretação em diferentes espaços escolares, eventos variados e outras atividades relacionadas à acessibilidade linguística.

Assim, esse contexto aponta para a necessidade de um repensar sobre a atividade dos TILSPs, nos anos iniciais do EF, sua formação não coaduna com as reais necessidades do público-alvo nesse nicho educacional. Posto isto, estes profissionais são deslocados para o exercício pedagógico e sua ação tradutória e interpretativa pouco se efetiva, devido ao fato de as crianças surdas não terem o domínio pleno da língua de sinais, portanto a tradução/interpretação não é suficiente para atender as demandas reais desses estudantes.

Em responsividade afetiva a essa realidade, os TILSPs assumem a corresponsabilidade pelo trabalho pedagógico realizado em sala de aula de forma ética e sensível. Porque não seria ético apenas interpretar os conteúdos e desconsiderar as necessidades das crianças surdas na escola, levando em consideração a perspectiva freiriana, haja vista que a “ética está relacionada à indignação provocada pelas injustiças e modos de opressão” (Corrêia, 2019, p. 11). Desse modo, trabalham como professores/intérpretes em uma postura de alteridade com os alunos surdos. Embora, como evidenciado nos dados, não possuam formação pedagógica para isso.

Finalmente, toda essa problemática instiga mais pesquisas sobre a formação de TILSPs e os espaços de atuação desses profissionais, ou mesmo instiga o repensar sobre a efetivação da política da educação bilíngue de surdos, quanto a criação de escolas bilíngues de surdo, classes bilíngues de surdos em escolas inclusivas, sobretudo, para as etapas iniciais da escolarização.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Lei nº 6060**, de 15 de setembro de 1998. Dispõem sobre o reconhecimento e implantação da língua Brasileira de Sinais -LIBRAS na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas. Gabinete Civil do estado de Alagoas: Palácio Marechal Floriano Peixoto, Maceió, 110º da república, 1998.
- ALBRES, N. A. Os espaços da Libras em contexto artístico-culturais e literário e a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 23. n. 4, 2020.
- ALMEIDA, A. R. S. **A afetividade no desenvolvimento da criança**: contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 33. n. 2. 343-357, jul./dez. 2008.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2013.
- ANSELMO, Michele. **O fim da TV INES no governo Bolsonaro**: a emissora da comunidade surda, 2021. Disponível em: <<https://ijnet.org/pt-br/story/o-fim-da-tv-ines-durante-o-governo-bolsonaro-emissora-da-comunidade-surda>>. Acesso em: 30 jan.2024.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G.Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes,1997.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Bezerra, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BARBOSA, M. V. Linguagem e emoções. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n,2, p. 104-124, 2009.
- BARBOSA, M. V. Linguagem e entonações afetivas na escola contemporânea. **Revista Intertexto**, ISSN: 1981-0601, v. 5, n. 2, 2012.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BUBNOVA, T.; BORONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Revista Bakhtiniana, Estud. Discursivo**, v. 6, n. 1, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento especializado para a Educação Especial na Educação Básica, modalidade da Educação Especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira da Inclusão. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 08 set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **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). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRITO, R. C. C. **(D)o que falam essas mãos?** – O lugar outro do intérprete de língua de sinais na aula de língua inglesa. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2016.

BRUNNER, J. Life as Narrative. **Social research**, v. 71, n. 3, 2004. Disponível em: <https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2023.

CALIXTO, A. A. C.; ESPÍRITO SANTO, J. S.; SOUTO MAIOR, R. C. Práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Instituto Federal Da Bahia: perspectiva bilíngue e intermediação sensível na sala de aula. **Revista The Specialist: PUC/SP**, v. 41, n. 1, 2020.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAMPOS, G. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 4–24 / Eng. 5, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/20176>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CORRÊA, A. M. C. Pedagogia do oprimido, tantos anos depois. In: PAULO, R. F (et al. Orgs.). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/50-olhares.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

COSTA, O. S. **Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR. São Paulo/SP, 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Luiz Paulo Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FABRICIO, B., MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas Rev. Est. Ling.** Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul/dez, 2002.

FARSANI, D.; RODRIGUES, J. Proxêmica e comunicação não verbal na interação em sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021229866>.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Nota Sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE**. Rio de Janeiro, 2013.

FERNANDES, J. F.; CARVALHO, M. G.; CAMPOS, E. N. Vygotsky e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico e de produção de sentido. **Bakhtiniana: Revista dos Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200007>.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução Linguística: Objetos Teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, E. L. **Teoria interpretativa da tradução e teoria dos modelos dos esforços na interpretação**: proposições fundamentais e inter-relações. PUC/SP, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/9279-30402-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

GILE, D. "The Effort Models in Interpretation". In: **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 159-190, 1995.

GUHUR, M. L. P. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 381–398, set. 2007.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. (et al.). **Letramento e minorias**. 2 ed. Mediação: Porto Alegres, 2003.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua Brasileira de Sinais**: Investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEMOS, G. S.; CARNEIRO, T. D. Panorama histórico de cursos de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. **Belas Infieis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 01-36, 2021. e-ISSN: 2316-6614. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v10.n2.2021.33393>.

LIMA, C. Tradutor Intérprete de Língua de Sinais: Quais foram as Evoluções na Formação destes Profissionais. **Acta Científica** (Patos de Minas), 2016. Disponível em: <<https://doi.galoa.com.br/sites/default/files/10.21745/ac06-08.pdf>> Acesso em: 10 nov. de 2023.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade**: Um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de LIBRAS na educação superior. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: < http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/002_atuacao_do_interprete.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LIMA, A. C. S. **Da necessidade de uma intermediação sensível:** reflexões sobre letramento acadêmico num contexto de Educação a Distância. Tese de Doutorado em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Alagoas, 2019.

LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 123-141, Set/Dez. 2018.

LUZ, L. S. F.; SOUTO MAIOR, R. C. Reflexões sobre as construções identitárias de docentes de Educação a Distância a partir da análise linguístico discursiva de interações no gênero consigna. In: **DLCV – Língua, Linguística & Literatura**, v. 14, n. 2, p. 274–304, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/38094>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Guia da educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió.** Maceió: Editora Viva, 2016.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação: Coordenadoria Geral da Educação Especial - CGEE. **Projeto piloto de ensino bilíngue para surdos da rede municipal de Maceió.** (não publicado).

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação: Coordenadoria Geral da Educação Especial - CGEE. **Documento norteador da educação especial da rede municipal de Maceió.** (não publicado).

MAGALHÃES, E. **Sua majestade o Intérprete:** o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

MAGALHÃES, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin:** uma análise de “O filho Eterno” de Cristovão Tezza. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. In: **seminários de instituições de ensino superior:** trajetória do estudante surdo, 2008, Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/propostas.php>>. Acesso em: 08 set. 2023.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas:** a construção de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**,

[S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

NASCIMENTO, M. V. B. Contribuições Bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais. **TradTerm**, São Paulo, v. 21, p.213-236, julho/2013.

NASCIMENTO, M. V. B.; et al. Formação de intérpretes educacionais de Libras: entre concepções e propostas de curso de extensão universitária. In: **VII Encontro Nacional da Educação Especial**, 2012. Disponível em:<<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19998.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NASCIMENTO V. O eu-para-mim de intérpretes de línguas de sinais experientes em formação. **Bakhtiniana: Revista dos Estudos do Discurso**, v. 13, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457335494>.

NASCIMENTO, V. O desenrolar do novelo conceitual bakhtiniano na formação de tradutores audiovisuais de Libras. In: NASCIMENTO, V. (Org.). **Perspectivas dialógicas dos estudos da tradução e interpretação da língua de sinais**. São Paulo: Hucitec, 2023.

OLIVEIRA, A. Porque etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69- 81, jul/dez. 2013.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.

OLIVEIRA, C. M.; STELLA, P. R. **Questões de alteridade: reflexões acerca do lugar discursivo do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa**. Curitiba: Appris, 2022.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA**, São Paulo, v. 19, n. spe, p. 209-236, 2003. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000300013>> Acesso em: 18 de maio. 2022.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, M. C. P.; RUSSO, A. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: técnicas dinâmicas para cursos**. São Paulo: Centro Educacional Cultura Surda, 2008.

PINTON, F. M.; POLETTO, R.; PEREIRA, G. E. Discurso alheio e construção de posicionamento na produção de textos argumentativos no contexto escolar. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 3, 2018. Doi: 10.5935/2179-0027.20180039.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP; 2006.

QUADROS, R. M. Inclusão. **Revista Especial**. Secretaria da Educação especial, v. 4, n. 1, p. 20-21, Brasília, 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

ROCHA, V. B. **A atuação do intérprete de libras em escolas no Brasil: processos históricos**. 2013. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, 2013.

RÓNAI, P. **Escola de tradutores**. Os Cadernos de Cultura: Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Educom, 1952.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas: Arara Azul, 2005.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a língua de sinais Brasileira: efeitos de modalidades e processos inferenciais**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG, Belo Horizonte/BH, 2013.

RUSSO, A. **Intérprete de Língua de Sinais: uma posição discursiva em construção**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, 2010.

SANTOS, S. A. **Intérprete de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: SC, 2006.

SANTOS, S. A. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica e profissional. **Cadernos de Tradução**, 2010. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/20022.pdf>> . Acesso em: 10 mai. 2023.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos/SP, 2014.

SANTOS, S. F. **A construção discursiva de identidade de gênero de tradutores e intérpretes de libras não heteronormativos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204426>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, R. Q. **O trabalho do intérprete de Libras educacional e a constituição profissional entre significados e sentidos do ato interpretativo**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25636_12184.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a proposta dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, S. V.; PEREIRA, M. S.; FUMES, N. L. F. Educação de Surdos: O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o tradutor intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1-22, 2023.

SOUZA, J. C. F. **Intérpretes codas: construção de identidades**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136479>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: A ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 31-53, jan./jun., 2013.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

SOUTO MAIOR, R. C. Metodologia da reflexão sobre a ação no PROFLETRAS: construção de si e tensões discursivo-emocionais de egressas. In: GIOVANI, F. (Org.). **Metodologia de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SOBRAL, A. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: SBS, 2008.

STELLA, P. R.; BRAIT, B. Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, jan./abr. 2021.

SKLIAR, C. (Org.) - Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TUXI, P. **A atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Brasília: UNB, 2009.

VIEIRA, M. E. M. **A Auto-representação e atuação dos “professores intérpretes” de Línguas de Sinais: Afinal... Professor ou Intérprete?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan/jun. 2012.

APÊNDICE A - ENTREVISTA NARRATIVA

Perguntas geradoras:

1 - Relate um pouco de sua história, como você se tornou TILSP? Quais as motivações etc.

() não desejo responder

2 - Fazendo uma comparação de quando você iniciou na função de TILSP e hoje, você percebe mudanças, quais?

() não desejo responder

3 - Comparando a atuação do TILSP em níveis de ensino mais elevados e as séries iniciais do fundamental, você percebe diferenças? Quais? E como você lida com isso?

() não desejo responder

4 - O que mais lhe impacta na atividade de TILSP?

() não desejo responder

5 - Você sente-se valorizado por seu trabalho no ambiente escolar? Por quê? () não desejo responder

6 - A escola entende o papel do TILSP? Por quê?

() não desejo responder

7 - Você concorda que o TILSP exerça atividades pedagógicas? Por quê?

() não desejo responder

8 - Quais as suas maiores dificuldades na atuação, em sala de aula do ensino fundamental, séries iniciais? Faça relatos de acontecimentos.

() não desejo responder

9 - Que sugestões você daria para aprimorar o trabalho do intérprete no ensino fundamental, séries iniciais?

() não desejo responder

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário/a do estudo “Constituições identitárias de tradutores/intérpretes de Libras numa escola pública de Maceió: um estudo discursivo sobre a responsividade afetiva” da pesquisadora Meire Santos Pereira, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura/PPGLL da Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

Nessa etapa do estudo, você responderá a um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas. Caso opte por responder às questões abertas em áudio, basta gravar em seu aparelho móvel, baixar no seu computador (colocando o número correspondente à pergunta) para, em seguida, anexar os arquivos no espaço indicado ao final do questionário.

Agradeço, imensamente, sua colaboração voluntária. Link de acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE (já apresentado e assinado presencialmente pelos/as participantes): https://drive.google.com/file/d/172Wq3HYKUrPv_Xs-qjOT.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1 - E-mail *

2 - Aceito participar do estudo voluntariamente *
 Marcar apenas uma.

- () Sim
 () Não

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Fico muito grata por sua participação voluntária neste estudo, sua contribuição será riquíssima para mim como pesquisadora e Tradutora/Intérprete de Libras - TILS. Ratifico que todas as informações prestadas aqui, por você, serão cuidadosamente tratadas com todo o rigor ético de forma a não nomear/identificar nenhum/a dos/as participantes do estudo. Além disso, você poderá optar por enviar as respostas das questões abertas em arquivo de áudio ao final do questionário (atenção: quando salvar a gravação em áudio, nomeie o arquivo com o número da questão que respondeu antes do envio).

3 - Nome (escreva, abaixo, um pseudônimo de sua preferência) *

4 - Você possui formação na área da tradução e interpretação da Libras? *
 Marcar apenas uma.

- () Sim () Não () Não desejo responder

5 - Qual formação/certificação na área da tradução e interpretação você possui? *
 Marque todas que se aplicam.

- () Curso livre de tradução e interpretação da Libras
 () Curso técnico de tradução e interpretação da Libras
 () Curso de extensão de tradução e interpretação da Libras

- Bacharelado em tradução e interpretação da Libras
- Especialização em tradução e interpretação da Libras
- Certificação de proficiência em tradução - PROLIBRAS
- Outros
- Não desejo responder

6 - Fale um pouco sobre sua formação, caso seja em outra área de conhecimento. * Essa formação contribui de alguma forma com sua atividade de TILS? Justifique.
(preencha abaixo com “não desejo responder”, “não é em outra área” ou “responderei em áudio”, se for o caso).

7 - Há quanto tempo você atua, profissionalmente, como intérprete de Libras? *

Marcar apenas uma.

- Menos de 1 ano
- Entre 2 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos
- Não desejo responder

8 - Você atua em quais níveis e contextos? (marque mais de uma opção, se for o * caso)

Marque todas que se aplicam.

- Educação infantil Ensino fundamental
- Ensino médio Ensino superior
- Contexto midiático Associações e ONG'S
- Instituição privada Ambiente religioso
- Outros
- Não desejo responder

9 - Qual dos níveis e contextos de atuação representa para você maior desafio? Por quê? *
(preencha abaixo com "não desejo responder" ou "responderei em áudio", se for o caso)

Seção sem título

10 - Descreva atividades que fazem parte da função de TILS e, se possível, descreva os objetivos que elas têm? *

(preencha abaixo com "não desejo responder" ou "responderei em áudio", se for o caso)

11 - Descreva quais são seus maiores desafios na sua atividade atual? Especifique * possíveis soluções.

(preencha abaixo com "não desejo responder" ou "responderei em áudio", se for o caso)

12 - O que é ser TILS no ensino fundamental? Justifique* (preencha abaixo com "não desejo responder" ou "responderei em áudio", se for o caso).

13. Como se dá a interação TILS e discente surdo na sua realidade? E quais são * os elementos promotores que compõem essa interação (aulas, eventos, uso de materiais didáticos, aparelhos tecnológicos, recursos pedagógicos etc.)?

(preencha abaixo com "não desejo responder" ou "responderei em áudio", se for o caso)

14 - Como se dá a relação entre docente e intérprete na realidade que você vivencia hoje? Se possível, ilustre com exemplos *.

(preencha abaixo com "não desejo responder" ou "responderei em áudio", se for o caso)

15 - Que dificuldades você encontra hoje relacionada a sua profissão? A que você as atribui? *

(preencha abaixo com "não há dificuldades", "não desejo responder" ou "responderei em áudio", se for o caso)

16 - Respostas das questões abertas em áudio anexe aqui.