JONAS BENTO DE GODOI
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO
ROGERS ROCHA

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A SUA ATUAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO-FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

JONAS BENTO DE GODOI

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A SUA ATUAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FLORIANÓPOLIS
2024

JONAS BENTO DE GODOI

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A SUA ATUAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Currículo, Diferença e Educação Inclusiva.
Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Coorientador: Prof. Dr. Rogers Rocha

FLORIANÓPOLIS

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Universitária Udesc,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Godoi, Jonas Bento de
O intérprete educacional e os saberes necessários para a sua atuação nos anos finais do Ensino Fundamental / Jonas Bento de Godoi. -- 2024.
179 p.

Orientador: Lourival José Martins Filho
Coorientador: Rogers Rocha
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

1. Intérprete Educacional. 2. Anos Finais do Ensino Fundamental. 3. Saberes Pedagógicos. 4. Libras. 5. Discente Surdo. I. Martins Filho, Lourival José. II. Rocha, Rogers. III. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Titulo.

JONAS BENTO DE GODOI

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A SUA ATUAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Currículo, Diferença e Educação Inclusiva.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (orientador)
Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Membros:

_____
Prof.ª Dr.ª Márcia Monteiro de Carvalho (titular)
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC

_____
Prof. Dr. José Flávio da Paz (titular)
Universidade Federal de Rondônia-UNIR

_____
Prof.ª Dr.ª Ana Maria Hoepers Preve (suplência)
Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

_____
Prof.ª Dr.ª Ana Clarisse Alencar Barbosa (suplência)
Sociedade Educacional Leonardo Da Vinci-UNIASSELVI

Florianópolis, 08 de maio de 2024.

Dedico este trabalho a todos/as os/as intérpretes educacionais, professores/as surdos/as e ouvintes, para que continuem lutando por uma educação de surdos unânime e inclusiva em todos os aspectos.

Com carinho!

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a única palavra capaz de definir o que sinto!

À UDESC, por ofertar vagas no PPGE. Ao Prof. Dr. Lourival José Martins Filho, por ter avaliado o meu projeto de pesquisa, acreditado nele e me orientado neste percurso, com contribuições maravilhosas. Sempre elogiando o meu sorriso e minha espontaneidade a cada encontro, isso me encorajava. Gratidão talvez não contemple tamanha generosidade e profissionalismo deste homem. E ao NAPE, por ter me acolhido calorosamente.

Ao Prof. Dr. Rogers Rocha, por ter aceitado o desafio da coorientação. Esteve ao meu lado desde quando desenvolvia o meu projeto, influenciando e indicando caminhos de leitura e dicas de pesquisa. Profissional admirável!

Às professoras que lecionaram as disciplinas do mestrado, que contribuíram profundamente com a minha pesquisa, Prof.ª Dr.ª Raquel Fröhlich e a Prof.ª Dr.ª Ana Maria Hoepers Preve. Aos meus colegas de sala, especialmente a Priscilla de Freitas Mafra e a Vanda Helena Loureiro, minhas companheiras do mestrado desde a lista de aprovação.

Ao CA/UFSC, por ter aberto as portas para a minha pesquisa, principalmente aos três profissionais IEs, que contribuíram imensamente, cedendo tempo para participarem das entrevistas. À Prof.ª Dr.ª Geisielen Valsechi, que ficou como responsável interna da pesquisa. Gratidão, sem vocês isso não seria possível!

À minha preciosa família. Minha mãe Adriana, meu pai Joaquim, e a minha irmã Joice, minha base, minha inspiração. As orações da minha mãe, sempre que me sentia perdido, desorientado, aflito e desanimado, recorria a ela, sabendo que encontraria afago, fé e muita coragem. Ao meu pai, homem guerreiro, trabalhador, sempre na torcida pelo meu sucesso. À minha mana, por me ouvir todos os dias, por ler partes da minha escrita e opinar, mesmo sem dominar a área. Gratidão por terem dado total apoio e serem os pilares fundamentais para o meu processo educacional e profissional.

Ao Geovane, meu companheiro, pela paciência e pelo carinho nos momentos mais estressantes, por compreender que eu deveria permanecer em casa aos finais de semana para estudar e, mesmo assim, nunca deixou de me motivar. Pelos auxílios nas minhas dificuldades com a tecnologia.

Ao Ori e ao Naru, meus bichanos, que nunca me abandonaram, estiveram ao meu lado enquanto estudava, pedindo carinho e fazendo companhia. Vocês não são remédios, mas ajudam a curar!

Aos meus amigos, Rafael Diniz, Letícia Lima, Karen Bianchini e Cléia Torino. A todos os amigos e colegas que emanaram energias positivas, mesmo não sendo nominados. Gratidão pela torcida e pelo encorajamento!

Ao meu trabalho, meus colegas do departamento de Pedagogia da FAED/UDESC, aos colegas do NUAPE, com destaque a Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Lehmkuhl.

A mim, por ter enfrentado o medo de não conseguir, pelas horas de estudo e dedicação, por controlar a ansiedade, sempre pensando positivo e que esse momento chegaria com glória. E chegou! Que o dom de sonhar permaneça em mim, ele é o combustível para que eu continue...

Gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado neste processo, às que permaneceram e às que se foram, mas que de alguma forma favoreceram.

Gratidão pelas contribuições e experiências que cada lugar, cada pessoa me proporcionou, essas também me fizeram chegar até aqui.

Gratidão pela oportunidade de ter cursado um Mestrado em Educação!

Gratidão a tudo e a todos e viva a Universidade Pública, gratuita e de qualidade!

Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. São afastados da convicção de que a educação deveria libertar. Viram as costas porque compreendem os riscos da política de oposição. Temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusões (Shor; Freire, 1986, p. 38).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar quais saberes os Intérpretes Educacionais (IEs) utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) em um período pós-pandêmico. Dispôs-se de objetivos específicos, encarregados de: elencar as dissertações e as teses relacionadas ao Intérprete Educacional (IE), publicadas entre 2013 a 2023; identificar os saberes utilizados pelos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC; diferenciar todos os saberes identificados, bem como suas fontes de aquisição e formas de utilização; e discutir sobre a atuação do IE, sua presença em sala de aula e em todo o âmbito escolar. Metodologicamente, é uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados foram coletados por meio de questões semiestruturadas e entrevistas realizadas com os IEs. Sua ferramenta analítica foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Na análise, o *corpus* foi desconstruído, unitarizado, categorizado, descrito, argumentado/interpretado e elaborados metatextos, a fim de apresentar a dialogicidade do autor com a fala dos sujeitos investigados. Embasado em Tardif (2008), Saviani (1996), Pimenta (2005), Gauthier (2013) e Freire (2022), identificaram-se diversos saberes utilizados pelos IEs que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, compatíveis com a atuação dos docentes, conhecimentos importantes que guiam e aperfeiçoam suas práticas cotidianamente. Porém, a carência de uma formação específica para a interpretação educacional é nítida, refletida principalmente nos relatos de atuação no componente curricular de matemática. Mesmo os saberes pedagógicos suprindo algumas lacunas, urge pensar em uma formação específica para afagar a atuação dos IEs e garantir êxito no processo de ensino-aprendizagem de discentes surdos em escolas regulares inclusivas.

Palavras-chave: Intérprete Educacional; Anos Finais do Ensino Fundamental; Saberes Pedagógicos; Libras; Discente Surdo.

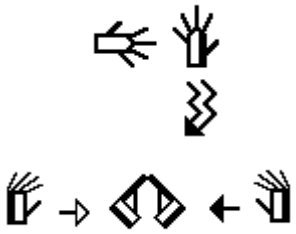
ABSTRACT

This study aimed to analyze what knowledge Educational Interpreters (EIs) used to work in the final years of Elementary School at Application School at the Federal University of Santa Catarina (CA/UFSC in Portuguese) in a post-pandemic period. Specific objectives were set out, in charge of: listing the dissertations and theses related to the Educational Interpreter (EI) published between 2013 and 2023; identify the knowledge used by EIs in the final years of Elementary School at CA/UFSC; differentiate all identified knowledge, as well as their sources of acquisition and forms of use; and discuss the role of EI, its presence in the classroom and throughout the school. Methodologically, it is a qualitative research, whose data were collected through semi-structured questions and interviews carried out with EIs. Its analytical tool was Discursive Textual Analysis (DTA). In the analysis the corpus was deconstructed, unitized, categorized, described, argued/ interpreted and meta texts were elaborated to present the author's dialogic relationship with the speech of the investigated subjects. Based on Tardif (2008), Saviani (1996), Pimenta (2005), Gauthier (2013) and Freire (2022), a diversity of knowledge used by EIs who work in the final years of Elementary School was identified, compatible with the performance of teachers, important knowledge that guides and improves their daily practices. However, the lack of specific training for educational interpretation is clear, reflected mainly in reports of work in the mathematical curricular component. Even though, pedagogical knowledge fills some gaps, it is urgent to think about specific training to improve the performance of EIs and guarantee success in the teaching-learning process of deaf students in inclusive regular schools.

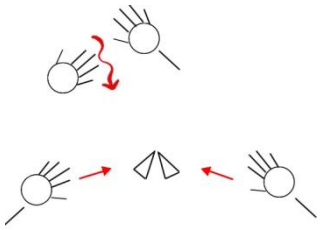
Keywords: Educational Interpreters; Final Years of Elementary School; Pedagogical Knowledge; Brazilian Sign Language; Deaf Student.

RESUMO EM LIBRAS

1



2



Posicione a câmera no Código QR

[1] *SignWriting* (sistema de escrita de sinais) LIBRAS RESUMIR. Pesquisa feita no programa *SignPuddle Online v2.0.* Disponível em: https://www.signbank.org/signpuddle2.0/ Acesso em: 17 abr. 2024.

[2] SER-Libras (Sistema de Escrita e Registro da Libras) LIBRAS RESUMIR. Pesquisa em andamento na Universidade Federal de Pelotas-UFPel desde 2023 coordenada pelo Professor Rogers Rocha. Disponível em: https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u6611 Acesso em: 18 abr. 2024.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escala de atuação dos IEs do CA/UFSC 30
Figura 2 - Competências tradutórias do PACTE (2003) 53
Figura 3 - Categorização dos saberes segundo Tardif (2008) 66
Figura 4 - Categorização dos saberes segundo Saviani (1996) 68
Figura 5 - Categorização dos saberes segundo Pimenta (2005) 70
Figura 6 - Categorização dos saberes segundo Gauthier (2013) 71
Figura 7 - Saberes da formação inicial dos IEs 86
Figura 8 - Saberes práticos dos IEs 90
Figura 9 - Saberes (inter)pessoais dos IEs 94
Figura 10 - Saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional dos IEs 96
Figura 11 - O "choque da dura realidade" e os saberes pedagógicos dos IEs 98
Figura 12 - Saberes granjeados por meio da experiência como IEs 101
Figura 13 - Saberes advindos da curiosidade, da pesquisa e do momento de preparação e estudo dos materiais 104
Figura 14 - Saberes da benquerença e da afetividade que os IEs desenvolvem pelos discentes 109
Figura 15 - O "Saber Escutar" e o dever de rejeitar qualquer tipo de discriminação 112
Figura 16 - Saber respeitar a autonomia do ser educando 115
Figura 17 - Saberes linguísticos e as estratégias utilizadas pelos IEs nos componentes curriculares de Língua Estrangeira (LE) 117
Figura 18 - Saberes desenvolvidos pelo trabalho em equipe 121
Figura 19 - Saberes necessários para atuação dos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental 132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Idade, raça, gênero, escolaridade e tempo de atuação dos IEs 31
Quadro 2 - Formação acadêmica dos IEs.....31
Quadro 3 - Contato inicial dos IEs com a Libras e com a comunidade surda 32
Quadro 4 - Relação das dissertações encontradas.....35
Quadro 5 - Relação de teses encontradas.....37
Quadro 6 - Aspectos gerais sobre o “IE” ou “intérprete de Libras na educação”.....38
Quadro 7 - Atuação do intérprete de Libras no “Ensino Superior”.....38
Quadro 8 - Atuação do intérprete de Libras em “Componentes Curriculares Específicos”.....38
Quadro 9 - Atuação do IE no “Ensino Fundamental”.....38
Quadro 10 - Atuação dos IEs relacionados aos “Saberes” 39
Quadro 11 - Parte I: Saber da “curiosidade epistemológica” e a recusa do ensino “bancário” 73
Quadro 12 - Parte II: Saber que ensinar não é transferir conhecimento 74
Quadro 13 - Parte III: Saber que ensinar é uma especificidade humana.....74
Quadro 14 - Abertura do campo de pesquisa, processos e protocolos.....77
Quadro 15 - Processos e etapas para o desenvolvimento da pesquisa.....78
Quadro 16 - Espaço e materiais utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.....78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AJADAVI	Associação Jacarezinhense de Reabilitação ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual
ATD	Análise Textual Discursiva
BBB	*Big Blue Button*
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDEI	Currículo, Diferença e Educação Inclusiva
CED	Centro de Educação
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
COVID-19	*Coronavirus Disease-2019* (Doença do Coronavírus-2019)
DALI	Departamento de Artes e Libras
DIPEBS	Diretoria de políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
IE	Intérprete Educacional
IEs	Intérpretes Educacionais
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEs	Línguas Estrangeiras
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

L2	Segunda Língua
MAIE	Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPE	Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente
NUAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil
PGET	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPI	Proposta Pedagógica Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Proficiência de Ensino da Libras e Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILP	Tradutor e Intérprete de Libras/Português
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português
TILSPE	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português Educacional
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
PACTE	*Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluaci* (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação)

SUMÁRIO

1 NAS ENTRELINHAS DA VIDA, QUASE EM SILÊNCIO, NASCE UM OBJETO DE PESQUISA 15

1.1 INQUIRIÇÃO DO OBJETO INVESTIGADO 19

1.2 OBJETIVO GERAL 20

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 20

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO 20

2 LÓCUS, DISPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL, PERÍODO TEMPORAL E OS PERFIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 22

2.1 CONHECENDO O COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CA/UFSC) 22

2.2 DISPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL 23

2.3 PERÍODO TEMPORAL DA PESQUISA 25

2.4 SOBRE OS IEs NO CA/UFSC 28

2.4.1 Perfis dos IEs que participaram da pesquisa 30

3 ELENCAMENTO DAS PESQUISAS RELACIONADAS AOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS E SUAS (IN)COMPATIBILIDADES - ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA 34

3.1 CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS 37

3.2 RELAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS 39

4 O "SER" E O "FAZER" DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILSP) 46

4.1 DISPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO TILSP 47

4.2 REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO 51

4.3 COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS TRADUTORES E INTÉRPRETES CONFORME O MODELO DO PACTE (2003) 53

4.4 INTERPRETAR, SIM. TRADUZIR? TALVEZ! 54

4.4.1 O Intérprete Educacional 55

4.4.2 Relação e o trabalho colaborativo entre IE e docente 59

5 SABERES DOCENTES E PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL DOS DOCENTES E IEs 62

5.1 CATEGORIZAÇÕES DOS SABERES CONFORME A COMPREENSÃO DE ALGUNS AUTORES 65

5.1.1 Categorização dos saberes segundo Tardif 66

5.1.2 Categorização dos saberes segundo Saviani 68
5.1.3 Categorização dos saberes segundo Pimenta 70
5.1.4 Categorização dos saberes segundo Gauthier 71
5.1.5 Categorização dos saberes segundo Freire 73
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 75
6.1 PROCESSOS, ETAPAS, FORMATO, ESPAÇO E MATERIAIS UTILIZADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA 77
6.2 MÉTODO DE ANÁLISE 79
6.2.1 Fase I - A desconstrução do *Corpus* (Discurso/Texto) 80
6.2.2 Fase II - Unitarização (seleção das unidades de análise) 81
6.2.3 Fase III - Categorização (categorias temáticas/unidades de significado) 81
6.2.4 Fase IV - Descrição 83
6.2.5 Fase V - Argumentação e/ou Interpretação 84
7 A DIALOGICIDADE ENTRE O PESQUISADOR E OS IEs POR INTERMÉDIO DAS QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS: RUMO A APLICABILIDADE DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) 85
7.1 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DOS IEs NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 86
7.1.1 Saberes da formação inicial e a construção da identidade dos IEs 86
7.1.2 Saberes práticos dos IEs 90
7.1.3 Saberes (inter)pessoais dos IEs 94
7.1.4 Saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional dos IEs 96
7.1.5 O "choque da dura realidade" e os saberes pedagógicos dos IEs 98
7.1.6 Saberes granjeados por meio da experiência como IEs 101
7.1.7 Saberes advindos da curiosidade, da pesquisa e do momento de preparação e estudo dos materiais 104
7.1.8 Saberes da benquerença e da afetividade que os IEs desenvolvem pelos discentes 109
7.1.9 O "saber escutar" e o dever de rejeitar qualquer tipo de discriminação 112
7.1.10 Saber respeitar a autonomia do ser educando 115
7.1.11 Saberes linguísticos e as estratégias utilizadas pelos IEs nos componentes curriculares de Língua Estrangeira (LE) 117

7.1.12 Saberes desenvolvidos pelo trabalho em equipe.....121
7.2 INQUIETAÇÕES DOS IEs AO ATUAREM NO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA.....124
7.3 REAFIRMAÇÃO DOS IEs QUANTO AO GENERALISMO DO BACHAREL EM LETRAS LIBRAS.....128
7.4 NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR ESPECÍFICA PARA OS IEs 129
7.5 SINTETIZAÇÃO DA ANÁLISE 132
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 135
REFERÊNCIAS.....142
APÊNDICE.....149

1 NAS ENTRELINHAS DA VIDA, QUASE EM SILÊNCIO, NASCE UM OBJETO DE PESQUISA

Para iniciar, tomo a liberdade de apresentar, com detalhes, minha trajetória educacional e profissional. É um itinerário que se instaurou na escolarização e culminou em uma profissão – a profissão da minha vida! Nesta trajetória, demonstro como fui sendo cativado pelo objeto desta pesquisa, transformando-o nesta dissertação de mestrado. A corporeidade desta prefação é um atravessamento da vivência do pesquisador com a compleição da pesquisa, não pode ser compreendida como uma história de vida imprecisa e dissociada do objeto investigado, mas, sim, como uma cronografia de pesquisa associada ao que foi vivido, ao que se vive e possivelmente para o que se viverá. Isto é, “nós somos modificados e nós nos modificamos no ato de escrever um texto sobre um tema pesquisado e de reescrever a nossa própria existência, a nossa história” (Martins Filho, 2011, p. 24).

É importante conhecer como um pesquisador se constitui, qual é o seu percurso de formação, e quais são os seus objetivos profissionais. Quiçá, o objeto investigado esteja totalmente conectado a um ponto importante de sua vida, ou carregue consigo um propósito incomensurável de conquistar profusas aspirações traçadas como metas. Conforme Freire (2023), o pesquisador vai se decodificando, se (re)descobrindo, se (re)avaliando e, por fim, constata efetivamente qual é a sua responsabilidade no mundo. Ele é protagonista e testemunha de sua própria história, conscientemente, passa a se identificar como um ser hegemônico, sucessivamente, é conduzido a assumir o seu papel no âmbito profissional.

Desse modo, projeta-se ao que será denotado a seguir. Sou paranaense, nascido e crescido em uma cidade com quase dezessete mil habitantes, chamada Carlópolis. Fui criado na roça, “debaixo dos pés de café”, expressão da minha estimada mãe. Meus primeiros anos de escolarização (anos iniciais do Ensino Fundamental) aconteceram em uma pequena escola da zona rural, não tão próxima de casa. Eu, alguns primos e colegas do bairro nos encontrávamos em um ponto à beira da estrada de terra para embarcarmos no ônibus e partíamos para a escola. As lembranças desse tempo são sublimes, principalmente pelas professoras que se transpuseram no meu caminho, educadoras que me proporcionaram aprendizagens na escrita e na leitura. Do processo de escolarização, o período dos anos iniciais foi

um dos mais marcantes, uma vez que deixava a minha casa e seguia para a escola sentindo-me independente por conhecer novos lugares, novas pessoas e o anseio em desbravar tantas outras “novas coisas”.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, passei a estudar na cidade, escola maior, com mais estudantes, cheia de novidades. Surpreendentemente, na mesma sala começou a estudar um colega surdo e nos tornamos próximos. Sempre fui muito curioso, disposto a ajudar, então, fazíamos os deveres juntos e nos comunicávamos alternativamente. A comunicação era um pouco restrita, ora “mexíamos” a boca, apontávamos, mostrávamos, desempenhando, então, uma ação denominada *input*[3], onde “[...] a percepção, inicialmente acontece pelo contato visual entre os interlocutores [...]” (Karnopp, 2001, p. 04).

Anos posteriores, ele passou a ter uma Intérprete Educacional (IE) em sala, e a minha admiração pelo trabalho daquela profissional foi inenarrável. A partir dela, passei a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Já no Ensino Médio, com dicas dela, comecei a fazer cursos na Associação Jacarezinhense de Reabilitação ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual (AJADAVI)[4] e, vagarosamente, avancei desenvolvendo habilidades na comunicação com pessoas surdas. Estudar com esse colega surdo suscitou múltiplas inspirações, como a paixão pela Libras, o desígnio precedente de qual profissão seguir, etc.

Por esse motivo, conheci inúmeras pessoas surdas, profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Português (TILSP), e o contato com a comunidade surda passou a ser frequente. Tornei-me intérprete no âmbito religioso, interpretando as celebrações que aconteciam na instituição religiosa a qual pertencia. Cursei Licenciatura em Pedagogia porque, intencionalmente, queria atuar no âmbito educacional com a Libras. Antes de conseguir atuar na educação, trabalhei em comércios com atendimento ao público, mas sempre angariava métodos de inserir a Libras para alcançar a comunidade surda. Entremeio a esse movimento de vida e constituição profissional, buscava cada vez mais progressão, cursei especialização em Tradução e Interpretação da Libras e ingressei no curso superior de Bacharelado

[3] É a entrada da informação pelo campo de visão.

[4] A Associação Jacarezinhense de Reabilitação ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual (AJADAVI) é uma unidade de saúde cadastrada no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde como Clínica Médica, Centro de Especialidades Médicas que presta atendimentos de saúde na cidade Jacarezinho/PR. É mantenedora da Escola de Educação Básica “Profº Carlos Neufert” na Modalidade de Educação Especial. Disponível em: https://ubs.med.br/ajadavi-3536823/ e https://www.facebook.com/ajadavijacarezinho/. Acesso em: 30 mar. 2024.

em Letras Libras. Desse modo, constato que esta vivência me proporcionou saberes contribuintes para a minha formação e constituição profissional. Continuadamente, passei a adquiri-los por meio do contato com o colega surdo, da relação com a comunidade surda, da formação inicial e das formações complementares. Portanto, são saberes que cooperam com a minha atuação profissional e com a construção identitária como pesquisador.

Sem oportunidades no ramo educacional em Carlópolis, me mudei para a cidade de Blumenau/SC. Atuei como professor intérprete de Libras em uma escola municipal que oferece o ensino de Libras como segunda língua (L2) para estudantes ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as aulas eram ministradas por professores surdos. Foi uma mudança repentina de contexto, a partir disso, compreendi que essas alternâncias de contextos exigiam uma (re)adaptação de perfil e afinidade. Começaram, então, os primeiros questionamentos sobre formação e direcionamento de atuação do TILSP nas áreas em que possuem mais compatibilidades, afinidades e competências.

Indagava-me sempre que uma formação e/ou uma especialização exclusiva para os Intérpretes Educacionais (IEs) seria essencial para guiá-los por caminhos mais exitosos ao atuarem na educação. Contudo, este argumento segue sob investigação. Nos cursos de formação para TILSP, não existem componentes curriculares aprofundados, com especificidades e aperfeiçoamentos para a interpretação educacional. A realidade na esfera educacional é diferente da apresentada na Graduação, visto que é sitiada por desafios e, frequentemente, estes profissionais não encontram subterfúgios nos conhecimentos adquiridos na formação, sendo necessário recorrer às táticas predispostas pela experiência e dentre outros saberes que a vivência profissional na educação os concede.

Logo depois, fui aprovado em um processo seletivo para Técnico Especializado em Língua de Sinais, passei a atuar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), que também proporciona o ensino de Libras como L2 para estudantes ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ministradas por professores surdos e a frequência de um estudante surdo nos anos finais do Ensino Fundamental. A periodicidade na atuação, o contato com os outros profissionais que já investigavam assuntos paralelos às minhas indagações, os paradoxos da minha profissionalização e o meu “ser” IE tornou-se

mais resistente e inquieto. Os diálogos com os colegas de profissão foram potentes, proporcionaram-me coragem e fervor para enfrentar a pesquisa. A relação com pessoas convictas ao profissionalismo reforça-nos crer que, “[...] qualquer que seja a atividade exercida, será no encontro com o “outro”, na abertura para o diálogo, que encontraremos subsídios e condições favoráveis para nossa existência [e para o sucesso profissional]” (Martins Filho, 2011, p. 23).

Atuar no âmbito educacional demanda de saberes fundamentais, uma vez que o IE necessita trabalhar em parceria com os docentes, ser próximo, ser compartícipe na elaboração dos planos de aula, acompanhar o desempenho escolar dos discentes surdos. Além disso, estar sempre vigilante em como acontece o relacionamento e a comunicação do estudante com toda a comunidade escolar, participar e ter voz nas reuniões de série, de pais, conselhos de classe, nos processos avaliativos de aprendizagem, dentre outras atribuições consideradas essenciais.

À vista disso, os IEs advêm de uma formação generalista e precisam enfrentar a dinâmica educacional, então, quais saberes pedagógicos estes profissionais possuem ou adquirem ao atuarem na educação? Será que, por atuarem na esfera educacional os IEs necessitam de saberes coniventes aos dos docentes? Então, ao atuar no CA/UFSC e sempre discutindo com os colegas IEs sobre nossas atribuições, passo a desenvolver um projeto investigativo que resultou nesta pesquisa. Mediante essas inquietações, me desafiei a ingressar na Pós-Graduação, especificamente no Mestrado em Educação.

De acordo com Martins Filho (2011), nossa história é como um “espelho retrovisor”, por ele:

> [...] conseguimos compreender melhor e principalmente ter a sensibilidade para determinarmos aspectos das relações de processo de ensino e aprendizagem, quando conseguimos mirar o espelho retrovisor da nossa própria existência e perceber os impactos de determinados fatos e acontecimentos da nossa vida e no nosso período de escolaridade (Martins Filho, 2011, p. 24).

Hoje, ao mirar o “espelho retrovisor” da minha história, compreendo que o meu percurso escolar, acadêmico e profissional propiciou este rumo de pesquisa, o “ser” inquieto, IE, professor e pesquisador foi demarcado e constituído desde o

contato inicial com a escolarização, pelo colega surdo, a profissional IE, a comunidade surda, a Pedagogia, a Especialização, o Bacharelado em Letras Libras, a experiência como IE em Blumenau e derradeiramente no CA/UFSC.

Portanto, ingressei no Mestrado, desenvolvi esta pesquisa, compreendendo que ela é o reflexo da minha experiência e paixão pela educação, pela Libras, pela inquietação que permeia o meu ser concernente à educação e inclusão dos estudantes surdos. Foram impulsionadores que me assomaram ao longo da minha formação e atuação no âmbito educacional como IE. As disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciência Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o contato com os professores, colegas de sala, com os membros e os estudos desenvolvidos no Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE), também foram agentes propulsores para este estudo.

Por fim, reafirma-se que esta pesquisa foi desenvolvida na UDESC/FAED/PPGE, vinculada a Linha de Pesquisa: Currículo, Diferença e Educação Inclusiva (CDEI), cujo pesquisador é membro do NAPE, que entrecruza com a Linha de Pesquisa: Alfabetização e Políticas Curriculares e diversos outros projetos de pesquisa.

1.1 INQUIRIÇÃO DO OBJETO INVESTIGADO

O envolvimento e as vivências pedagógicas do pesquisador como IE tenciona a falta de formação específica para estes profissionais. Por isso, eles se constituem a partir da atuação experiencial eminente no ambiente educacional e se apropriam de saberes práticos no curso superior de Bacharel em Letras Libras, cujo viés é generalista[5]. Para isso, desenvolveu-se uma análise-crítico-reflexiva sobre os saberes pedagógicos e educacionais necessários que permearam a constituição da profissionalização desses sujeitos, uma vez que possuem semelhanças com os saberes que envolvem a atuação dos professores e de todos os outros profissionais atuantes no âmbito educacional que planejam, avaliam, constroem metodologias, etc.

[5] Rocha (2022) caracteriza o Bacharel em Letras Libras “[...] uma formação generalista para atuar na educação [...]” (p. 24).

A pesquisa foi realizada no CA/UFSC, com os IEs que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, a questão que inquiriu esta pesquisa foi: quais saberes os IEs utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC em um período “pós-pandêmico”[6]?

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar os saberes que os IEs utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC em um período pós-pandêmico.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos valeram-se de quatro pilares que sustentaram e conduziram a pesquisa. Foram atribuídos de:

- ✓ Elencar as dissertações e as teses relacionadas ao IE que foram publicadas entre 2013 e 2023 (recorte temporal de 10 anos);
- ✓ Identificar os saberes utilizados pelos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC;
- ✓ Diferenciar todos os saberes identificados, bem como, suas fontes de aquisição e formas de utilização;
- ✓ Discutir sobre a atuação do IE, sua presença em sala de aula e em todo âmbito escolar;

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em seções e subseções, conforme a descrição a seguir: na seção 1, apresenta-se uma introdução biográfica e memorialística do encontro do pesquisador com o objeto investigado, o objetivo geral, os objetivos específicos que sustentaram e conduziram a pesquisa, e a organização da dissertação. Na seção 2, apresenta-se o lócus da pesquisa

[6] O termo “pós-pandêmico” aparece porque a pesquisa foi realizada nos poucos dias após a pandemia tornar-se amena. Infinitas mudanças aconteceram no mundo, consequentemente, nas pessoas também, devido à catástrofe global causada pela COVID-19. Então, isso foi levado em consideração, o fato de a pesquisa ter acontecido em um período temporal demarcado como uma “nova realidade”.

(CA/UFSC), uma breve declaração dos anos finais do Ensino Fundamental, o período temporal da pesquisa, a atuação e os perfis dos IEs que participaram desta pesquisa. Já na 3, está o levantamento das pesquisas sobre a atuação do IE em um recorte temporal de dez anos, a categorização e as relações entre elas. Na 4, discute-se sobre a atuação do TILSP, formação, regulamentação da profissão, dissociação entre TILSP e IE, competências necessárias aos tradutores e intérpretes conforme o modelo do PACTE (2003), dissociação entre interpretar e traduzir, e a relação dos IEs com os docentes. Na seção 5, abordaram-se assuntos sobre os saberes docentes e pedagógicos e a categorização conforme a compreensão dos autores: Tardif (2008), Saviani (1996), Pimenta (2005), Gauthier (2013) e Freire (2022). Na 6, tem-se o percurso metodológico e a ferramenta analítica utilizada para analisar os dados, a Análise Textual Discursiva (ATD), bem como suas etapas de execução: desconstrução do *corpus*, unitarização, categorização, descrição e a argumentação/interpretação. Na seção 7, dispõe-se a análise dos dados por meio da dialogicidade do autor com os IEs e, assim, foram destacados os saberes necessários para a atuação dos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental; as inquietações dos IEs ao atuarem no componente curricular de matemática; a reafirmação dos IEs quanto ao generalismo do Bacharel em Letras Libras; e a necessidade de uma formação complementar específica para os IEs. Na seção 8, estão as considerações finais sobre o desenvolvimento e os resultados da pesquisa. Por fim, as referências bibliográficas e os apêndices (Anexo I – Roteiro de questões semiestruturadas; Anexo II – Trancrições das entrevistas realizadas com os IEs (X, Y e Z); Anexo III – Primeira página do parecer consubstanciado do CEP).

Na seção posterior, o autor apresentará o ambiente, a época em que se deu a pesquisa e também quem foram os sujeitos que contribuíram para a coleta dos dados.

2 LÓCUS, DISPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL, PERÍODO TEMPORAL E OS PERFIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Será apresentado nas subseções a seguir, o CA/UFSC (2.1), disposições sobre os nove anos do Ensino Fundamental (2.2), o período temporal em que a pesquisa foi realizada (2.3) e o perfil dos três IEs que participaram desta pesquisa (2.4).

2.1 CONHECENDO O COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CA/UFSC)

Fundado na década de 60 como Ginásio de Aplicação, hoje é denominado Colégio de Aplicação, uma entidade regular de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, ligado ao sistema Federal de Ensino, especificamente parte da UFSC. Localizado na capital do estado de Santa Catarina, Florianópolis, no bairro Trindade, correspondendo diretamente ao Centro de Educação (CED) da UFSC. Luciano Júnior e Dallabrida (2011) afirmam que a criação do CA/UFSC tinha como objeto principal ofertar um campo de estágio aos acadêmicos das licenciaturas e do curso de Pedagogia, um formato de experimentação pedagógica.

Desse modo, o CA/UFSC foi se constituindo. Andrade (2011) enfatiza que, em seu processo de constituição, o objetivo principal era a formação docente, de ser uma instituição educacional que priorizasse a experiência pedagógica, a produção do saber educacional, a experimentação de novas práticas pedagógicas, a fim de buscar sempre a inovação da organização e da metodologia didática.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)[7], caracteriza-se como uma escola experimental que privilegia a diversidade pedagógica, sempre com a preocupação de propor práticas pedagógicas que permeiam as diferenças, bem como a diferença de todos, seja nos aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais. Esta feita, então, privilegia a constante formação do quadro de seus profissionais.

[7] Projeto Político Pedagógico - PPP do CA/UFSC. Disponível em: https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

Na Proposta Pedagógica Inclusiva (PPI)[8] de 2014, o CA/UFSC assegura o ensino de Libras para estudantes ouvintes como segunda língua (L2), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e é a "[...] única disciplina diferenciada para todas as turmas de 1° a 5° ano [...]" (Valsechi, 2020, p. 92). Em caso de haver estudantes surdos em outros anos/séries, seja nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, se dará o ensino de Libras para proporcionar a interação comunicativa entre o discente surdo e os demais (Valsechi, 2020). Atualmente, acontece o ensino de Libras nos 9°s anos, pois há um estudante surdo matriculado. Sendo assim, o CA/UFSC se torna um grande referencial por ser o

> [...] pioneiro e único colégio federal no qual foi implantado o currículo de ensino Libras/L2 na Educação Básica da Educação Fundamental dos Anos Iniciais de 1 a 5 ano, como disciplina obrigatória, por meio da experiência vivida no cenário de pesquisa (Valsechi, 2020, p. 126).

O CA/UFSC conta com uma equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras e reconhece como Intérprete Educacional àquele que atua no âmbito educacional. Define que, seja na modalidade de tradução ou de interpretação, sua responsabilidade é a de considerar os aspectos estruturais e as relações sociais que permeiam o entremeio do ambiente escolar. Os IEs também atuam no componente curricular de Libras para garantir a comunicação dos professores surdos com os estudantes ouvintes, demais professores, familiares e nos diversos serviços que acontecem no colégio, como: reuniões de série, reuniões de colegiado, conselhos de classe, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em sala de aula, oferecendo acessibilidade para os estudantes surdos, conforme consta em sua PPI.

2.2 DISPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

Como a pesquisa se deu no CA/UFSC, especificamente com tópicos elucidados nos anos finais do Ensino Fundamental, então, é necessário compreender como é organizado esse segmento de ensino.

[8] Proposta Pedagógica Inclusiva - PPI de 2014 do CA/UFSC. Disponível em: https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/08/Proposta-Pedag%C3%B3gica-de-Inclus%C3%A3o-Educacional.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

Uma das principais legislações que assegura o acesso de todos na educação é a Lei n.º 9.394[9], de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que teve como propósito central estabelecer as diretrizes e bases que regem a educação básica no Brasil. Em seu artigo 2º, expõe e assegura que a educação é

> "[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996).

E incumbiu a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de se organizarem, para em consenso e coparticipação organizarem os sistemas de ensino na educação básica, cujo compromisso central é "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996).

Ao que compete o Ensino Fundamental, no artigo 32º da referida legislação, assevera que ele é de caráter obrigatório, com a durabilidade de nove anos, gratuito em escolas públicas e a criança deve ingressar nos anos iniciais aos seis anos. Posto isto, a formação básica do sujeito terá as seguintes contemplações:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Dessa forma, o Ensino Fundamental constitui-se em "anos iniciais" (1º ao 5º ano) e "anos finais" (6º ao 9º ano). Foram versados neste trabalho, enfaticamente, os anos finais, porque o objetivo da pesquisa era analisar os saberes que os IEs utilizaram em suas atuações, para o que demanda as áreas de conhecimento abordadas na respectiva modalidade. O CA/UFSC abarca estas duas etapas,

[9] Lei que estabelece sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

contando com profissionais na direção-geral, direção de ensino, técnicos em assuntos educacionais, coordenações pedagógicas (sendo um/a profissional para cada segmento), entre outros profissionais, para que o objetivo educacional do colégio flua não somente nos anos iniciais e finais, mas também no Ensino Médio.

Como supracitado, o CA/UFSC está diretamente ligado à rede Federal de Ensino e atende os critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental devem ter contato com os componentes curriculares, divididos em cinco áreas do conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Ao que compete às Artes e a Educação Física, estabeleceu-se o enquadramento na área de linguagens (Brasil, 2018).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, "[...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas [...]" (Brasil, 2018, p. 60).

Portanto, cabe ao sistema de ensino, as instituições e aos profissionais competentes retomarem situações/conteúdos abordadas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em recapitulação e ressignificação de aprendizagem, instigando a autonomia dos discentes para que, por meio de suas próprias críticas, possam ser conduzidos às fontes de conhecimento (Brasil, 2018).

2.3 PERÍODO TEMPORAL DA PESQUISA

Esta pesquisa analisou os saberes que os IEs do CA/UFSC utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental em um período pós-pandêmico, visto que parte da atuação dos profissionais participantes da pesquisa se deu em um período crítico de pandemia, em que as aulas aconteciam remotamente e o novo ambiente de aprendizagem utilizado pelos professores, IEs e estudantes foi o *Big Blue Button* (BBB) da plataforma *moodle*[10] (Rocha, 2022). A situação da pandemia não foi fácil para a humanidade e a necessidade da (re)adaptação a curto prazo causou grande desconforto. Para os IEs não foi diferente, como afirma Rocha

[10] Plataforma virtual que permite a realização de reuniões ou encontros virtuais com apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos. Disponível em: https://presencial.moodle.ufsc.br/. Acesso em 18 fev. 2024.

(2022), uma vez que os IEs não tinham contato nenhum com o estudante surdo, e quando as janelas eram abertas, a visibilidade era quase impossibilitada pelo tamanho pequeno da tela.

Sob os pressupostos de Rocha (2022, p. 18), o CA/UFSC se empenhou muito "[...] para dar suporte aos alunos que não possuíam *internet*, computadores e até mesmo alimentação, visto que o desemprego cresceu com a pandemia [...]", tendo em consideração que o número de pessoas contaminadas era assustador, e infelizmente milhares acabaram tendo suas vidas ceifadas.

Nesse período crítico, o único caminho para as aulas acontecerem foram esses. "A organização das aulas foi pensada, considerando o contexto de pandemia e entendendo as limitações psicológicas, físicas e sociais dos alunos" (Rocha, 2022, p. 131). Gradualmente, conforme deliberações, os órgãos fiscalizadores de saúde autorizaram as retomadas presenciais, porém, mesmo com algumas restrições, a rotina do cidadão brasileiro foi se regularizando.

No final do segundo semestre de 2021, o CA/UFSC adotou o ensino híbrido com escalonamento de grupos de estudantes para irem presencialmente, mas tomando os devidos cuidados, como o uso de máscara e suas trocas, álcool em gel e distanciamento, conforme orientavam os órgãos de fiscalização da saúde. A volta às aulas no início de 2022 aconteceu com todos os estudantes e os cuidados permaneceram. Foi um desafio atuar como IE usando máscara, pois interpretar demanda de expressões faciais para complementar o entendimento da comunicação, fazer as marcações não manuais foram pontos desafiadores, mas compreende-se que foi para o bem e o cuidado com a saúde, com a vida e com o bem-estar de todos.

As Instituições Federais, nesse período, passaram por vários percalços por haver diversos cortes de verbas destinadas a elas, fato que impactou o seu desempenho em várias áreas. A ciência foi perseguida e questionada pelo negacionismo[11] e milhares de pessoas morreram. Muitas mortes poderiam ser evitadas se o descaso, a descrença e o atraso nas compras das vacinas não acontecessem e tomasse tamanha proporção, infortúnios ocasionados pela posição

[11] Recusa a todas e quaisquer descobertas científicas, mesmo que, sólidas, fidedignas e confiáveis.

do governo de extrema-direita do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro[12].

Nesta fase, a educação enfrentou grandes desafios. Cinco ministros estiveram à frente do Ministério da Educação e Cultura/MEC, de 2019 a 2022. No período em que esteve o ex-ministro Milton Ribeiro[13], foi uma época marcada por escândalos de corrupção como, por exemplo, o desvio de bilhões de reais do MEC.

A educação sofreu grande descaso. Ao falar sobre inclusão em uma reportagem, em um programa da TV Brasil, o ex-ministro Milton Ribeiro afirmou que os alunos com deficiência “atrapalham”[14] o aprendizado dos outros estudantes no Ensino Regular Inclusivo, ou seja, uma crítica ao papel da Política Nacional de Educação Especial/PNEE.

Nas eleições de 2022, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro foi derrotado nas urnas. Os brasileiros elegeram o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que no primeiro dia (na sua posse) revogou o Decreto n.º 10.502[15], de 30 de setembro de 2020, que era de caráter totalmente segregacionista. Com a revogação, extinguiria também a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue para surdos (DIPEBS), mas a comunidade surda se mobilizou e destacou diversas problemáticas, que a falta de políticas para o Ensino Bilíngue para surdos acarreta na formação do sujeito. Consequentemente, a nova gestão do MEC reconheceu a importância da permanência da DIPEBS[16] que, atualmente, está funcionando na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

---

[12] CPI da Covid: Governo Bolsonaro recusou 11 vezes ofertas para compras de vacina. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2021/04/27/cpi-da-covid-governo-bolsonaro-recusou-11-vezes-ofertas-para-compras-de-vacina.ghtml. Acesso em: 18 maio 2023.

[13] Ministério da Educação teve desvios de R$ 31 bilhões no segundo ano da gestão de Milton Ribeiro. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/politica/2022/06/ministerio-da-educacao-teve-desvios-de-r-31-bilhoes-no-segundo-ano-da-gestao-de-milton-ribeiro/ Acesso em: 18 maio 2023.

[14] Fala do ex-ministro da educação sobre as crianças com deficiência. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/alunos-com-deficiencia-atrapalham-o-aprendizado-de-outros-alunos-diz-milton-ribeiro/ .Acesso em 18 maio. 2023.

[15] Decreto que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, revogado pelo Decreto n.º 11.370 de 2023.

[16] MEC volta atrás e Diretoria de Educação de Surdos segue funcionando. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/01/5064084-mec-volta-atras-e-diretoria-de-educacao-de-surdos-segue-funcionando.html. Acesso em: 19 maio 2023.

2.4 SOBRE OS IEs NO CA/UFSC

Conforme está descrito no percurso metodológico, a pesquisa partiu de entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas para a coleta dos dados. Por conseguinte, o pesquisador utilizou a ferramenta de análise ATD para analisar os saberes que os IEs do CA/UFSC utilizaram para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como outras implicações apresentadas por eles.

Tive a oportunidade de trabalhar no CA/UFSC do mês de agosto de 2021 até o mês de março de 2023, um total de um ano e sete meses. Tal experiência impulsionou positivamente a minha carreira profissional, mesmo em um curto espaço de tempo. Por meio daquele ambiente, da atuação e das discussões com os colegas, me instiguei a levar adiante este objeto de pesquisa.

O processo de contratação ocorreu da seguinte forma: em 2021, o CA/UFSC abriu o Processo Seletivo Simplificado para contratação de Profissionais Técnicos Especializados em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por tempo determinado, de acordo com o EDITAL n.º 061/2021/DDP[17], que oferecia três vagas para o respectivo cargo. Foram aprovados 19 profissionais e a impressão é de que foram muitos candidatos, mas esse número reflete na pandemia da COVID-19, pelo fato de a banca de avaliação ter sido por videoconferência, houve facilidade na participação, por isso, o número de candidatos inscritos contava com profissionais de vários estados do Brasil. O interesse pelas vagas era pelo fato de permanecerem morando nos seus estados ou em suas cidades e poderem trabalhar remotamente.

Sendo assim, fui aprovado e assumi a vaga na primeira chamada juntamente com os outros profissionais que ocuparam mais duas vagas. O edital oferecia a vaga com o prazo determinado de um ano e podia ser prorrogado para mais um, totalizando dois anos.

O CA/UFSC tinha um servidor efetivo, nível D, mais três contratados, totalizando quatro IEs. Em fevereiro de 2023, o IE efetivo saiu para assumir um concurso para docente em outra Instituição Federal, restaram somente três IEs em atuação temporária.

---

[17] Edital do processo seletivo para contratação temporária de Técnico Especializado em Língua de Sinais. Disponível em: https://www.ca.ufsc.br/libras-2/. Acesso em: 17 maio 2023.

Em 2018, o presidente em exercício, Michel Temer, sancionou o Decreto n.º 9.314/18 que extinguiu alguns cargos efetivos regidos pela Lei n.º 8.112/90[18], sejam eles vagos e que vagassem dos quadros de pessoal da administração pública federal. Além disso, também vetou a abertura de concursos públicos para provimentos de vagas e, nessa gama de cargos, está o de Tradutor Intérprete.

Na campanha política de 2018 para concorrer ao cargo de presidente da República, o candidato Jair Bolsonaro, assinou um termo[19] de compromisso com a comunidade surda brasileira de que iria respeitar e fiscalizar as legislações expressas pela Lei da Libras, n.º 10.436/02, Decreto n.º 5.626/05 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n.º 13.146/15[20]. Tais leis asseguram a formação e o direito da comunidade surda de ter acesso a Tradutores e Intérpretes de Libras, principalmente na educação. Em um dos artigos deste termo, caso o candidato se elegesse, deveria garantir a contratação de profissionais TILSP para as Instituições de Ensino Superior, cuja formação deveria ser de nível superior, e os que já atuavam em regime de nível D seriam enquadrados para atuarem em regime de nível E. O candidato se elegeu e, em 2019, assumiu a presidência da República, porém, não cumpriu com o que assinara, se comprometendo com a comunidade surda. Apesar de a ex-primeira dama, Michelle Bolsonaro[21], ter feito seu discurso em Libras no dia da posse, serviu mais para romantizar o uso da Libras do que para fortalecer a comunidade surda.

Com a saída do servidor efetivo, as responsabilizações das demandas aumentaram para os outros que ficaram. O objetivo principal sempre foi o de atender as necessidades do discente surdo que está no 9° ano, às reuniões de famílias, dos colegiados, plantões com os professores surdos, aulas do componente curricular Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outras demandas.

Na elaboração e preparação das escalas de trabalho, os IEs se reuniam para escolher os componentes em que iriam atuar, consideravam nas seleções a

---

[18] Lei que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

[19] Termo de compromisso com a comunidade surda. Disponível no canal de *YouTube* do Partido Social Liberal (PSL). Disponível em: https://youtu.be/tH4ygdGoUFM. Acesso em: 17 maio 2023

[20] Lei que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

[21] Primeira dama Michelle Bolsonaro fez discurso em Libras durante cerimônia de posse. Disponível em: https://youtu.be/Yaq9BeTU4_Y. Acesso em: 18 maio 2023.

experiência, o conhecimento e a afinidade que se tinham sobre determinada área para dispor de um maior conforto e qualidade na atuação. Eis aqui uma questão investigativa.

Observa-se na imagem abaixo, cada cor representa um IE e o componente que ele assumira, respectivamente.

Figura 1 - Escala de atuação dos IEs do CA/UFSC



HORÁRIOS DO 9°ANO C					
HORÁRIO	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:20-14:00	GEO	ART	MTM	CIEN	SOC
14:00-14:40	GEO	ART	MTM	LE	SOC
14:40-15:20	HIST	MTM	CIEN	INC.CIEN (EFI)	PORT
15:20-16:00	HIST	MTM	CIEN	INC.CIEN (EFI)	PORT
16:00-16:30	INTERVALO				
16:30-17:10	LIB	LE	PORT	AULA LIVRE	DISPENSADOS
17:10-17:50	PORT	LE	GEO	HIST	DISPENSADOS
17:50-18:30	PORT	Plantão	Plantão		Plantão
			A depender dos dias que não houver colegiado o Coleguinha assume as aulas de MTM		

RE's				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
GEOGRAFIA (11h)	HISTÓRIA (11:45)		MAT. (08:50 - 09:30)	CIÊNCIAS (10h - 12h)
ED. FISICA (11:45)			SOC. (09h - 10h)	
LIBRAS (12h - 12:45)			PORT (10:00 - 11:00)	
			INGLÊS (10:10)	

Fonte: Escala de atuação dos IEs do CA/UFSC (2023).

Portanto, o projeto apresentado no processo seletivo de ingresso no mestrado foi com o mesmo intuito metodológico para a coleta dos dados, entrevistar os IEs do CA/UFSC, e assim aconteceu. Em março de 2023, eu deixei o CA/UFSC para assumir outra instituição, na mesma área de atuação, em outra universidade.

No entanto, encerrei minhas atividades no CA/UFSC e, posteriormente, a vaga foi substituída por outro IE. Então, lancei o convite para que contribuíssem com esta pesquisa, e eles aceitaram. Sendo assim, preencheram um questionário de sondagem para identificar inicialmente alguns dados pessoais e suas relações com a Libras.

2.4.1 Perfis dos IEs que participaram da pesquisa

A primeira etapa do questionário de sondagem objetivou identificar os perfis dos três IEs que foram entrevistados, tais como: idade, raça, gênero, escolaridade, tempo de atuação no CA/UFSC, tempo de atuação como TILSP em geral.

Posteriormente, os IEs apresentaram as suas formações. Em respeito e para a preservação de suas identidades, foram classificados da seguinte forma: “IE-X”, “IE-Y” e “IE-Z”, conforme consta nos quadros abaixo.

Quadro 1 - Idade, raça, gênero, escolaridade e tempo de atuação dos IEs

INFORMAÇÕES	IE-X	IE-Y	IE-Z
✓ **Idade**	31 anos	36 anos	36 anos
✓ **Raça**	Preta	Branca	Parda
✓ **Gênero**	Feminino	Feminino	Masculino
✓ **Escolaridade**	Especialização	Especialização	Especialização
✓ **Tempo de atuação no CA/UFSC como IE**	1 ano e 9 meses	9 meses	1 mês
✓ **Tempo de atuação como TILS**	8 anos	1 ano e 2 meses	6 anos

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 2 - Formação acadêmica dos IEs

INTÉRPRETE EDUCACIONAL-IE	FORMAÇÃO ACADÊMICA
IE-X	✓ Técnica em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais (IFSC); ✓ Licenciada em Pedagogia (UNESC/Uniasselvi); ✓ Bacharela em Letras Libras (UFSC); ✓ Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva (Uniasselvi); ✓ Pós-Graduada em Língua de Sinais (Uniasselvi); ✓ Pós-Graduação em Gestão Educacional (em andamento na Uniasselvi);
IE-Y	✓ Licenciada em Artes Visuais (UDESC); ✓ Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Surdez e Libras (Faculdade Iguaçu); ✓ Graduanda (9ª fase)-Bacharel em Letras Libras (UFSC);
	✓ Licenciado em Letras Libras (UFSC); ✓ Licenciado em Pedagogia (FAEL);

IE-Z	✓ Pós-Graduado em educação Especial e Inclusiva (Uniasselvi); ✓ Graduando (8ª fase)-Bacharel em Letras Libras (UFSC);

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Na especificação das formações, transparecerem pontos em comum entre eles, como o fato de todos serem licenciados, serem pós-graduados em Educação Especial e Inclusiva, a IE-Y (9ª fase) e o IE-Z (8ª fase) estarem cursando Bacharel em Letras Libras e a IE-X já ser formada, coincidentemente, na mesma universidade.

Finalmente, para completar a colhida dos dados, foi solicitado que descrevessem brevemente como se deu o contato inicial com a Libras e com a comunidade surda:

Quadro 3 - Contato inicial dos IEs com a Libras e com a comunidade surda

INTÉRPRETE EDUCACIONAL-IE	CONTATO INICIAL
IE-X	✓ *"Desde que meu irmão nasceu (um ano mais novo que eu), há uns 29 anos atrás, a partir de quando ele começou a ter aquisição da língua de sinais, com os sinais básicos como: os móveis da casa, os sinais das pessoas do grupo familiar, as cores, os alimentos. Ter meu irmão como meu primeiro professor na vida e acompanhar todas as barreiras linguísticas que ele enfrentava na sociedade me fez estar nesta área".*
IE-Y	✓ *"Em 2016 eu fiz parte do elenco do espetáculo bilíngue '1717' da 'Dois Pontos Cia de Dança Teatro', onde tive meu primeiro contato com a Libras e com o público surdo. Foi a partir da arte e do corpo, por meio da dança, que meu interesse aflorou. Além disso, aprender Libras foi ao encontro da minha vontade de estudar sobre diferentes línguas e culturas e pelo desejo de trabalhar com grupos minoritários".*
	✓ *"Um amigo que atuava já na área da educação, comentou sobre a falta de profissionais na área, então li um pouco sobre o assunto e vi que a UFSC era*

IE-Z	*referência, em 2015 entrei na universidade e foi o meu primeiro contato com a língua, onde, na metade da licenciatura despertei interesse na área de tradução e interpretação e comecei a participar de eventos e conferências, e isso me motivou cada vez mais a atuar e aprofundar os estudos".*

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Percebe-se uma diferença no contato inicial entre um e outro IE. A IE-X tem um irmão surdo, um ano mais novo apenas, e ela relatou com plena convicção que ao "*acompanhar todas as barreiras linguísticas que ele enfrentava na sociedade me fez estar nesta área" (IE-X).* A IE-Y teve contato com a comunidade surda por meio de um espetáculo teatral bilíngue, mencionado no quadro acima, e sua formação inicial é em Artes Visuais, logo, seu contato primário veio desse meio. Ademais, salientou que *"[...] aprender Libras foi ao encontro da minha vontade de estudar sobre diferentes línguas e culturas e pelo desejo de trabalhar com grupos minoritários" (IE-Y).* Já o IE-Z enxergou uma grande oportunidade profissional mediante a indicação de um amigo que atuava na área, seu primeiro contato com a Libras foi na universidade, ao enfatizar que: "*na metade da licenciatura despertei interesse na área de tradução e interpretação e comecei a participar de eventos e conferências, e isso me motivou cada vez mais a atuar e aprofundar os estudos" (IE-Z).*

A próxima seção está marcada pelo desenvolvimento de uma busca sistemática de dissertações e teses que possuem relação com a atuação do profissional IE e o apontamento de afinidades e/ou disparidades entre elas.

3 ELENCAMENTO DAS PESQUISAS RELACIONADAS AOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS E SUAS (IN)COMPATIBILIDADES - ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA

O estado do conhecimento de uma pesquisa refere-se ao conjunto de informações, teorias, conceitos e descobertas existentes em um determinado campo de estudo ou área de conhecimento, podendo estabelecer um recorte temporal ou não. Ele é construído por meio de estudos anteriores, revisões sistemáticas de publicações científicas e outras fontes de informações relevantes.

As pesquisas sobre os trabalhos científicos aconteceram no mês de maio de 2023. Primeiro, fez-se um levantamento geral das dissertações de mestrado e em seguida das teses de doutorado que possuem (in)compatibilidades entre si e/ou que se aproximam do objeto desta pesquisa. Para isso, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “intérprete educacional no Ensino Fundamental”, “intérprete de Libras no Ensino Fundamental”, “saberes do intérprete educacional” e “saberes do intérprete de Libras”. Os termos “Ensino Fundamental” e “saberes” foram utilizados, intuitivamente, para afunilar a busca e permear o objeto desta pesquisa.

A busca foi realizada no banco de dados de dissertações e teses defendidas na UDESC/FAED/PPGE e em duas plataformas de armazenamento, as mais recomendadas para fazer levantamentos de dissertações e teses para o estado do conhecimento das pesquisas, sendo: Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[22] e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[23]. No banco de dados da UDESC/FAED/PPGE constaram apenas duas pesquisas (uma dissertação e uma tese). O restante das pesquisas foram identificadas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, somente um trabalho de dissertação não apareceu nas duas plataformas, os demais constavam em ambas. Não foram efetuadas pesquisas em nenhum outro banco de dados, repositórios e/ou em sites específicos, haja vista os poucos resultados diante das palavras-chave adicionadas, mas uma diversidade de outros temas que não eram convenientes ao que se buscava.

[22] Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 20 maio 2023.

[23] Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 20 maio 2023.

Foi estabelecido um recorte temporal de 10 anos na busca, de 2013 a 2023, tendo em vista que o número de pesquisas relacionadas à atuação do profissional IE ainda são poucas, mas, intuitivamente, foi considerado o recorte temporal para evidenciar as pesquisas mais recentes.

Foram encontradas 14 dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado e, para demonstrar os resultados da busca, foram elaborados dois quadros, um para as dissertações e o outro para as teses. Cada trabalho foi categorizado com números de forma crescente (das mais antigas para as mais recentes), o ano de publicação, o autor, a universidade e o título da obra, conforme observado abaixo:

Quadro 4 - Relação das dissertações encontradas

N°	ANO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	TÍTULO DA OBRA
1	2013	SILVA, Dina Souza da	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	**A atuação do intérprete de Libras no Ensino Superior: possibilidades e desafios**
2	2013	SANTIAGO, Vania de Aquino Albres	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	**Atuação de intérpretes de língua de sinais na Pós-Graduação *lato sensu*: estratégias adotadas no processo dialógico**
3	2013	ARAUJO, Thalita Chagas Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	**O Intérprete de Língua de Sinais em Escolas Inclusivas: Possibilidades e Desafios**
4	2013	SOUZA, Mariane Rodrigues de	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	**Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do Ensino Fundamental**
5	2014	FERRARI, Ana Carolina Machado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	**A Atuação do Tradutor Intérprete de Libras na Aprendizagem Matemática de Surdos no Ensino Fundamental**
6	2015	TESSER, Carla Regina Sparano	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	**Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre**

				o processo de interpretação educacional
7	2015	OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	**Representações sociais de educando surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**
8	2016	SILVA, Ronaldo Quirino da	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	**O Intérprete de Libras no contexto do Ensino Superior**
9	2017	VIEIRA, Maria Izalete Inácio	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	**A atuação do Intérprete Educacional da Libras nas escolas de Ensino Fundamental de Limoeiro do Norte-CE**
10	2020	PERES, Bárbara Raquel	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	**As aproximações e divergências entre o cargo de professor auxiliar/intérprete educacional no edital de contração da rede municipal de ensino de Florianópolis e o projeto político pedagógico de um curso de formação superior de tradução e interpretação de Libras/Português**
11	2020	SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO	**Relação entre o professor de matemática e o intérprete de Libras: diferenças e repetições no processo de ensino**
12	2021	FRANCO, Kethulinn Agma Maia Drumond	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ	**Relação entre o Professor e o Intérprete de Libras no Ensino de Ciências para o aluno surdo: uma relação pedagógica necessária**
13	2022	SANTOS, Gabriella Cristina de Franca Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	**O Professor Tradutor/ Intérprete de Libras e o trabalho colaborativo com o professor regente no processo de ensino ao aluno surdo**
				Tradutor Intérprete de

14	2022	SILVA, Ana Paula de Paula da	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	**Libras/ Português: Formação profissional, ensino de Libras e atuação em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul-Acre**

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 5 - Relação de teses encontradas

N°	ANO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	TÍTULO DA OBRA
1	2013	BORGES, Fábio Alexandre	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	**A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras**
2	2014	SANTOS, Lara Ferreira dos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	**O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**
3	2018	PINTO, Gisela Maria da Fonseca	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	**O Intérprete Educacional de Libras nas Aulas de Matemática**
4	2022	ROCHA, Rogers	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	**O Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em Disciplinas de Língua Estrangeira no Colégio Aplicação da UFSC: Cenários e Perspectivas**

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

3.1 CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Como observado nas tabelas acima, mesmo a pesquisa sendo feita com as palavras-chave específicas, apareceram alguns trabalhos que não possuem compatibilidade com o que propõe esta pesquisa.

Para uma súpera compreensão, estas pesquisas foram categorizadas da seguinte forma:

Quadro 6 - Aspectos gerais sobre o “IE” ou “intérprete de Libras na educação”

DISSERTAÇÕES	TESES
✓ ARAÚJO, Thalita Chagas Silva (2013) ✓ PERES, Bárbara Raquel (2020) ✓ SILVA, Ana Paula de Paula da (2022) ✓ SANTOS, Gabriella Cristina de Franca Silva (2022)	Não constatou nenhuma tese que se enquadra nesta categoria

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 7 - Atuação do intérprete de Libras no “Ensino Superior”

DISSERTAÇÕES	TESES
✓ SILVA, Dina Souza da (2013) ✓ SANTIAGO, Vania de Aquino Albres (2013) ✓ TESSER, Carla Regina Sparano (2015) ✓ OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de (2015) ✓ SILVA, Ronaldo Quirino da (2016)	Não constatou nenhuma tese que se enquadra nesta categoria

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 8 - Atuação do intérprete de Libras em “Componentes Curriculares Específicos”

DISSERTAÇÕES	TESES
✓ SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos (2020) ✓ FRANCO, Kethulinn Agma Maia Drumond (2021) ✓ FERRARI, Ana Carolina Machado (2014)	✓ BORGES, Fábio Alexandre (2013) ✓ PINTO, Gisela Maria da Fonseca (2018) ✓ ROCHA, Rogers (2022)

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 9 - Atuação do IE no “Ensino Fundamental”

DISSERTAÇÕES	TESES
✓ SOUZA, Mariane Rodrigues de (2013) ✓ VIEIRA, Maria Izalete Inácio (2017)	Não constatou nenhuma tese que se enquadra nesta categoria

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 10 - Atuação dos IEs relacionados aos “Saberes”

DISSERTAÇÕES	TESES
Não constatou nenhuma dissertação que se enquadra nesta categoria	✓ SANTOS, Lara Ferreira dos (2014)

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

3.2 RELAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS

Observou-se que, a partir das categorizações, apenas duas dissertações de mestrado têm enfoque no “Ensino Fundamental”. Elas retratam a atuação do IE tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, ambas com o campo de investigação bem específico, ou seja, exclusivamente nas escolas dos municípios de Joinville/SC e Limoeiro do Norte/CE. O que se assemelha a esta pesquisa é a investigação diretamente no CA/UFSC, tendo em vista que ele faz parte da Rede Federal de Ensino, mas diverge em seu objetivo principal, o qual foi o de analisar os saberes que os IEs utilizaram para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente.

Souza (2013) defendeu sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET)[24] da UFSC, cujo título é: *“Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do Ensino Fundamental”*[25] e apresentou, como sujeitos da pesquisa, três intérpretes de Libras que atuavam em salas de aula inclusiva. O problema principal da sua pesquisa foi observar as narrativas dos IEs e como as suas formações influenciavam nas atuações no Ensino Fundamental, uma vez que nem todos haviam cursado o Ensino Superior. Diferente dos sujeitos que participaram desta pesquisa, todos possuem licenciatura, Especialização, e apenas uma pequena divergência nas fases que estão cursando o Bacharel em Letras Libras, porém, por considerar o ano de acontecimento desta pesquisa (2024), acredita-se que a oportunidade para ingressar no Ensino Superior tenha sido maior. Verificou-se também que a metodologia trabalhada por Souza (2013) se assemelha com os aspectos metodológicos desta pesquisa, principalmente a utilização das questões semiestruturadas, mas com

[24] Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET). Disponível em: https://ppget.posgrad.ufsc.br/. Acesso em: 21 maio 2023.

[25] Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123001. Acesso em: 21 maio 2023.

roteiros completamente diferentes, dado que ambos objetos de pesquisas são dissemelhantes.

Souza (2013) conclui enfatizando que, mediante o percurso da pesquisa com foco no Ensino Fundamental, aprouve repensar sua própria forma de atuação, porque alguns questionamentos consideráveis estavam pairando durante o seu processo de análise, como: "qual é o papel dos ILS[26] nos anos iniciais, pois como profissionais que intermedeiam o processo de ensino e aprendizagem, também somos responsáveis pelo fracasso educacional da criança surda" (Souza, 2013, p. 80). Com isso, é importante refletir que não é só o IE estar em sala, o seu papel precisa estar muito bem definido, assim como sua responsabilidade profissional, seus questionamentos sobre sua formação e profissionalização são válidos, seus saberes, além de considerar-se copartícipe[27] do processo de ensino e aprendizagem para haver um trabalho exitoso.

Concomitantemente, notou-se a pesquisa de Vieira (2017), que defendeu sua dissertação de mestrado pelo Programa Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE[28] da Universidade Estadual do Ceará-UECE, cujo título é: *"A atuação do Intérprete Educacional da Libras nas escolas de Ensino Fundamental de Limoeiro do Norte-CE"*[29]*.* Sua pesquisa também investigou a formação dos IEs, a forma contratual e a definição de suas funções no âmbito escolar, logo, entende-se que a investigação foi generalizada. Sua pesquisa também foi mediada por questões semiestruturadas por meio do contato direto (entrevistas) com os IEs.

Vislumbra-se sempre uma inquietação dos pesquisadores quanto à formação do IE, considerando ser um dos principais assuntos de investigações, mas leva-se em conta que é por serem profissionais atuantes em uma área bem específica, e que as discussões sobre sua atuação são plurais. Dos IEs que Vieira (2017) entrevistou, apenas um que estava cursando o Ensino Superior. Novamente, vê-se a afirmação sobre a atuação dos IEs em sala de aula, quando ela diz: "Já que esse ambiente[30] requer além dos conhecimentos inerentes à área da

[26] Sigla utilizada para se referir ao Intérprete de Língua de Sinais.
[27] Que participa juntamente com os outros.
[28] Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Disponível em: https://www.uece.br/maie/. Acesso em: 21 maio 2023.
[29] Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_ae2c035f3a31cbea329fea36753ef073. Acesso em: 21 maio 2023.
[30] A autora está se referindo ao ambiente educacional.

tradução/interpretação, o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem" (Vieira, 2017, p. 93). A autora ressalta, também, que a formação profissional não pode ser totalmente responsabilidade do IE, haja vista que parte desta está incumbida aos órgãos públicos que norteiam a educação.

Evidenciou-se, por conseguinte, a pesquisa da autora Ferrari (2014), intitulada: "*A Atuação do Tradutor Intérprete de Libras na Aprendizagem Matemática de Surdos no Ensino Fundamental*"[31]. Ferrari (2014) defendeu sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social[32], da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. O objetivo deste trabalho foi o de investigar a atuação do IE, especificamente no componente curricular de matemática, seus limites e suas implicações, e corresponde também aos anos finais do Ensino Fundamental, o que se relaciona parcialmente com o objeto desta pesquisa. Ferrari (2014) teve como sujeitos de sua pesquisa alunos surdos, os professores de matemática e os IEs de turmas da EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG.

Para proceder com sua pesquisa, a autora empregou o uso de áudios, vídeos de observações em sala de aula e de perguntas semiestruturadas, por meio de entrevistas. Situações bem complexas foram elencadas por ela. De acordo com as ações dos IEs participantes da pesquisa, constatou-se a falta de formação, conhecimento específico, ou o contato antecipado do conteúdo a ser ministrado nas aulas de matemática, e a "ausência de competência técnica em Libras" (Ferrari, 2014). Ademais, retratou em uma de suas observações a tensão entre os IEs e os professores quanto à responsabilidade, no que se referia ao aprendizado dos estudantes surdos acerca da matemática.

Ferrari (2014) destaca a necessidade de repensar urgentemente a inclusão de estudantes surdos em salas de aulas regulares inclusivas, pois o IE não pode fazer um papel técnico (traduzir e interpretar, somente), sua atuação deve ir além disso. Deve-se reconhecer e considerar as especificidades culturais e linguísticas desses estudantes. Complementa ainda, "[...] que apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante aos surdos o acesso ao conhecimento de maneira

---

[31] Pesquisa disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9JGFY7/1/disserta__o_final___ana_carolina_machado_ferrari.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

[32] Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Disponível em: https://www.posgrad.fae.ufmg.br/quarta-na-pos/. Acesso em: 28 maio 2023.

satisfatória e justa" (Ferrari, 2014, p. 114). Mais uma vez, testemunha-se a falta de interação pedagógica do Intérprete de Libras que atua no ambiente educacional. O IE não pode se considerar um profissional "neutro"[33], ele está intrinsecamente ligado e responsabilizado pelo desempenho e desenvolvimento escolar dos discentes surdos e, além disso, deve repensar a sua profissionalização e se disponibilizar-se à pedagogização[34]. Sendo assim, nota-se que ainda há muito que se discutir sobre o IE.

Quanto aos "saberes", somente uma tese de doutorado destaca o "fazer" e as "práticas" do IE, mesmo sem aparecer explicitamente a palavra "saber" no título, pode-se enquadrá-la assim, pois Tardif (2008) caracteriza o "saber-fazer" como uma das características principais dos saberes docentes, intrinsecamente necessários para sua formação profissional. Santos (2014) defendeu sua tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES)[35], da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, com o título: "*O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações"*[36]*.* O objetivo precípuo era descobrir o que permeia o trabalho do intérprete em sala de aula, além do ato tradutório e interpretativo da Libras para o Português e vice-versa, e também apurar os fatores que são positivos ou negativos para a atuação desses profissionais.

Sua pesquisa analisou a atuação de quatro IEs que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola com Programa Educacional Inclusivo. Acentua-se, então, a relação com o objeto desta pesquisa, que é o de analisar a atuação dos IEs no mesmo segmento. Porém, como forma de análise, a autora fez videogravações das aulas para posteriormente selecionar partes específicas para realizar análises e discussões. Santos (2013) afirma, então, que o "fazer" do IE não está designadamente em apenas traduzir e interpretar os enunciados e a fala do professor. A atuação do IE é permeada pedagogicamente porque sua prática está calcada nos saberes disciplinares, saberes práticos, considerando o trabalho

---

[33] Um profissional neutro é aquele que busca manter uma posição de imparcialidade em suas interações e decisões profissionais, evitando influências pessoais que possam comprometer a sua imparcialidade.

[34] Pedagogização envolve a aplicação de abordagens e técnicas pedagógicas a áreas que tradicionalmente não eram consideradas dentro do domínio da educação formal.

[35] Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGES). Disponível em: https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/front-page. Acesso em: 24 maio 2023.

[36] Repositório UFSCar .Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2930/6164.pdf?sequence=1. Acesso em 24 maio 2023.

colaborativo, a parceria com os professores enquanto sujeitos do conhecimento. Com isso, a autora afirma que os resultados dos planejamentos são bem elaborados, uma vez que demonstram o comprometimento desses profissionais com a educação dos discentes surdos.

Santos (2014) concluiu sua pesquisa apontando que os IEs têm contato com várias metodologias, isto é, cada professor possui seu método de ensino e didáticas diversificadas. Cabe aos IEs utilizar meios de tornar as aulas entendíveis e atingir seu objetivo, que é o de proporcionar conhecimento para os estudantes surdos. A autora complementa que para uma boa formação, o profissional deve sempre refletir sobre suas práticas de atuação, pois “um profissional que não tem questionamentos, dúvidas, angústias, acaba se acomodando às práticas do cotidiano” (Santos, 2014, p. 188).

Por fim, uma pesquisa que serviu de aparato teórico para esta foi a de Rocha (2022), cujo título é: *“O Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em Disciplinas de Língua Estrangeira no Colégio Aplicação da UFSC: Cenários e Perspectivas”.* O autor defendeu sua tese de doutorado na UDESC/FAED/PPGE. Sua pesquisa também ocorreu no CA/UFSC, com os intérpretes que atuavam nos componentes de língua estrangeira, tendo grande compatibilidade com esta pesquisa, em razão do ambiente de pesquisa ser o CA/UFSC e os sujeitos participantes foram os IEs que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que na temporalidade desta pesquisa, aconteceu a rotatividade dos profissionais intérpretes e não foram os mesmos participantes nos dois trabalhos. O autor desenvolveu uma parte da sua pesquisa no período de pandemia da COVID-19 e buscou “[...] analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional de Intérpretes Educacionais interlíngues e intermodais [...]” nos componentes de língua estrangeira (Rocha, 2022, p. 26).

A metodologia adotada pelo pesquisador na coleta dos dados foi a autoconfrontação simples. Em outras palavras, ele filmou os IEs atuando e, posteriormente, se reuniu individualmente com cada entrevistado frente à filmagem e comentaram sobre a interpretação executada nas aulas do componente em língua estrangeira. Os comentários também foram gravados e, a partir desse material, o pesquisador partiu para a sua análise, cujo instrumento utilizado foi o de Análise Dialógica do Discurso.

O autor discute bastante sobre o quanto o curso superior Bacharel em Letras Libras é generalista para a formação dos IEs. Enfatiza que eles adquirem saberes a partir do campo experiencial e relaciona com os saberes dos docentes, por classificar ambos como profissionais “ensinantes” que possuem a mesma responsabilidade em função do educando surdo, dado que considera o IE “[...] compartícipe na educação atuando em sala de aula em colaboração com o professor” (Rocha, 2022, p. 210). No entanto, evidencia algumas estratégias para o auxílio exclusivo do IE nas interpretações em sala de aula, como: a datilologia e a boia de listagem como recurso visual, a datilologia da pronúncia oral e o *mouthing*[37]*,* a atuação colaborativa, a omissão, entre outras.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelo pesquisador foi à ausência do saber linguístico nos idiomas específicos dos componentes de língua estrangeira, posto que a falta do “[...] saber linguístico limitou a atuação das profissionais, pois pareceu necessário o conhecimento de mais outras IEs para atuar no Ensino Fundamental” (Rocha, 2022, p. 215). Portanto, há a necessidade de repensar a formação inicial e a formação continuada, a fim de reafirmar a importância do trabalho colaborativo e a valorização desses profissionais, bem como valorizar a carreira, ampliar o número de contratações por meio de concursos públicos e garantir sua presença em todos os espaços educativos, finaliza o autor.

E quando se trata do estado do conhecimento em um determinado campo de pesquisa, neste, elencou-se a “atuação” do IE nos anos finais do Ensino Fundamental e os seus “saberes”, é importante considerar que pode haver outras pesquisas em andamento, já que a pesquisa e o conhecimento científico estão sempre em evolução. Portanto, considera-se este discorrido o estado do conhecimento desta pesquisa, elencando as pesquisas que mais se aproximam do objeto investigado, conforme as palavras-chave aplicadas nas plataformas mencionadas no início. Do ponto de vista da pesquisa, esta obteve um resultado considerável, portanto, permeará no desenvolvimento do estado do conhecimento de futuras pesquisas.

Na seção posterior, discorre-se sobre o TILSP para destacar o seu percurso profissional no Brasil, com o intuito de dialogar com as legislações e com autores

[37] Uma estratégia de interpretação que é feita pela articulação dos lábios, se refere a informações derivadas da língua fonte, acompanhadas da interpretação para a língua de sinais, estrategicamente para desambiguar significados.

que refletem sobre a formação, a atuação destes profissionais e evidenciar as diferenças entre ser TILSP e ser IE.

4 O “SER” E O “FAZER” DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILSP)

Para discutir sobre o “ser” e o “fazer” do IE, é necessário antes refletir sobre o profissional TILSP, e entender como ele foi se constituindo e se profissionalizando no Brasil. É fundamental ressaltar nesse processo que o engajamento, as lutas para conquistar o seu espaço, sua formação mínima requisitada, o reconhecimento enquanto profissionais qualificados, a regulamentação da profissão, dentre outras questões consideráveis para sua proeminência aconteceram ao lado da comunidade surda.

Ainda são incipientes os estudos sobre a profissão e a atuação do TILSP, visto que foi mediante a Lei n.º 10.436, do dia 24 de abril de 2002, que a Libras, o seu principal aparato de trabalho, passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Nota-se que existem apenas 22 anos de percurso oficialmente. Desse modo, Lacerda (2019) afirma que a utilização da Libras ganhou legitimidade pela comunidade surda brasileira, portanto, tornou-se plausível “[...] com base na lei, buscar respaldo no poder público para o acesso à educação e a outros serviços públicos por meio da Libras” (Lacerda, 2019, p. 25). Diante disso, os surdos também têm tido grandes destaques nacionalmente, em razão de que lutam por políticas públicas e pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos (Santos; Lacerda, 2015).

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, do dia 05 de dezembro de 2005. Por isso, “de 2005 para cá, os termos do decreto estão sendo discutidos e compreendidos para sua efetiva implementação pelos órgãos e pelas instituições competentes” (Lacerda, 2019, p. 26). Este decreto foi um dos marcos mais importantes no Brasil no que se refere à acessibilidade comunicacional de pessoas surdas usuárias da Libras, por estabelecer diretrizes e normas para a promoção da comunicação acessível e da tradução e interpretação da Libras em diferentes contextos. No entanto, ele instituiu a obrigatoriedade de disponibilizar TILSP em eventos e atividades de natureza pública ou privada abertos ao público para garantir que as pessoas surdas tenham acesso à informação.

Percebe-se que a atuação do TILSP é importante para a inclusão das pessoas surdas, já que esses profissionais possibilitam a comunicação efetiva entre

pessoas surdas e ouvintes. Mediante essa feita, a figura do TILSP começou a ser realçada no Brasil.

4.1 DISPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO TILSP

O Decreto n.º 5.626/05 é o primeiro documento nacional que dispôs sobre a formação do TILSP (capítulo V) e estabeleceu alguns prazos para suas devidas realizações. A partir disso, no seu art. 17°, afirma que a formação dos profissionais TILSP deverá ocorrer via curso superior em Tradução e Interpretação com habilitação em Libras. Porém, até que obtivesse a criação e a formação de pessoal diretamente no curso superior, em caráter emergencial, no art. 18° do decreto, estabeleceu a partir da sua publicação um prazo de dez anos que as formações poderiam ser por meio de:

> I - cursos de formação profissional;
> II - cursos de extensão universitária; e
> III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.
> Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (Brasil, 2005).

O art. 20° estabelece que:

> nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.
> Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (Brasil, 2005).

A partir de então, começaram a ser ofertados exames de proficiência e bancas examinadoras para avaliar as competências de ensino, tradução e interpretação da Libras. Um dos principais exames ofertados por instituições de

ensino públicas no Brasil foi o PROLIBRAS[38]. Ele concebia as seguintes certificações:

1 - Proficiência no ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras: Certificava profissionais para ensinar Libras;

2 - Proficiência na tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa: Certificava profissionais para executar as modalidades de Tradução e Interpretação da Libras.

Por si só, as nomenclaturas das proficiências justificam quais aptidões concediam aos aprovados, consideravam, assim, as "[...] habilidades e competências exigidas para a docência ou tradução e interpretação" (Martins Briega, 2020, p. 34).

Conforme o Edital[39] INES/UFSC n.° 01/2015, de 03 de agosto de 2015, o PROLIBRAS era ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES[40] em parceria com a UFSC, por meio da Comissão Permanente do Vestibular-COPERVE[41] e do Departamento de Artes e Libras-DALI[42]. Poderiam se inscrever para as provas os candidatos surdos e ouvintes que tivessem ou concluíssem o Ensino Médio até a data de realização dos exames. As provas aconteciam preferencialmente em instituições de ensino públicas, em sua maioria nas grandes cidades do território nacional. O último exame foi ofertado no ano de 2015, uma vez cumprido o prazo de dez anos estabelecido pelo Decreto n.º 5.626/05, a sua realização foi extinta.

O exame de proficiência, segundo Martins Briega (2020), avaliava questões de gramática, história, educação, competência linguística e ética. A avaliação acontecia em duas partes: a primeira prova era objetiva e em Libras, e envolvia a

---

[38] Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa - Prolibras. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/. Acesso em: 09 jun. 2023.

[39] Edital INES/UFSC n.° 01/2015, de 03 de agosto de 2015. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS_7_Edital-Final.pdf. Acesso em: 09 jun. 2023.

[40] Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, primeira escola de educação de surdos no Brasil, ocupa importante centralidade, promovendo fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino. Disponível em: https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines. Acesso em: 09 jun. 2023.

[41] Comissão Permanente do Vestibular-COPERVE. Disponível em: https://coperve.ufsc.br/. Acesso em: 09 jun. 2023.

[42] Departamento de Artes e Libras-DALi. Disponível em: https://dali.ufsc.br/. (site inativo)-vide Departamento de Libras-LSB & CCE. Disponível em: http://dlsb.paginas.ufsc.br/. Acesso em: 09 jun. 2023.

compreensão dos sinais, conhecimentos específicos, legislação e ética profissional; a segunda era uma prova prática de tradução e interpretação, cuja temática era sobre educação, com dez minutos de duração para cada candidato. Por esse motivo, a autora afirma que

> esse curto período de avaliação justifica a existência de críticas, quanto a metodologia e recursos empregados. Diante da escassez de cursos de formação, muitos profissionais submetem-se a uma avaliação, que desconsidera elementos importantes para a sua atuação no campo educacional, o que não garante que os aprovados possuam de fato habilidades necessárias para o desempenho da função (Martins Briega, 2020, p. 35).

Posteriormente, ao conceber a deliberação do que propunha o Decreto n.º 5.626/05, Santos e Fernandes (2021) notabilizam que um dos programas "pioneiros" no Brasil para a formação de professores e tradutores intérpretes de Libras foi desenvolvido pela UFSC, criando cursos de ensino superior em Letras Libras (Licenciatura em 2006 e Bacharelado em 2008), inicialmente ofertados na modalidade de educação à distância (EAD), seus polos foram distribuídos em diversas instituições de ensino superior públicas no Brasil (Santos; Fernandes, 2021). Seguidamente, esses cursos passaram a ser ofertados na modalidade presencial. Lacerda (2019) complementa que a oferta desses cursos na modalidade de educação a distância sobreveio pela "[...] possibilidade de financiamento público ofertado pelo MEC naquela oportunidade e ainda segue existindo em alguns poucos contextos [...]" (Lacerda, 2019, p. 27). A autora enfatiza que no Brasil são poucas as instituições de ensino que ofertam cursos para a formação dos profissionais TILSP. Nota-se, aqui, um dos principais motivos para a precariedade de profissionais em determinados contextos de atuação e em certas regiões do país.

Segundo Santos e Fernandes (2021), a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Viver sem Limite[43], desenvolvido no governo da ex-presidente da República Dilma Rousseff, em 2011, tinha como meta implantar 27 cursos de Graduação em Letras Libras presencial para a formação de tradutores e

[43] Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite, cuja a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em: 10 jun. 2023.

intérpretes de Libras. De acordo com Lacerda (2019), no ano de 2019, o Brasil já tinha alcançado sete cursos presenciais de Nível Superior em Universidades Federais, sendo elas: Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Universidade Federal de Goiás-UFG, Universidade Federal de Roraima-UFRR, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Universidade Federal de São Carlos-UFScar.

Toda essa linearidade que expõe o percurso profissional e formativo do TILSP é imprescindível que se apresente, ressaltando que para atuar como tradutor e intérprete de Libras em diferentes contextos é essencial desenvolver habilidades linguísticas avançadas em Libras, além de ter um conhecimento sólido da língua portuguesa, uma vez que o trabalho envolve a tradução e interpretação entre essas duas línguas. Em virtude disto,

> o mais importante é destacar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando o seu trâmite na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente a difícil tarefa da tradução/interpretação (Lacerda, 2019, p. 28).

Além da formação acadêmica, a formação continuada e o aprimoramento profissional são preponderantes para o profissional se manter atualizado com as práticas e técnicas mais recentes na área, como cursos de extensão voltados para a formação e ao aperfeiçoamento de tradutores e intérpretes de Libras, entre outros. Mesmo com a formação continuada, ainda não se pode considerar o TILSP especialista por áreas de atuação, porque não existem cursos de Especialização com foco na atuação desses profissionais em áreas específicas. Para ser um IE, por exemplo, torna-se por meio dos saberes experienciais que adquire durante a trajetória profissional (Rocha, 2022). Lacerda (2019) complementa que, por terem poucos cursos superiores voltados para a formação dos TILSP, a sua atuação se dá mediante atividades práticas. No entanto, cada profissional passa a atuar nas áreas em que possuem mais conhecimentos e afinidade de acordo com o seu perfil profissional.

Rocha (2022) aponta que o curso superior de Bacharel em Letras Libras é considerável para formação de profissionais habilitados em tradução e interpretação,

visto que é nele que os acadêmicos se envolvem com os saberes linguísticos da língua de sinais, com os saberes tradutórios e interpretativos, mas, ainda assim, o considera um curso generalista.

Uma vez formado no bacharelado, o profissional tem a liberdade de atuar em qualquer área, por não haver restrições e nem exigências de especialidades por campos de atividade, tanto no setor público, quanto no privado, e cabe ao sujeito reconhecer com qual contexto ele tem mais compatibilidade.

Por isso, é necessário "[...] repensar na atuação destes profissionais com uma formação generalista para atuar na educação, principalmente na Educação Básica, em que os alunos surdos passam por aprendizados extremamente complexos [...]" (Rocha, 2022, p. 23). O autor complementa sobre o fato desses profissionais advirem de uma formação generalista, visto que existem confusões sobre a forma de atuação e sobre a função do IE, que coloca até mesmo sua denominação em discussão.

4.2 REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

Apresentada a compendiosa trajetória do TILSP, faz-se necessário também registrar que a profissão em si, foi regulamentada pela Lei n.º 12.319[44], do dia 01 de setembro de 2010, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Diante das marcantes conquistas que a comunidade surda e os profissionais ouvintes da área têm conquistado, desde a Lei n.º 10.436/02[45], Decreto n.º 5.626/05[46], a regulamentação da profissão do TILSP aconteceu tardiamente. Todavia, com a regulamentação específica, os profissionais TILSP passaram a ter mais visibilidade, solidez e respaldo para conquistar inúmeros espaços e garantir diretrizes específicas para sua atuação.

---

[44] Lei que regulamentou a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

[45] Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/552312. Acesso em: 30 mar. 2024.

[46] Decreto que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

Antes da regulamentação da profissão, as atividades de tradução e interpretação eram exercidas, na maioria das vezes, por profissionais de diferentes áreas, como pedagogos, fonoaudiólogos e pastores (Lacerda, 2019). O interesse das pessoas e a oportunidade de elas terem uma formação específica na área da tradução e interpretação da Libras foi importante, mas é perceptível que isso só foi possível após a criação dos cursos superiores em Letras Libras. Por isso,

> [...] foi muito importante o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo ele ter domínio da Libras e do português, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela (Lacerda, 2019, p. 31).

A regulamentação da Lei n.º 12.319/10 foi importante por regulamentar a profissão do TILSP, para estabelecer critérios de formação e atuação profissional. Ela contribuiu muito para a qualificação dos profissionais, formulou critérios mais compreensíveis para o exercício da profissão e tornou mais frequente sua presença nos espaços, principalmente no ambiente educacional, conforme salientam Santos e Lacerda (2015).

Mas, como supracitado, as lutas são constantes e de tempos em tempos a classe conquista vantagens e respaldos para obterem melhores condições de trabalho. Recentemente, a Lei n.º 12.319/10 foi alterada pela Lei n.º 14.704[47], de 25 de outubro de 2023. A nova legislação passou a regulamentar "[...] o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)" (Brasil, 2023). Ela reafirmou várias questões sobre o exercício destas profissões, suas atribuições, do rigor técnico e valores éticos, e sobre a carga horária, que passou a ser de 6 horas por dia e/ou 30 horas semanais. Outro ponto é sobre as práticas apresentadas somente em pesquisas e executadas sem uma regulamentação, a de que se "[...] o trabalho de tradução e interpretação superior a 1 (uma) hora de duração ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, dois profissionais" (Brasil, 2023), agora, portanto, regulamentado em lei.

[47] Lei que altera a Lei n.º 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: 30 abr. 2024.

4.3 COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS TRADUTORES E INTÉRPRETES CONFORME O MODELO DO PACTE (2003) [48]

São variadas as formas de aplicação das subcompetências elucidadas pelo PACTE (2003). Sua aplicação depende de diversos fatores como: se a tradução e/ou a interpretação se dará de forma "[...] (direta ou inversa), a combinação linguística, o tipo de tradução, o nível de experiência do profissional, o contexto situacional no qual o processo se realiza, dentre outros" (Rodrigues, 2018, p. 298-299).

As subcompetências propostas pelo PACTE (2003) são necessárias para o "saber-fazer" do tradutor e intérprete. Elas são:

Figura 2 - Competências tradutórias do PACTE (2003)



Figura: Elaboração própria do autor (2024).

Luchi (2015) em sua tese de doutorado explana as subcompetências da tradução do PACTE (2003) da seguinte maneira:

> *[1] Subcompetência linguística:* é composta, preeminentemente, por conhecimentos operacionais para se comunicar nas línguas de trabalho de tradutor. A pessoa apresenta uma competência comunicativa em duas

[48] *Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació* (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação)

> línguas quando consegue controlar as possíveis interferências linguísticas que podem surgir quando alterna o uso dessas línguas. A abrangência desse conhecimento deve contemplar a pragmática, os aspectos sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais das duas línguas (Luchi, 2020, p. 20)
> *[2] Subcompetência extralinguística:* é integrada principalmente por conhecimentos declarativos, sobre o mundo real e áreas especiais. Inclui conhecimento bicultural (culturas da língua-fonte e da língua-alvo) e conhecimento enciclopédico (sobre o mundo em geral) (Luchi, 2020, p. 20).
> *[3] Subcompetência conhecimento sobre tradução:* encontram-se conhecimentos sobre a tradução e os aspectos da profissão. Essencialmente declarativo sobre os tipos de unidades de tradução, métodos e procedimentos e tipos de problemas. Inclui ainda conhecimentos relacionados à prática profissional, como mercado de trabalho (clientes, público, etc.) (Luchi, 2020, p. 21).
> *[4] Subcompetência instrumental:* encontram-se em sua maioria, conhecimentos procedimentais quanto ao uso de Tecnologias de Informação e Informática e de fontes de documentação aplicadas à tradução, como dicionários, enciclopédias, gramáticas, etc (Luchi, 2020, p. 21).
> *[5] Subcompetência estratégica:* baseia-se essencialmente em conhecimentos procedimentais e ocupa um papel central, por controlar todo o processo tradutório. O tradutor a exerce desde o planejamento até a avaliação da tradução, com ela ativam-se as demais subcompetências para resolver os problemas compensado qualquer lacuna que possa haver entre elas (Luchi, 2020, p. 21).

Portanto, estas são as subcompetências necessárias que um tradutor deve dominar para executar o seu trabalho. Este modelo PACTE é o atual, “[...] embora alterado, mantém uma proposta de integração, distinção e hierarquia entre as subcompetências que constituem a competência tradutória” (Hurtado Albir, 2017, *apud* Rodrigues, 2018, p. 298).

4.4 INTERPRETAR, SIM. TRADUZIR? TALVEZ!

Antes de discorrer sobre como se constituem e quais são as atribuições dos IEs, é necessário distinguir o ato de interpretar do ato de traduzir. São duas modalidades que exigem competências profissionais e práticas diferenciadas. Mesmo que o curso superior Bacharelado em Letras Libras aborde habilidades e subcompetências para profissionalizar os acadêmicos nas duas modalidades, ainda assim, podem seguir somente a carreira de intérprete ou só de tradutor, ou as duas, se exercerem cada uma em suas especificidades. Ou seja, “ao tratar de tradução de línguas, pensamos imediatamente na profissional e no profissional ouvinte,

esquecendo outro que é também importante: as surdas, os surdos, as tradutoras, os tradutores e intérpretes de língua de sinais" (Carvalho, 2020, p. 53).

Então, para diferenciar as funções e as modalidades, compreende-se que

> a tradução, portanto, é voltada para os textos escritos, onde o tradutor dispõe do material para ler, refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos. Já interpretar é o trabalho tradutório feito oralmente nas relações interpessoais (Araújo; Carvalho, 2017, p. 215).

É comum perceber profissionais dizerem que são Tradutores e Intérpretes de Libras em tais lugares, ou que exercem essa função no dia a dia como *freelancers.* Mas, será que realmente traduzem e interpretam? Ou fazem mais uma do que a outra?

Para a construção do referencial teórico desta pesquisa, foram feitas inúmeras leituras e, nas específicas sobre este assunto, foram encontradas muitas compreensões equivocadas de como são aplicadas essas modalidades, como, por exemplo: "o intérprete *traduzia* a aula", "o intérprete *traduzia* o que o professor dizia", "o intérprete *traduz* o conteúdo", etc. Por mais que interpretar exija um processo tradutório cognitivo, essas falas equivocadas distorcem o verdadeiro papel exercido pelo IE em sala. No entanto, Carvalho (2020) reafirma esta colocação, pois, em sua pesquisa, expõe que a atividade das tradutoras, dos tradutores e intérpretes é pleiteada de funções diferentes.

Para demarcar a função profissional, nesta pesquisa, não serão denominados os que atuam na educação como: Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP), Tradutor e Intérprete de Libras/Português (TILP), Tradutor e Intérprete de língua de Sinais/Português Educacional (TILSPE), entre outras nomenclaturas. Será, portanto, denominado de Intérprete Educacional (IE), pelo fato de o ambiente educacional exigir muito mais a interpretação do que a tradução.

4.4.1 O Intérprete Educacional

Segundo Lacerda (2019), "o termo Intérprete Educacional é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros), para aquele que atua na educação em sala de aula" (p. 37). As autoras, Santos, Lisbão e Lacerda (2016) e Rocha

(2022) concordam com a utilização desta denominação aos intérpretes que atuam no ambiente escolar, em virtude da diferenciação da nomenclatura utilizada aos TILSP, que possui um viés de atuação mais generalista. Para os autores, referir-se a esses profissionais que atuam na educação de Intérprete Educacional "marca a identidade" do profissional, pois "[...] além do processo tradutor, nas práticas educacionais, e que, devido a isso, constitui habilidades e conhecimentos específicos a serem desenvolvidos nesse espaço" (Santos; Lisbão; Lacerda, 2016, p. 150).

Adendo a isso, o profissional IE passou a ser cada vez mais requisitado, posto que, "com a política da inclusão escolar[49], aumentou significativamente o número de crianças surdas inseridas em escolas regulares [...]" (Lacerda, 2019, p. 37). Isso justifica a falta desses profissionais no âmbito educacional e, em determinadas situações, essas vagas são ocupadas por pessoas que possuem um conhecimento mínimo da Libras (Salvador; Lodi, 2018 *apud* Lacerda, 2019). Por outro lado, os profissionais formados no curso superior em Letras Libras têm a possibilidade de encontrar emprego com mais facilidade, justamente por ser na esfera educacional, onde possui maior gama de vagas. Contudo, é necessário evidenciar que os IEs, na "[...] prática real, enfrentam adversidades em sala de aula com alunos surdos com inúmeras identidades e desafios. O IE, assim como o professor, é um profissional ensinante [...]" (Rocha, 2022, p. 89).

Cabe aos profissionais intérpretes que irão atuar nessa área, analisar a compatibilidade e o perfil que a função determina, cientes dos principais obstáculos que enfrentarão, a fim de ponderar sobre

> "[...] quais os desafios de uma prática interpretativa para surdos no cenário da inclusão? Quais parcerias e posições assumidas por professores e intérpretes, na cena educativa, ao mediarem o conhecimento para alunos surdos?" (Gesser, 2015, p. 537).

Embora muitas coisas ainda acontecem e acontecerá na direção de preparar as escolas regulares inclusivas para receberem não só os discentes surdos, mas

[49] Documento subsidiário à política de inclusão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf Acesso em 17 jun. 2023.

também os profissionais IEs, considerando suas participações nos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes (Santos; Lacerda, 2015).

Segundo Santos e Lacerda (2015), os discentes surdos possuem uma condição linguística diferenciada e necessitam de grande respeito por isso. O começo é a disponibilização de intérpretes em salas de aula, pois eles possibilitam que os estudantes surdos tenham contato com os conteúdos e as informações repassadas. Porém, para que esses estudantes surdos consigam ter acesso digno do que lhe é direito, é importante repensar várias situações, como a da participação do IE em toda a dinâmica pedagógica, participação na elaboração e planejamento de conteúdo que vise um trabalho colaborativo com os docentes, para que as práticas de ensino-aprendizagem incorporem as concepções linguísticas e culturais dos discentes surdos.

O IE demanda de aspectos pedagógicos[50] para sua atuação e, de qualquer maneira, ele se envolverá com as "práticas educacionais", conforme salienta Lacerda (2019). O envolvimento do IE com as questões didáticas e pedagógicas

> não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, que envolve tarefas educativas, certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço é não apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (Lacerda, 2019, p. 37).

As responsabilidades do professor e do IE em sala precisam ser compreensíveis e diferenciáveis para os estudantes surdos. As questões do ensino são incumbências do professor, e cabe ao IE, de forma didática, a partir de construções de sentidos em língua de sinais, verter os conteúdos de uma língua para a outra de maneira que alcance a compreensão dos estudantes surdos (Santos; Lacerda, 2015). Em consonância a isso, as autoras afirmam que os professores são aqueles que possuem domínio dos "conceitos científicos" sobre os componentes curriculares que lecionam. Desse modo, a responsabilização sobre os estudantes surdos recai sobre o professor e deve comprometer-se com "[...] as estratégias de ensino para possibilitar a internalização do aluno" (Santos; Lacerda, 2015, p. 513).

[50] Estar engajado com os outros profissionais da educação e toda a comunidade escolar visa um trabalho colaborativo, para desenvolver métodos e processos de ensino-aprendizagem que serão exitosos para a escolarização dos discentes surdos.

Com essa finalidade, a discussão sobre uma formação específica para os IEs não é frívola, tendo em vista que a formação no bacharelado é generalista, pois eles podem atuar “[...] em áreas distintas do conhecimento, a complexidade de atividade nesse contexto e também do processo tradutor, se faz necessária à formação contínua” (Giamlourenço; Lacerda, 2021, p. 664).

Os desafios são inúmeros no contexto educacional e exigem do IE manobras completamente pedagógicas, didáticas, além de estratégias e práticas interpretativas concernentes a esse ambiente, conforme o grau de conhecimento que o estudante tem da língua de sinais. Habitualmente, torna o trabalho do IE mais complexo

> quando um adolescente surdo chega à segunda etapa do Ensino Fundamental, muitas vezes com conhecimentos precários da Libras, tem de lidar com a presença do IE, de diferentes professores que não se comunicam com ele, e com uma infinidade de novos conceitos de áreas diversas. Para o aluno surdo, elaborar conceitos nesse contexto torna-se tarefa complexa; para o IE, traduzir e interpretar tais conceitos é algo extremamente delicado. (Santos; Lacerda, 2015, p. 513).

Sendo assim, Santos, Lisbão e Lacerda (2016) destacam que, ao interpretar, o IE deverá executar uma prática de “construção de sentido”. Com uma formação sólida e contínua, o IE estará preparado para as adversidades e os desafios vindouros, e o mais importante, a compreensão da sua função, que é “[...] de favorecer a aprendizagem como mediador entre a criança e o mundo no nível do desenvolvimento potencial em colaboração ao professor” (Rocha, 2022, p. 83).

Além destes saberes e encargos, são incumbidas outras inúmeras atribuições aos IEs, como: explanar aos discentes surdos quais são os papéis dos diversos agentes públicos no ambiente escolar, seus direitos e deveres quanto estudante; possibilitar o acesso sobre as informações sonoras que circundam a instituição de ensino; promover e participar de espaços linguísticos que contribuam para o desenvolvimento bilíngue dos discentes surdos; ser competente na utilização de estratégias interpretativas e na sinalização da Libras, na oralidade e na escrita da língua portuguesa, servindo de exemplo para os estudantes surdos; contribuir na execução das atividades dos discentes surdos, preservando a autonomia, a autoconfiança e a independência, dentre outras atribuições (Florianópolis, 2016, *apud* Albres; Rodrigues, 2018).

A participação nos processos pedagógicos e as opiniões do IE são indispensáveis e precisam ser consideradas como a de qualquer outro profissional que atua no ambiente educacional. Ele é quem tem mais afinidade com os aspectos linguísticos de uma pessoa surda, especialmente dos estudantes em sala de aula, que se comunicam por meio da Libras, com o intuito de colaborar grandemente para a elaboração de uma prática pedagógica mais adequada (Lacerda, 2019). Daroque e Lacerda (2023) asseveram que é fundamental o envolvimento do IE nas mesmas formações que o docente e considerar uma atuação conjunta em sala de aula.

Portanto, o mais importante é que o IE estabeleça uma relação de confiança com os docentes e com toda a comunidade escolar, pois esse relacionamento será imprescindível para o processo de desenvolvimento educacional dos discentes surdos, além dos processos, práticas e estratégias interpretativas que passam a adquirir. Esse elo facilita as relações educacionais e profissionais, “[...] nesse contexto de direito subjetivo e formação humana [que é o ambiente educacional] [...]” (Giamlourenço; Lacerda, 2021, p. 655).

4.4.2 Relação e o trabalho colaborativo entre IE e docente

A relação entre o IE e o docente deve ser bem estruturada e consistente para desenvolverem e firmarem parcerias, com o propósito de proporcionar um desempenho educacional exitoso aos estudantes surdos. Há várias formas de se pensar e denominar essa prática, a exemplo de Rocha (2022), que caracteriza como “trabalho colaborativo”; Santos e Lacerda caracterizam como “parceria e relação”; e Gesser (2015) caracteriza como “vínculo”. Em suma, todos os autores, mesmo com caracterizações diferentes, realçam o estreitamento profissional entre o IE e o professor.

A prática do trabalho colaborativo é indispensável. Por um lado, o professor exerce a prática do ensino e, por outro lado, o IE amplia os horizontes na sala de aula, em razão das necessidades linguísticas e das identidades surdas (Rocha, 2022). O professor também pode aprender a língua de sinais para auxiliar e compreender melhor o trabalho do IE, para garantir e impulsionar o sucesso escolar do discente surdo, pois

> muitos são os fatores que influenciam no fracasso escolar do estudante surdo, mas a exclusão linguística tem sido o fator principal. Por isso, é preciso que professores tenham o conhecimento sobre o funcionamento das duas línguas (língua portuguesa escrita e língua de sinais) envolvidas no processo educativo desses alunos e sobre as práticas pedagógicas com o uso das duas línguas ao mesmo tempo (Daroque; Lacerda, 2023, p. 84).

O IE pode auxiliar o professor nos planejamentos, sem impor e nem determinar o que ele deverá ensinar, mas ser uma figura presente e facilitadora, um "parceiro" de reflexões sobre modos adequados de ensinar alunos surdos (Santos; Lisbão; Lacerda, 2016). Esse movimento de parceria nas reflexões ajuda o IE a compreender os conteúdos que serão aplicados e as terminologias específicas. Essa "[...] parceria só trará benefícios a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao aluno surdo" (Santos; Lisbão; Lacerda, 2016, p. 153).

Rocha, Silva e Martins Filho (2020) afirmam que essa aproximação entre os profissionais por meio do trabalho colaborativo concede uma visão holística da sala de aula. Para Santos e Lacerda (2015), essa cooperação e reciprocidade são virtudes fundamentais para um bom trabalho, no qual ambos devem caminhar lado a lado para desempenharem suas funções e cumprirem suas responsabilidades da melhor forma possível, haja vista que "[...] no contexto inclusivo, um não existe sem o outro" (Santos; Lacerda, 2015, p. 515).

Conforme Gesser (2015), esse trabalho colaborativo exige diálogo e deve ser feito em equipe, sendo pautado por modelos pedagógicos, estratégias de ensino, além de selecionar materiais pedagógicos e suportes didáticos propícios. A autora argumenta que os docentes e os IEs deveriam adotar essa prática pressurosamente.

Se o IE tiver ciência do que o professor tratará na aula, considerando que, primeiramente, eles sentaram e planejaram o conteúdo juntos, ficará muito mais descomplicado de o IE interpretar e o estudante compreenderá tudo com mais facilidade. Apenas uma interpretação fluente não garante sentido ao processo de aprendizagem do estudante surdo, pois não se deve considerar apenas a ação instrumental do intérprete (Gesser, 2015). Pode ser que o IE e o professor tenham dificuldades para manter a padronização de preparação e planejamento conjuntamente, entretanto, compete ao professor encaminhar os conteúdos antecipadamente para que o IE no período de preparação possa estudar (Rocha; Silva; Martins Filho, 2020). Sendo assim, o IE

> não se deve restringir sua atuação às quatro paredes da sala de aula; seu trabalho de interpretação tem início a partir do momento em que o professor define os temas que abordará ao longo do ano, portanto ele deve ter momentos exclusivo para preparar-se também, fazer suas escolhas, elaborar seus discursos, preparar materiais, e assim oferecer uma interpretação de melhor qualidade (Santos; Lisbão; Lacerda, 2016, p. 163).

Gesser (2015) ressalta que a responsabilidade do desempenho educacional do estudante surdo não pode ser só do IE, e ele não deve tomar um modelo de ensino próprio, desarraigado do professor. O IE deve receber apoio em todas as tarefas que desempenhar.

A atuação colaborativa entre o IE e o professor pode contribuir muito para as políticas educacionais inclusivas, por haver um compartilhamento das especificidades linguísticas, identitárias e culturais dos surdos. Logo, esses conhecimentos possibilitam mais efetividade e qualidade no processo de ensino, aprendizagem e escolarização dos estudantes surdos (Rocha; Silva; Martins Filho, 2020).

Portanto, o ato de traduzir e interpretar, considerando suas distinções, é tão complexo quanto o ato de ensinar (Santos; Lacerda, 2015). O desempenho favorável de tais atos exige do IE saberes específicos, advindos da prática, do contato social, das formações, da compatibilidade com a área, do perfil profissional, dentre outros saberes, para a sua atuação no contexto educacional.

Dessa forma, na próxima seção, serão abordados assuntos relacionados aos saberes docentes e pedagógicos, suas maneiras de aquisição e como cada autor categoriza-os.

5 SABERES DOCENTES E PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL DOS DOCENTES E IEs

Como supracitado, assim como os professores, os IEs também são profissionais “ensinantes” e se responsabilizam pelo processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos e, colaborativamente, podem fazer um trabalho bem mais preciso. Para um bom desempenho de suas funções, esses profissionais carregam consigo e adquirem ao longo da profissionalização inúmeros saberes. Entretanto, os saberes de ambos, professores e IEs, assemelham-se muito porque suas atribuições são demandadas exclusivamente no contexto educacional (Rocha, 2022).

Segundo Rocha (2022), os TILSP e os IEs possuem competências específicas para as suas atuações, mas os saberes correspondentes aos IEs são análogos aos dos docentes, dado que são conhecimentos específicos de quem está presente cotidianamente no âmbito educacional. À vista disso, compartilham entre si conhecimentos durante os planejamentos, durante as preparações das aulas, logo, estão diariamente dividindo espaços de sala de aula e possuem a incumbência de educar e de discutir sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos estudantes. É inegável pensar que não aconteçam compartilhamentos de conhecimentos e saberes entre IEs e docentes. Doravante, discutir-se-á sobre os saberes docentes e pedagógicos que permeiam a atuação dos professores e, por conseguinte, referem-se, também, à atuação dos IEs.

Os saberes docentes e pedagógicos são considerados virtudes que os docentes e os IEs carregam consigo, e passam a adquiri-los no decorrer de suas práticas. Tardif (2008) conjectura que os saberes são agrupamentos de: conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades, experiências, que os professores possuem e/ou adquirem e empregam em suas práticas pedagógicas diariamente em sala de aula e na escola. Para Saviani (1996), os saberes são responsáveis por “de-terminar significa de-finir, delimitar, dar contorno a, circunscrever, configurar [a atuação dos docentes] [...]” (p. 145).

No entanto, os saberes docentes e pedagógicos de um profissional estão totalmente conectados com sua vivência, com sua formação, com o ambiente de trabalho, reafirmando que “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha

com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer" (Tardif, 2008, p. 11). Os saberes são elementos necessários para os profissionais que atuam na educação, posto que eles são responsáveis por construírem e converterem o educador. Dessa maneira, a partir dos saberes, o docente entenderá e terá domínios no ato de ensinar, logo, compreende a missão da educação (Saviani, 1996).

Os saberes docentes e pedagógicos vão além daqueles conhecimentos adquiridos na academia, porquanto eles abrangem os conhecimentos próprios e específicos dos componentes curriculares, as quais obrigatoriamente são aplicadas no processo de escolarização, fazendo-os refletir sobre como ensinar e como interpretar de uma forma satisfatória, considerando as necessidades e as especificidades de cada estudante. Pondera-se, nesse caso, a particularidade linguística dos discentes surdos. Além disso, é importante compreender que

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2008, p. 11).

Nesta concepção, Saviani (1996) complementa que “[...] os saberes que determinam a formação do educador são, por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria da educação, sendo, portanto, por ela determinados” (p.146).

Para estipular uma linha tênue de progresso na prática docente, os professores e os IEs devem se irradiar de questionamentos, pois, à medida que as respostas para esses questionamentos forem sendo encontradas, os saberes passam a serem aprimorados. Questionamentos como: “o que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (Gauthier, 2013, p.18).

Por mais que os saberes sejam encontrados/adquiridos, apurados, categorizados e compreendidos, cada um possui sua singularidade. Cada docente e cada IE é ator e autor da sua atuação, se constroem e se adequam às atividades docentes conforme seus valores e o modo como se situam no mundo, suas histórias de vida e todos os seus anseios, por possuírem em suas vidas o “ser” profissional (professor e IE) (Pimenta, 2005). A autora completa ao dizer que a “[...] identidade

profissional se constrói [...]", à medida que a pessoa se vê e se percebe em relação à sua profissão, às suas práticas, aos valores e às crenças que a sustentam (Pimenta, 2005, p. 19).

Como proferido anteriormente, a identidade profissional é influenciada por vários precedentes, como valores pessoais, as experiências de vida, os ambientes, as interposições culturais, a participação ativa na sociedade, etc. À medida que o docente e o IE ganham experiências, eles constituem suas identidades "[...] pelo fazer contínuo, dia após dia, ano após ano, com variadas turmas e, muitas vezes, ambientes escolares" (Grützmann, 2019, p. 16). Desse modo, compreendem mais profundamente o que é o "ser" docente e o que é "ser" IE, se conhecem melhor profissional e pessoalmente, e esquadrinham suas habilidades, seus conhecimentos e suas perspectivas ocupacionais.

De acordo com Tardif (2008) saberes são uma realidade socialmente materializada, construídos e influenciados pelos contextos de vivência e, mais fortemente, no ambiente educacional, por meio "[...] de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele" (p. 16). Os saberes, os conhecimentos e as habilidades dos docentes e dos IEs são moldados por fatores compartilhados entre eles, pois os professores possuem formações mais ou menos comuns. Isso não é diferente entre os IEs, que estão inseridos em um mesmo ambiente, de modo que "[...] as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho" (Tardif, 2008, p. 12).

Conforme o ato de educar passa a ser devoluto e os resultados de aprendizagem começam a transparecer nos estudantes, os saberes começam a ser validados porque emergem resultados positivos por meio do trabalho educativo e, nesse momento, o educador passa a perceber quais conhecimentos deve dominar (Saviani, 1996).

Tardif (2008) ressalta que os saberes podem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo do tempo e, a partir de diferentes experiências e interações com a sociedade, eles podem ser influenciados pela formação acadêmica, a prática, a colaboração com colegas, as interações com os discentes e suas famílias, pelos

sindicatos, pelas associações profissionais, pelos grupos científicos e por outros. Por isso, ao discutir sobre os saberes dos professores e dos IEs “[...] é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc.” (Tardif, 2008, p. 19).

Nesse viés, para mobilizar esses saberes, devem ser contados a experiência, o “protagonismo docente”, fazer com que os professores e os IEs possam se perceber como responsáveis pelo desenvolvimento de suas próprias identidades profissionais. Tudo isso é construído desde a formação inicial, somados ao percurso de profissionalização pelo relacionamento entre as instituições de educação básica com as instituições de ensino superior, a fim de garantir a contínua formação destes profissionais (Souza; Martins Filho, 2017).

Portanto, estes saberes são importantíssimos e, conforme Tardif (2008), todos eles são utilizados no contexto profissional dos professores em sala de aula, pois se entrelaçam com os conhecimentos pedagógicos e com os conhecimentos práticos que lhes permitem ensinar competentemente para atender às necessidades dos discentes. Os saberes pedagógicos, por exemplo, são saberes que possibilitam aos profissionais interações e contato próximo com seus estudantes em sala de aula (Pimenta, 2005).

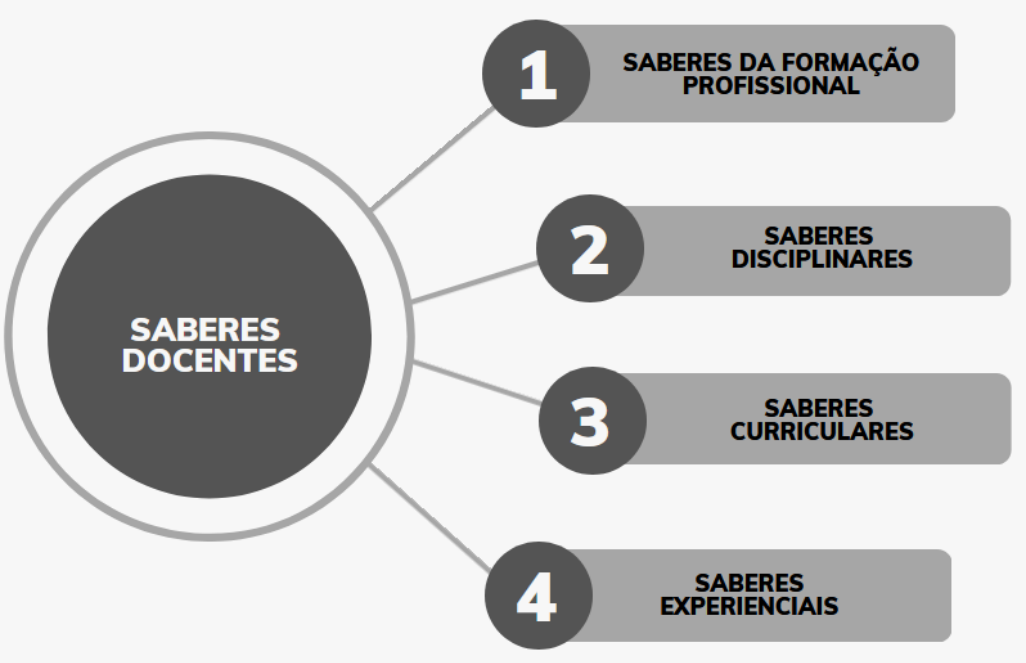
Por fim, assentir e valorizar a condição social dos saberes dos docentes e dos IEs favorece uma grande propensão ao desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e contextualizada. A função dos professores e dos IEs não está pautada somente em aplicar conhecimentos preestabelecidos, mas de serem atenuantes no processo de aprendizagem dos estudantes, e essa prática envolve diferentes saberes.

5.1 CATEGORIZAÇÕES DOS SABERES CONFORME A COMPREENSÃO DE ALGUNS AUTORES

Abaixo, foram elaborados esquemas que demonstram como os autores Tardif (2008), Saviani (1996), Pimenta (2005), Gauthier (2013) e Freire (2022) categorizam e compreendem os saberes docentes e pedagógicos.

5.1.1 Categorização dos saberes segundo Tardif

Figura 3 - Categorização dos saberes segundo Tardif (2008)



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Tardif (2008) compreende o saber dos profissionais que atuam em sala de aula como “saber docente”, definindo-o “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (Tardif, 2008, p. 36).

Quanto às compreensões, o autor os classifica da seguinte forma:

Saberes da formação profissional: são saberes adquiridos nos cursos de formações iniciais, pelas trocas de experiências entre os colegas de profissão, que permitem a aquisição de conhecimentos por meio da prática e da experimentação pedagógica. Segundo Tardif (2008), estes saberes se consolidam mais “[...] concretamente através da formação inicial ou contínua [...]” (p. 37).

Saberes disciplinares: são saberes guiados pelas ciências humanas e da educação, correlacionadas às mais variadas áreas de conhecimento proporcionadas pelas universidades, ofertados como componentes curriculares nos cursos específicos de formação de professores e/ou nas formações continuadas. Eles são difundidos a partir da tradição cultural e dos movimentos em que os docentes e os IEs estão inseridos (Tardif, 2008).

Saberes curriculares: conforme os professores e os IEs se formam, dada a largada para sua profissionalização após a formação inicial, já no início das suas carreiras, eles se apropriam desses saberes. Os saberes curriculares correspondem à forma como as instituições de ensino se classificam e se guiam, a partir dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos propostos pelos "[...] saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (Tardif, 2008, p. 38). São elucidados quando os docentes conseguem desempenhar suas funções como "ensinantes" ao aplicar objetivos, conteúdos e métodos corretamente (Tardif, 2008).

Saberes experienciais: são saberes adquiridos e aprimorados mediante a experiência do docente e do IE em sala de aula, pelo envolvimento com os discentes, mediante o contato com outros docentes, pelo envolvimento e participação nas ocorrências cotidianas nas instituições de ensino, possibilitando-lhes o refinamento de suas práticas pedagógicas. Devido aos saberes experienciais serem conhecimentos adquiridos pelo exercício das profissões dos docentes e dos IEs, Tardif (2008, p. 50) os classifica em três objetos, sendo:

> a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
> b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
> c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

5.1.2 Categorização dos saberes segundo Saviani

Figura 4 - Categorização dos saberes segundo Saviani (1996)



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Saviani (1996) configura os saberes dos professores como “saberes do processo educativo”, definindo-os como conjuntos de conhecimentos que precisam estar integrados no processo de formação e como resultado eles devem despontar nas suas práticas educativas.

Quanto às compreensões, o autor os classifica da seguinte forma:

Saber atitudinal: refere-se ao posicionamento adequado que os professores devem tomar ao estarem em sala de aula. São as posturas e as atitudes que lhes são incumbidos, por exemplo, “[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (Saviani, 1996, p. 148).

Saber crítico-contextual: são saberes que questionam a tarefa educativa, sobre o que as demandas sociais e históricas retratam no ato e no modo de ensinar. Fazer com que os educandos compreendam e aprendam os conteúdos com as questões mais influentes a sua volta, e demonstrá-los que podem ser sujeitos

participantes do meio em que vivem (Saviani, 1996). Por meio do saber crítico-contextual, espera-se

> "[...] que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade" (Saviani, 1996, p. 149).

Saberes específicos: para Saviani (1996), são saberes correspondentes às áreas e os componentes específicos aplicados pelos professores, sejam das linguagens, matemática, ciências da natureza e/ou ciências humanas. Munidos também do saber-fazer, precisam trilhar caminhos para os educandos compreenderem estes conteúdos específicos. Portanto, o educador não deve desprezar estes saberes, uma vez que eles fazem parte do seu processo formativo desde a formação inicial.

Saber pedagógico: são os conhecimentos que as ciências da educação produzem por meio das teorias, tendo como objetivo guiar os docentes para um caminho concreto do que é a missão educativa. Estes saberes promovem uma "[...] base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais [...]" (Saviani, 1996, p. 149).

Saber didático curricular: são saberes correspondentes às metodologias adotadas pelos educadores que objetivam a compreensão dos conteúdos pelos educandos. Compete também, com o modo que os professores aplicam e explicam os conteúdos, suas técnicas educativas, procedimentos de forma geral que alcancem objetivos preestabelecidos pelas instituições de ensino até mesmo pelos próprios docentes (Saviani, 1996).

5.1.3 Categorização dos saberes segundo Pimenta

Figura 5 - Categorização dos saberes segundo Pimenta (2005)



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Pimenta (2005) compreende os saberes que envolvem a ação pedagógica como “saberes da docência”. Isto é, reafirma que a docência necessita de saberes inerentes ao dinamismo do educar, sempre à espreita, para aperfeiçoar a prática pedagógica e docente.

Quanto às compreensões, a autora os classifica da seguinte forma:

Saberes da experiência: saberes que acompanham os docentes desde o início da sua formação escolar, as lembranças dos professores que tinham as artimanhas de ensinar, que por meio de sua didática era possível adquirir conhecimento com facilidade. São inúmeras as maneiras de aquisição, como também no processo de formação, pelo contato e pelas influências sociais nas diferentes escolas que tiveram a oportunidade de atuar, e aqueles produzidos “[...] no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela outrem [...]” (Pimenta, 2005, p. 20).

Saberes do conhecimento: são saberes que os acadêmicos das licenciaturas precisam adquirir e, além da aquisição, precisam ter ciência de que eles serão necessários para a atividade docente (porque serão professores), por serem conhecimentos específicos das suas áreas de atuação, dos componentes que irão lecionar.

Saberes pedagógicos: são saberes guarnecidos pela didática e pelo saber-ensinar. Não bastam somente os saberes da experiência e os saberes do conhecimento, estes não os levariam tão longe se não associassem também aos saberes pedagógicos e didáticos. Além disso, o saber pedagógico "[...] possibilita ao professor interagir com seus alunos na sala de aula, no contexto da escola onde atua" (Pimenta, 2005, p. 43).

5.1.4 Categorização dos saberes segundo Gauthier

Figura 6 - Categorização dos saberes segundo Gauthier (2013)



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Gauthier (2013) refere-se aos saberes dos professores como "saberes profissionais docentes". O autor qualifica-os como elementos importantes para a práxis docente e que são fundamentais por permitirem que os educadores realizem suas tarefas com mais aptidão.

Quanto às compreensões, o autor os classifica da seguinte forma:

Saberes disciplinares: são saberes específicos que envolvem o componente curricular que o docente leciona, mas, mesmo assim, ele deve ter a ciência de que "[...] para fazê-lo, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria,

mesmo que esse conhecimento seja fundamental (Gauthier, 2013, p. 20). Além dos conhecimentos específicos, o professor precisa de outros atributos paralelos que complementam estes saberes, como: planejar, avaliar, organizar, saber lidar com as mais variadas diferenças entre os estudantes, etc., (Gauthier, 2013).

Saberes curriculares: a partir das ciências do conhecimento, cabem às instituições de ensino selecionarem e organizarem enunciações produzidas por elas, convertendo-as em um *corpus* de conteúdos que serão aplicados. Logo, são saberes que envolvem a prática docente, mas que não são incumbidas para o ofício do professor, são saberes produzidos por diversos "[...] agentes, na maioria das vezes funcionários do estado ou especialistas das diversas disciplinas" (Gauthier, 2013, p. 31).

Saberes das ciências da educação: são saberes adquiridos no processo de formação, pelo contato com os parceiros de docência, etc. Eles não precisam estar ligados diretamente com o ato de ensinar, mas são saberes que envolvem fazeres técnicos, como sistema escolar, conselho escolar, sindicato, carga horária. Este "é um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira" (Gauthier, 2013, p. 31).

Saberes da tradição pedagógica: estes conhecimentos envolvem "[...] o saber dar aulas que transparece uma espécie de intervalo da consciência" (Gauthier, 2013, p. 132). O autor reafirma que eles são validados e adaptados pelos saberes experienciais para nortear as atitudes dos docentes na sala de aula.

Saberes experienciais: são conhecimentos que os docentes adquirem a partir da experiência, é um saber que sobressai os outros por apoiar os profissionais da educação a encontrarem soluções para as adversidades surgidas, ora presenciadas em algum momento, ora se forem inéditas. A experiência não é o principal pilar para o bom desempenho da prática docente, porém, diversos outros saberes também são responsáveis por uma ação pedagógica efetiva (Gauthier, 2013).

5.1.5 Categorização dos saberes segundo Freire

Freire (2022), em sua obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa” apresenta profusos saberes que considera essenciais para a atuação no âmbito educacional. Ele separou estes saberes em três partes: a) saber da “curiosidade epistemológica” e a recusa do ensino “bancário”; b) saber que ensinar não é transferir conhecimento; c) saber que ensinar é uma especificidade humana.

De acordo com Freire (2022), os docentes devem estar cientes da eticidade educativa, sendo o dever principal para o ato de ensinar. Além dos professores, os estudantes também não podem se esquivar da austeridade ética. O professor como autor da docência precisa refletir que

> [...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (Freire, 2022, p. 16).

Abaixo, será exposta a categorização dos saberes necessários para a prática educativa, compreendidos por Freire (2022), e será dividida em três partes. Cada tópico/saber são os enunciados apresentados pelo próprio autor em sua obra e são autoexplicativos.

Quadro 11 - Parte I: Saber da “curiosidade epistemológica” e a recusa do ensino “bancário”

Saber da “curiosidade epistemológica” e a recusa do ensino “bancário”
✓ Saber que ensinar exige rigorosidade metódica; ✓ Saber que ensinar exige pesquisa; ✓ Saber que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ✓ Saber que ensinar exige estética e ética; ✓ Saber que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; ✓ Saber que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ✓ Saber que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 12 - Parte II: Saber que ensinar não é transferir conhecimento

Saber que ensinar não é transferir conhecimento
✓ Saber que ensinar exige consciência do inacabamento; ✓ Saber que ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; ✓ Saber que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando; ✓ Saber que ensinar exige bom-senso; ✓ Saber que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; ✓ Saber que ensinar exige apreensão da realidade; ✓ Saber que ensinar exige alegria e esperança; ✓ Saber que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ✓ Saber que ensinar exige curiosidade;

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 13 - Parte III: Saber que ensinar é uma especificidade humana

Saber que ensinar é uma especificidade humana
✓ Saber que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; ✓ Saber que ensinar exige comprometimento; ✓ Saber que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ✓ Saber que ensinar exige liberdade e autoridade; ✓ Saber que ensinar exige tomada consciente de decisões; ✓ Saber que ensinar exige saber escutar; ✓ Saber que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; ✓ Saber que ensinar exige disponibilidade para o diálogo; ✓ Saber que ensinar exige querer bem aos educando;

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Sabe-se que existem inúmeros pesquisadores no campo da formação de professores que abordam sobre saberes, e que os saberes docentes não se restringem somente a estes. No entanto, coube ao pesquisador elencar estes autores e suas respectivas compreensões sobre saberes necessários para a atuação pedagógica dos professores e dos IEs.

Adiante, será apresentada a metodologia adotada para executar a pesquisa, bem como a ferramenta analítica utilizada.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo principal foi analisar quais saberes que os IEs utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental no CA/UFSC em um período pós-pandêmico.

Para melhor assimilar os caminhos metodológicos abordados neste estudo, é importante compreender que, em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador tem a oportunidade de coletar dados importantes e descritivos, com foco total em riscos e percepções das experiências e significados atribuídos pelos participantes do estudo. Ela também é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade por considerar que os fatos não podem ser revelados fora do contexto social, político, econômico, etc. (Prodanov; Freitas, 2013).

Prodanov e Freitas (2013) aludem que um dos princípios fundamentais da pesquisa qualitativa é o da busca pela validade e confiabilidade dos dados, porque pesquisar cientificamente significa realizar uma busca por conhecimentos, apoiando-se em procedimentos capazes de fornecer confiabilidade aos resultados e envolvem a triangulação dos dados, ou seja, a utilização de múltiplas fontes e métodos de coleta de dados.

A pesquisa qualitativa é a mais desenvolvida por pesquisadores do âmbito educacional, dado que se considera uma relação entre a realidade e o sujeito, ou seja, a área de atuação do pesquisador ou o próprio ambiente de trabalho é onde ele poderá desenvolver sua pesquisa, a fim de explorar e investigar as bases para impulsionar a especulação do seu objeto (Prodanov; Freitas, 2013). Como descrito na introdução, a atuação do pesquisador e a afinidade com o objeto de pesquisa, suas inquietações – se transformadas em um objeto de pesquisa, e optar pela abordagem qualitativa, a pesquisa terá

> [...] o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém o contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Nesse modelo de pesquisa, o pesquisador é uma das principais referências e, devido à naturalidade, torna-se copartícipe, já que a investigação é adenda a sua

área profissional. Prodanov e Freitas (2013) consideram que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade desse mesmo sujeito.

Cardano (2017) elenca que as pesquisas qualitativas se ancoram em três técnicas importantes: a observação participante, a entrevista discursiva e o grupo focal, denominado *focus group.* Considerando isto, para a investigação do enfoque desta pesquisa, adotou-se como base a problematização, o objetivo geral e os objetivos específicos. À vista disso, foi utilizada uma das técnicas descritas para a coleta dos dados, considerada bastante observadora, sendo a entrevista discursiva. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a entrevista discursiva é uma técnica fundamental de levantamentos de dados primários e dá grande importância à descrição verbal dos informantes. Segundo Duarte (2004), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas [...] em que os conflitos e as contradições não estejam claramente explicitados” (p. 2015). Portanto, esta pesquisa investigou e apresentou a responsabilidade e a importância dos saberes que os IEs utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental no CA/UFSC no período pós-pandêmico.

Ademais, Prodanov e Freitas (2013) atestam que o pesquisador, ao trilhar por uma pesquisa de cunho qualitativo e utilizar como instrumento de coleta de dados as entrevistas, precisa se atentar à seleção dos entrevistados. A aproximação deve ser àqueles que realmente irão satisfazer as necessidades das buscas de informações do entrevistador, por isso, é muito importante saber quem irá entrevistar em uma pesquisa. Conhecer o perfil e as características dos entrevistados ajuda a garantir que os resultados sejam relevantes e representativos.

Para as entrevistas acontecerem, foi elaborado um roteiro básico de questões semiestruturadas como base para permitir um diálogo expansivo, em que o pesquisador pôde fazer perguntas adicionais, propenso a explorar mais profundamente tópicos interessantes que os IEs colocavam ao responderem e tinham liberdade de discorrê-las. A coleta de dados a partir de questões semiestruturadas é isso, “[...] não existe rigidez de roteiro; o investigado pode explorar mais amplamente algumas questões, têm mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 106). Em suma, esta ferramenta de coleta de dados oportuniza ao pesquisador e aos entrevistados maior

flexibilidade, e podem adaptar as perguntas, as respostas e descobrir novos caminhos durante a investigação.

Seguindo a orientação de Prodanov e Freitas (2013), foi necessário um bom planejamento para que as entrevistas acontecessem, como uma boa preparação do plano das entrevistas e das questões proferidas aos entrevistados, um pré-teste com pequena parte dos entrevistados e com todos os materiais e ferramentas utilizados, estudo prévio do que iria se observar na investigação, métodos de registros, estar sempre preparado e atento para os fenômenos inesperados e o registro da entrevista. Nesta foi, especificamente, por gravações.

6.1 PROCESSOS, ETAPAS, FORMATO, ESPAÇO E MATERIAIS UTILIZADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Quadro 14 - Abertura do campo de pesquisa, processos e protocolos

Processo I	✓ Inicialmente foi protocolado junto à Secretaria e a Coordenadoria de Pesquisa e Extensão do CA/UFSC o formulário de solicitação para a realização de projetos externos e uma cópia do projeto de pesquisa; ✓ Coleta de assinaturas dos responsáveis para o termo de ciência e concordância entre as instituições envolvidas (CA/UFSC e UDESC);
Processo II	✓ Verificou-se, novamente, a disponibilidade e o interesse dos IEs que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental no CA/UFSC em participar da pesquisa; ✓ Apresentação e coleta de assinaturas dos documentos necessários: termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações;
Processo III	✓ O projeto de pesquisa e os documentos exigidos foram tramitados na Plataforma Brasil, que retornou apenas uma vez para ajustes. Assim que os ajustes foram contemplados o projeto foi aprovado (CAAE n.º: 70217523.3.0000.0118 e parecer n.º: 6.498.214); ✓ Envio do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UDESC para o CA/UFSC e solicitação para o início da pesquisa;

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 15 - Processos e etapas para o desenvolvimento da pesquisa

Etapa I	✓ Assim que a solicitação para o início das entrevistas foi acatada pela Direção de Ensino, seguidamente foram agendadas as datas e horários para se reunir com os IEs;
Etapa II	✓ Ao iniciar o processo das entrevistas, mais uma vez o pesquisador se apresentou e explicou o propósito da pesquisa. O pesquisador se esforçou em estabelecer uma atmosfera agradável para garantir o conforto dos participantes e a confiabilidade nas respostas, orientou como seria o processo e que deveriam se sentir à vontade, em caso de qualquer desconforto que não hesitassem em avisar. ✓ Foi feito um pré-teste para identificar qualquer tipo de problema, para evitar fenômenos desagradáveis, para de antemão o pesquisador saná-los (Prodanov; Freitas, 2013).
Etapa III	✓ A entrevista foi feita individualmente com cada profissional IE, o pesquisador buscou demonstrar segurança, organizou o espaço, os equipamentos necessário e preparou os participantes (Prodanov; Freitas, 2013); ✓ Assim, as entrevistas aconteceram;

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Quadro 16 - Espaço e materiais utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

Espaço	✓ As entrevistas foram realizadas na sala dos IEs, no CA/UFSC; ✓ O pesquisador organizou as cadeiras, as mesas e os materiais, antecipadamente, para o bom desenvolvimento das entrevistas, visando o conforto dos entrevistados;
Materiais	✓ Foram utilizados o roteiro de questões semiestruturadas, *notebook,* caneta, papel e um aparelho celular para a captação dos áudios; ✓ Os áudios foram armazenados em uma pasta exclusiva sob o domínio exclusivo do pesquisador, denominada "entrevistas” e, posteriormente, foram feitas as transcrições (não foram utilizados *softwares* para transcrição, elas foram feitas “ouvindo e digitando”, por opção do pesquisador).

Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

6.2 MÉTODO DE ANÁLISE

Para analisar os dados coletados por meio das entrevistas, tomou-se como ferramenta o método da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes (2003), é um método focado para pesquisas de cunho qualitativo, uma abordagem que visa examinar os elementos linguísticos e discursivos utilizados pelos participantes em uma entrevista. Com essa análise, podem-se revelar informações sobre as estratégias comunicativas, as atitudes e as intenções dos entrevistados. Moraes (2003) assegura que esse método de análise ajuda compreender os discursos e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além do entendimento de uma leitura e observação comum. Para o autor, “a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que [...] são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (Moraes, 2006, p. 118). Entretanto, nesta pesquisa, a que se destacou foi a análise do discurso.

Moraes (1999) endossa que a ATD possui características e formas próprias de analisar dados, é uma ferramenta que guia o pesquisador de uma forma prática nas mais diversificadas investigações, seja ela problemática ou não, sempre renovada e transparente. Pode ser utilizada como único meio de investigação, pois é flexível e adaptável por suas diversas e variadas formas de obter resultados mediante as análises (Moraes, 1999).

É importante ressaltar que a ATD, por mais que tenha a possibilidade da flexibilidade e adequação analítica, é uma abordagem complexa e requer um estudo do material pesquisado. Além disso, as interpretações podem variar conforme o ponto de vista do pesquisador e das teorias utilizadas como referências. Neste caso, especificamente, foram analisados os saberes necessários para a atuação dos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental correlacionados com o embasamento teórico de diversos autores.

Moraes (1999, 2003) caracteriza o conteúdo a ser analisado como matéria-prima ou *corpus* textual da análise. No caso desta pesquisa, foram os discursos dos IEs entrevistados em sua totalidade, com o propósito de objetivar a investigação de um discurso bruto sem nenhum afunilamento.

Encerrada a coleta da matéria-prima/dados, iniciou-se o processo da análise textual discursiva, que segue os cinco pilares de procedimentais: desconstrução do

corpus, unitarização, categorização, descrição e a argumentação/interpretação (Moraes, 1999, 2003).

6.2.1 Fase I - A desconstrução do *Corpus* (Discurso/Texto)

Conforme as classificações de Moraes (2003), a desconstrução, como o próprio nome desvenda seu significado, remete à compreensão de que é a "desmontagem dos textos", neste caso, dos discursos transcritos e transformados em textos, doravante discurso/texto. A partir desse entendimento, aconteceu à desmontagem atentando-se as partes componentes que seriam intrínsecas para uma boa discussão (Moraes, 2003).

No entanto, "ao examinar esse elemento, fazemos, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um novo texto" (Moraes, 2003, 192). O pesquisador explorou ao máximo o discurso/texto, lendo e relendo várias vezes, para obter novas percepções e "[...] compreensão em relação aos fenômenos investigados" (Moraes, 2003, p. 192).

Moraes (1999) reforça que todas as leituras dos discursos/textos devem ser minuciosas, a partir de uma "[...] perspectiva teórica, seja consciente ou não" (Moraes, 2003, p. 193). Seguindo o proposto, o pesquisador começou a tomar as primeiras decisões, fazer as primeiras escolhas das questões que fariam jus ao que o objetivo da pesquisa propõe, uma vez que os discursos que apareceram na amostra da análise eram pertinentes ao que se buscava apresentar. Portanto, ao que tange este método

> [...] entendemos que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados, objetivo da análise (Moraes, 2003, p. 193).

Desta maneira, o pesquisador prepara um *corpus* sólido e passa para a segunda fase: a seleção das unidades de análise (unitarização).

6.2.2 Fase II - Unitarização (seleção das unidades de análise)

Assim que a desmontagem/desconstrução dos discursos/textos foi executada, aconteceram outras leituras sucintas nas quais o pesquisador, cuidadosamente, foi selecionando as unidades de análise para classificá-las em unidades de significado e/ou de sentido (Moraes, 1999, 2003). As unidades de análise selecionadas no discurso/texto foram destacadas como objeto de análise, por cores realçadas, a fim de facilitar a busca do pesquisador quando retomasse para categorizá-las, entre outras circunstâncias necessárias.

Entende-se que a unitarização é o processo de seleção das unidades de análise consideradas importantes pelo pesquisador, realçadas nos textos. Essas unidades de análise passam por um desagrupamento no discurso/texto sendo direcionadas para grupos de significados e sentidos para reunir todas as partes que são compatíveis e assemelham sentidos. Compreende-se que isso acontece para filtrar a análise e obter resultados elucidados sobre o objetivo proposto pelo pesquisador na pesquisa, dado que oportuniza uma boa análise com resultados significativos de unidade por unidade, separadamente.

De acordo com Moraes (1999), a escolha de como serão classificadas as unidades de análise depende de cada pesquisador. As unidades podem ser classificadas por palavras, frases e/ou temas. Nesta pesquisa, foram classificadas por frases e selecionadas, aproximadamente, 130 (cento e trinta) unidades de análise dos discursos/textos.

Em suma, a unitarização da pesquisa se deu desta forma, considerando no processo de seleção, o envolvimento e as combinações dos saberes dos entrevistados com a classificação dos saberes dos autores, um a um, destacados em uma única categoria de análise.

6.2.3 Fase III - Categorização (categorias temáticas/unidades de significado)

Na unitarização, o pesquisador destacou e separou as unidades de análise que eram pertinentes para discussão, conforme seus significados e sentidos. A realização desse processo aconteceu de forma grosseira, conforme as respostas

coletadas dos entrevistados pelo que eles entendem de determinados saberes, como desenvolvem, aplicam e o relato geral de suas atuações no cotidiano escolar.

Consequentemente, o pesquisador partiu para as categorizações, unidades de sentido, processo para a identificação de classificação de diferentes temáticas, tópicos e elementos retirados pelas unidades de análise nos discursos/textos. Para compreender seus significados, semelhanças e suas relações, buscou-se agrupar os dados considerando essas características comumente entre eles (Moraes, 1999).

O processo analítico apresentado pela ATD exige muita atenção. Moraes (2003) classifica como “nuvens de uma tempestade”, que emergem raios de luz transparecendo todo o ambiente. Essa nova perspectiva de investigação permite que surjam novos olhares, novas investigações e novas combinações que não foram percebidas ao selecionar as unidades de análise, e/ou apareceram, mas não foram considerados importantes naquela ocasião.

Em meio a uma numerosa quantidade de informações, em todo o processo o pesquisador identificou 12 (doze) unidades de análise. À vista disso, o autor teve que ter uma sensibilidade maior, considerando que

> [...] é importante saber conviver com este momento de desorganização para possibilitar a emergência do novo. E no espaço entre o caos e ordem, entre desorganização e categorização que surgem novas e criativas interpretações e compreensões. Uma escrita produtiva implica abandonar-se no espaço desorganizado da inconsciência. O processo em seu todo corresponde a um conjunto de movimentos auto-organizados (Moraes, 2006, p. 126).

No processo de categorização, o pesquisador deve desafiar-se, pois, como Moraes (2003) aduz, ele classificará os discursos já unitarizados análogos ou semelhantes (Moraes, 1999). Ele deverá ater-se aos discursos/textos, e perceber se aquela resposta especificamente possui relação com o que a fundamentação teórica classifica. Eis que começam a surgir as classificações teóricas e/ou semânticas, relacionadas com as respostas de todos os entrevistados, se há semelhanças ou divergências nas respostas de uma mesma pergunta (Moraes, 1999).

Na análise, o pesquisador pode observar as semelhanças e as divergências nas falas dos participantes, classificando-as corretamente por meio de “[...] critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos, focalizando em problemas de linguagem” (Moraes, 1999, p.

06). Ressalta-se que cada conjunto de categorias deve estar relacionado com um único critério mencionado acima ou identificado por ele. Foi nessa parte do processo de análise que o pesquisador percebeu uma redução nos dados, porque foram destacados somente os aspectos mais importantes, afirmação já preestabelecida por Moraes (1999).

Os dados foram afunilados, como elencado, e aconteceu o “delete” de informações desnecessárias para o objetivo da investigação. Moraes (2003) indica que nesse processo realmente acontece um deslocamento na pesquisa, pois ela perde “quantidade” e adquire “qualidade” nos dados, já que possibilita a aproximação de algo bem mais complexo, sucinto e objetivo.

Conforme Moraes (1999), mesmo que o pesquisador já saiba (ou não) o que irá categorizar, é uma das etapas mais criativas da análise, pois ele poderá analisar com base em uma estrutura teórica ou em hipóteses de pesquisa, ou podem aparecer durante o processo de análise, à medida que o pesquisador identifica padrões e falas relevantes. Portanto, procedeu-se dessa forma. Foi um processo demorado, mas fez emergir novas compreensões e sentidos, embora “[...] inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicadas com rigor e clareza” (Moraes, 2006, p. 125).

6.2.4 Fase IV - Descrição

Quando uma pesquisa baseada na metodologia de análise textual discursiva chega à quarta fase, o pesquisador já está com o trabalho mais avançado. Houve a separação, o destaque das unidades de análise e a categorização em unidades de significado. A descrição é uma etapa importante, visto que o pesquisador examinará e descreverá as características linguísticas e discursivas presentes nas unidades de análise, além de apresentá-las conforme a coloquialidade, do mesmo modo que foram retiradas do *corpus*, e as apresentará em formalidade.

Conforme salienta Moraes (1999), a descrição é o momento em que o pesquisador irá comunicar o resultado do trabalho, processo que começa a dar essa dádiva perene para a pesquisa.

Na seção específica da análise, os dados foram examinados conforme as categorias analíticas elencadas acima. Para cada categoria, especificamente, foram

elaborados textos síntese ou metatextos[51] que explanaram o significado e descreveram cada uma delas, conforme os saberes que os IEs apresentaram em suas respostas (Moraes, 1999). Uma vez com os discursos/textos desconstruídos, unitarizados e categorizados, partiu-se para a descrição. Para tanto, ela

> [...] concretiza-se a partir das categorias construídas ao longo da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos sem informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia é capaz de dar aos leitores uma imagem mais fiel dos fenômenos que descreve. Essa é uma das formas de sua validação (Moraes, 2003, p. 204).

Portanto, nas descrições, foram realizadas explanações de cada unidade de análise, interpretadas e somadas às argumentações do pesquisador com a fundamentação teórica. Moraes (1999) relata que as organizações das descrições poderão ser determinadas pelo mesmo sistema de categorias construído ao longo da análise. Dessa forma, o pesquisador pode apresentar uma explicação totalizante de significados.

6.2.5 Fase V - Argumentação e/ou Interpretação

Nesta fase, todo o processo de análise da pesquisa está tomando forma e rumo ao final, visto que as unidades de análise já estão nas categorias de significados e descritas. A partir disso, o pesquisador sente-se livre para implicar suas argumentações sobre os saberes e outras questões importantes apresentadas pelos IEs. Durante a argumentação/interpretação, o pesquisador explanou suas opiniões calcadas nos teóricos da área. Portanto, ao elaborar os metatextos, “é importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo [...]” (Moraes, 1999, p. 09).

Na próxima seção, de acordo com a metodologia exposta, será apresentada a análise dos dados coletados pelo autor, isto é, o passo a passo demandado pela ATD.

---

[51] Texto categórico, de fácil leitura e compreensão, com argumentos centralizadores (re)significando a essência da teorização, com a interpretação e a argumentação do pesquisador sobre os fenômenos investigados por ele (Moraes; Galiazzi, 2016).

7 A DIALOGICIDADE ENTRE O PESQUISADOR E OS IEs POR INTERMÉDIO DAS QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS: RUMO A APLICABILIDADE DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados pelo pesquisador por intermédio das questões semiestruturadas. No momento das entrevistas com a IE-X, a IE-Y e o IE-Z, o pesquisador utilizou intencionalmente uma linguagem descomplicada para assemelhar a uma conversa, ao invés de um evento paradoxal e metódico, para evitar que o processo se tornasse algo inquisitivo, um interrogatório ou um questionário oral (Prodanov; Freitas, 2013). Desse modo, os entrevistados puderam de livre-arbítrio responder, expressar suas opiniões sem hesitar, questionar, relembrar momentos por ora esquecidos na trilha das suas formações e profissionalizações, descontrair e até rir.

Dessa forma, com base em Moraes e Galiazzi (2016), prosseguiu-se nos pormenores da ATD. Inicialmente, foram denotadas algumas partes das falas dos IEs entrevistados. Compreendem-se estas falas como respostas às questões aplicadas, seguidamente, transformadas em um *corpus.* O *corpus,* após inflexíveis leituras e observações, passou por uma sistemática desconstrução, transformando-se em unidades de análise. Tal feito designa-se “desconstrução do corpus”. Realça-se que cada trecho das falas apresentadas significa uma unidade de análise, definida como “unitarização”. Para unir as unidades de análise, necessitou categorizar por grupos de análise, sendo as que continham semelhança, significados e ações convergentes entre si, unindo-as em categorias específicas. Esta ação se define como “categorização”. Muitas respostas, mesmo que unitarizadas e categorizadas, podem se apresentar coloquialmente e, dessa maneira, o pesquisador deve descrevê-las, explicá-las e redigi-las formalmente, processo denominado de “descrição”. Com estes segmentos prontos, o pesquisador desenvolveu metatextos descritivos, interpretados e argumentados pelos descritores, fundamentados em teóricos com embasamentos relacionados aos dados apresentados, com uma conclusão de fatos e ideias elucidadas,

> [...] combinando descrição e interpretação, uma das formas de caracterizar a análise textual discursiva, constitui-se num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa do corpus da análise. É, portanto, um esforço construtivo no intuito de ampliar a

> compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos. A construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que, num movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já alcançados, sempre na perspectiva de procura de mais sentidos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 59).

Para cada metatexto desenvolvido, conterá um subtítulo fazendo referência às categorizações feitas pelo pesquisador dado às unidades de análise. Doravante, conforme demandado, os subtítulos serão apresentados de acordo com a sequência abaixo.

7.1 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DOS IEs NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

7.1.1 Saberes da formação inicial e a construção da identidade dos IEs

Figura 7 - Saberes da formação inicial dos IEs



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Questionados inicialmente sobre suas formações, notou-se translucidamente o motivo que levou esses profissionais a se tornarem IEs. Foram se constituindo de saberes pedagógicos e se munindo de saberes da prática docente antes de se tornarem IEs. Por isso, no que diz respeito às formações iniciais, espera-se que elas "[...] forme o professor, ou que colabore para sua formação" (Pimenta, 2006, p. 19).

Entende-se, então, evidentemente, o que levou esses IEs a apresentarem alguns dos saberes que serão destacados posteriormente, porque iniciaram suas formações voltadas para a educação e depois se tornaram IEs, e não ao contrário.

Na fala da primeira entrevistada, nota-se: *"[...] minha primeira formação ela é em Pedagogia, eu sou licenciada [...]" (IE-X).* A IE-X relata que a sua primeira formação, depois do Ensino Médio, foi à Licenciatura em Pedagogia. A segunda entrevistada se mostrou um pouco diferente na sua primeira formação, relacionada à primeira, mas está intrinsecamente paramentada ao âmbito educacional: *"[...] tenho a Licenciatura em Artes Plásticas [...]" (IE-Y).* A IE-Y também é formada em Licenciatura, mas em Artes Plásticas. O terceiro entrevistado relatou: *"[...] sou formado na Licenciatura em Letras Libras [...]" (IE-Z).* O IE-Z possui Licenciatura em Letras Libras, cuja formação habilitou esse profissional a ser docente da Libras. Complementa ainda: *"Eu fiz pedagogia também. Só que a pedagogia foi mais para tentar entender como era lidar com o outro [...]" (IE-Z).* O profissional já possuía uma licenciatura, viu a necessidade de cursar Licenciatura em Pedagogia, em virtude de um melhor relacionamento com as peculiaridades de seus estudantes.

Saviani (1996) aponta que são nestas formações (Pedagogia e licenciaturas) que os profissionais da educação encontram elementos para se constituírem educadores. O autor reafirma que o educador é aquele que educa, aquele que é partícipe no desenvolvimento educacional de um estudante, visto que a figura do IE se enquadra totalmente, por participar da escolarização de discentes surdos. Portanto, é fundamental que dominem "[...] os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação" (Saviani, 1996, p. 147).

Considera-se imprescindível essas formações pedagógicas apresentadas e realizadas pelos IEs, e faz-se necessário em suas constituições profissionais se capacitarem cada vez mais, para que "[...] se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino" (Tardif, 2008, p. 114).

Pimenta (2005) evidencia que durante o curso, essas formações são essenciais para que se percebam docentes que trabalharão coletivamente em instituições de ensino, desafiando-os no convívio com diferentes profissionais e no

contato com distintos saberes, sem limitá-los somente àqueles saberes adquiridos nas suas formações especificamente.

No processo de formação, os acadêmicos têm contato com saberes específicos do curso e passam por aprimoramentos, a fim de construir suas identidades, perpassa o senso comum de que o seu destino profissional era a docência, ou de que o ato de ensinar era um dom pessoal. Esse pensamento de "[...] reduzir a atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas [...]" (Gauthier, 2013, p. 21). Mas, desde sempre a profissão docente e

> [...] o ensino foi reconhecido como uma vocação, um apostolado ou sacerdócio leigo; seu exercício tinha como base as qualidades morais que o bom mestre deveria ter. Nas últimas décadas, com o processo de massificação do ensino, houve um movimento em prol do reconhecimento da docência como ofício; e, mais recentemente há uma tendência em se considerar o ensino na perspectiva da profissionalidade docente. As três concepções – vocação, ofício e profissão – exprimem uma linha de evolução do ensino, que, em maior ou menor grau, estão presentes na contemporaneidade (Tardif; Lenard, 2008, *apud* Souza, Martins Filho, 2017, p. 42).

Pimenta (2005) ressalta que a identidade profissional é construída progressivamente, pois a profissão do professor está calcada nas demandas sociais. Essa construção é projetada mediante as necessidades postas pela sociedade, desse modo, os docentes fazem uma "[...] leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la" (Pimenta, 2005, p. 19).

Na fala da IE-X e do IE-Z, é possível perceber essa construção e antever o caminho que traçariam se não fossem IEs. A construção de suas identidades, tal qual dos saberes que foram adquiridos na formação inicial, tem os acompanhado, auxiliando-os no aprimoramento do saber-fazer na educação, principalmente no que compete à educação de surdos.

Observa-se o que disse a IE-X: *"[...] a princípio eu pensava em trabalhar... antes de pensar em ser intérprete, eu pensava em trabalhar com ensino mesmo [...]" (IE-X).* A participante IE-X, quando cursava Licenciatura em Pedagogia, imaginava-se trabalhando com o ensino. Complementou, dessa forma: *"[...] tenho um irmão que é surdo e por isso que abriu a mente de unir a pedagogia ao ensino de língua de*

sinais [...] a outras crianças, jovens e adolescentes que passam pelas mesmas dificuldades, barreiras de comunicação que o meu irmão passou [...]" (IE-X). A participante IE-X tem um irmão surdo e o contato dela com o afeito, a experiência complexa que tiveram com a escolarização dele lhe encorajaram a ser professora de língua de sinais para estudantes surdos. Ela ponderou *"barreiras"*, questões prováveis que acontecem em algumas escolas regulares inclusivas possuintes de estudantes surdos matriculados, passarem por dificuldades. Diversos fatores acarretam essas adversidades, algumas delas são: a falta de profissional qualificado para o ensino de Libras, a dificuldade que o professor ouvinte enfrenta para alfabetizar uma criança surda (fato ocasionado por desconhecer a língua de sinais), a cultura e as identidades surdas e/ou por não ter um IE em sala de aula para executarem um trabalho colaborativo. Logo, reflete-se a "demanda social" apresentada por Pimenta (2005).

Quando ela diz: *"a princípio eu pensava"*, entende-se que estava cursando e, a partir dos contatos com saberes provenientes de algum componente curricular que lhe chamou mais a atenção, saberes que afloraram questões do ato de ensinar e a experiência do enfrentamento das dificuldades na escolarização do irmão, uniram-se, despertando o desejo de atuar da maneira supracitada.

Ao considerar o desfecho da IE-X, os saberes adquiridos na formação inicial e suas identidades constroem-se

> [...] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2005, p. 19).

Assimilando com a fala da IE-X em relação aos saberes da formação inicial, apresenta-se a fala do IE-Z que assegurou o seguinte: *"Alguns nichos da pedagogia me ajudaram a entender melhor como eu poderia lidar, então, eu peguei a parte de Libras que eu tinha, a parte da didática do ensino de Libras, mais a pedagogia e aí foi indo, fui traçando caminhos, estratégias para atingir o aluno [...]" (IE-Z).*

O profissional afirmou que os saberes proporcionados pela Pedagogia o ajudaram encontrar caminhos de como proceder nas situações educacionais, conectando os saberes práticos da língua de sinais e o ensino, auxiliando-o a

fragmentarem os obstáculos surgidos, facilitando seu trabalho em função dos seus estudantes. O *"entender melhor...lidar"* apresentado por ele é um saber advindo da formação, um virtuoso saber que aniquila inúmeros desgastes que levaria tê-lo se não tivesse passado pela formação. Outro saber primordial apresentado foi as *"estratégias"*, um conjunto de elementos conquistados pela formação inicial e pela formação prática, unificados para de melhor atuar na educação.

Os saberes que as formações iniciais possibilitam se unem com os saberes constituídos pela prática educativa, e com outros saberes que serão mostrados adiante. Portanto, esses conhecimentos passam a ordenar suas práticas, suas ações, a fim de que elaborem uma representação de suas ações, de como será e como fará em sala de aula (Tardif, 2008).

7.1.2 Saberes práticos[52] dos IEs

Figura 8 - Saberes práticos dos IEs



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

[52] Compreende-se como "formação prática" o processo de formação que se deu na segunda graduação apresentada pelos IEs, o curso superior de Bacharelado em Letras Libras, onde obtiveram suas práticas nas modalidades de Tradução e Interpretação da Libras, consequentemente, oportunizando-os a utilização e o aprimoramento desta feita no ambiente educacional. Mas deve-se considerar também a experiência de atuações dos IEs em diversas instituições de ensino, de cursos livres que fizeram, do contato com a comunidade surda, etc.

Associado à formação inicial, os IEs apresentaram suas segundas formações, consideradas específicas para a atuação como TILSP, pois são nestas formações que os profissionais desenvolvem as práticas, as habilidades e as competências necessárias para suas condutas profissionais. É importante acrescentar que não é somente na formação formal, ou seja, no Técnico em Tradução e Interpretação e no Bacharel em Letras Libras que o IEs adquirem os saberes práticos.

Estes conhecimentos são multidimensionais, e podem ser adquiridos por meio do contato com a comunidade surda; dos cursos livres de curta, média ou longa duração; do percurso profissional em diversas instituições de ensino e de suas atuações rápidas ou longas em diversos ambientes, mesmo que não seja de âmbito educacional, entre outras possibilidades de aprimoramento.

Nesta subseção, falar-se-á mais sobre o desenvolvimento dos conhecimentos práticos na formalidade, que é oportunizado pelo curso técnico e superior em Tradução e Interpretação da Libras, apresentado por eles. Porém, compreende-se que a aquisição da prática não precisa se restringir à rigorosidade metódica.

Por conseguinte, na reflexão acerca de suas formações, a IE-X acrescentou: *"[...] vim para Palhoça, para o curso técnico em tradução e interpretação em língua de sinais [...] Aí, depois eu entrei no Letras Libras [...]" (IE-X).* Depois da Licenciatura em Pedagogia, a IE-X relata que se mudou de cidade para cursar o Curso Técnico Integrado em Tradução e Interpretação de Libras/Português no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no Campus Palhoça Bilíngue[53], no estado de Santa Catarina. Em seguida, ingressou no curso superior de Bacharel em Letras Libras[54] na UFSC (atualmente formada).

A IE-Y acrescentou que cursa *"[...] Letras Libras Bacharelado [...]" (IE-Y).* Esta profissional está cursando o superior de Bacharelado em Letras Libras, e é na mesma universidade que a IE-X. O IE-Z, quando enumerou suas formações pedagógicas iniciais, acrescentou: *"[...] e também estudo bacharelado [...]" (IE-Z),* ou

[53] O Campus Palhoça é a primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade bilíngue-Libras/Português – e traz para o cenário brasileiro uma política de ensino, pesquisa e extensão que busca viabilizar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional. Em seu projeto político pedagógico, o Campus Palhoça, articula o ensino, a pesquisa e a extensão a partir dos itinerários formativos de multimídia e educação bilíngue, ofertando cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. Disponível em: https://www.palhoca.ifsc.edu.br/index.php/o-campus. Acesso em: 02 fev. 2024.

[54] Curso Superior em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Disponível em: https://letraslibras.grad.ufsc.br/. Acesso em: 02 fev. 2024.

seja, além de ter cursado Licenciatura em Letras Libras e Licenciatura em Pedagogia, cursa Bacharel em Letras Libras, também na UFSC.

Percebe-se uma unanimidade relacionada às formações dos três participantes da pesquisa, diferindo somente em alguns aspectos apresentados na formação inicial e na sequência que ingressaram no curso superior de Bacharel em Letras Libras. Chama a atenção que, após suas formações iniciais, procuram a formação em TILSP como segunda graduação, intuitivamente, para aprimorar seus conhecimentos relacionados à tradução e a interpretação da Libras para atuarem como IEs.

Para reafirmar o demonstrado, Luchi (2020, p. 19) atesta que o Bacharel em Letra Libras habilita "[...] profissionais para atuar como tradutores e intérpretes de Libras e Português em diferentes contextos institucionais". O autor enfatiza que para a estruturação do curso de Bacharel em Letras Libras da UFSC, considerou-se a proposta do PACTE[55] (2003), conforme apresentado na subseção 4.3, a qual possui cinco elementos como "subcompetências", componentes das "competências tradutórias":

É notório o interesse dos IEs em procurar a segunda formação para aprimorar as competências necessárias para a execução da tradução e interpretação da Libras. Com esse objetivo, os cursos esperam que seus estudantes desenvolvam as *"*subcompetências*"* demonstradas, além de estimular a habilidade de pesquisa (Luchi, 2019).

É importante abordar também que no curso de formação para Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, os acadêmicos se deparam com um arcabouço teórico considerável sobre a especificada formação. As *"*subcompetências*"* buscam aprimorar a prática, nos componentes de Laboratório em Tradução e Interpretação da Libras, proporcionando-lhes conhecimentos sobre a tradução e a interpretação nos estágios supervisionados, entre outras. Mas elas são apresentadas também na forma teórica, em diversos componentes que abordam concepções extralinguísticas (Luchi, 2019).

Dessas questões estudadas no bacharel (teoria e prática), os IEs poderão (re)utilizar essas práticas na sala de aula, transparecendo os "saberes práticos",

[55] *Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluaciò* - Processo de Aquisição de Competência da Tradução e Avaliação.

uma vez vistos na formação prática, qualificando a sua interpretação em uma determinada situação ou na maioria das situações, porque,

> [...] a consciência prática dos IEs também se desenvolve no cotidiano ao longo da carreira profissional e que contribui para sua formação e percepção das reais necessidades que os alunos demandam similar ao processo formativo da carreira docente. Os desafios entre teoria e prática para esses profissionais podem entrar em conflito ao mesmo tempo que se complementam (Rocha, 2022, p. 90).

Inúmeras surpresas podem acontecer durante suas atuações, como questões que nunca foram vistas pelos IEs. Desse modo, deverão traçar rumos para que determinada situação possa ser compreendida/resolvida. O IE-Z, por seus anos na educação, validado pelos saberes da formação e pelos seus "saberes práticos", relatou uma situação, mas em seguida demonstrou a solução: *"[...] tem coisas que não tem jeito, não tem um sinal, mas ao invés de ficar fazendo datilologia a gente já convenciona um sinal ali nós dois [...] A gente já combina alguma coisa pra ficar mais dinâmica a aula" (IE-Z).*

Muitas terminologias e temáticas podem ser tratadas na aula repentinamente e, às vezes, não possuem um sinal específico. Ao depender muito da datilologia, o processo de interpretação pode ser atrasado, ou deverá fazer a datilologia sempre que aquela terminologia aparecer e, juntos, o IE e o estudante surdo convencionam um sinal somente para retificar momentaneamente. Para que a interpretação não permaneça metódica e técnica, eles combinam algo para que a aula se torne mais dinâmica.

Portanto, a formação apresenta práticas essenciais para que esses profissionais possam fazer uma boa atuação como intérpretes, todavia, ressalta-se que a formação prática não lhes proporciona aspectos específicos da área pedagógica, fator que necessita de uma complementação. A prática adquirida no curso de bacharel pode ser melhorada em sala de aula e aprimorar cada vez mais os saberes práticos, estes "[...] são de extrema importância para guiarem suas atuações" (Rocha, 2022, p. 210).

7.1.3 Saberes (inter)pessoais[56] dos IEs

Figura 9 - Saberes (inter)pessoais dos IEs



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

O contato dos profissionais da educação com seus pares (familiares, amigos, ex-professores da fase de escolarização, entre outros), pode contribuir para a construção de suas profissionalizações, não pela vocação ou pelo ofício de ser um professor ou, um IE, mas pelos saberes (inter)pessoais adquiridos que levam para a vida como exemplificação e é possível estruturar melhor o saber-fazer, o saber-ensinar e o saber-interpretar-ensinando. A fonte social de aquisição dos saberes (inter)pessoais dos profissionais da educação são: “a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.” (Tardif, 2008, p. 63).

De certo modo, os saberes (inter)pessoais estão coadunados aos saberes pedagógicos que profissionalizam os docentes e os IEs. No entanto, compreende-se que estes saberes são provenientes da história de vida individual, advindos “do lado de fora” da universidade, diferente daqueles que são contemplados nos cursos de formação superior por meio da prática e da experiência. Além do ambiente familiar, social e de vida, a construção deste saber também é atrelada a “[...] um conjunto de

[56] Tardif (2008) constata estes saberes como “pessoais”, em segundo plano, pode-se compreender também que podem ser saberes “interpessoais” pela abrangência de elementos que permeiam a volta dos professores e dos IEs, e possibilita o aprimoramento do “saber-fazer, saber-ensinar e saber-interpretar-ensinando” na educação.

valores, princípios, conhecimentos e atitudes histórica e socialmente situadas, incluindo a trajetória pessoal dos professores, experiências construídas, espaço e contexto nos quais atuam" (Souza; Martins Filho, 2015, p. 03).

Os IEs demonstraram isso em suas respostas: *"[...] todas as vezes que eu vou interpretar [...] coisas bem prática, assim, que eu aprendi justamente pelo contato com meu irmão [...]" (IE-X).* A IE-X relata que a prática e a desenvoltura que ela possui de se comunicar por meio da Libras, de ser bilíngue, teve grande impulso pela convivência com o irmão surdo, tendo em vista que esse contato lhe proporcionou maiores habilidades de comunicação e de interpretação em Libras.

Pode-se assegurar que esse é um saber pessoal, adquirido pelo contato familiar. Ressalta-se que ela se profissionalizou, como apresentado nas seções anteriores, e não foi pelo fato de ter um familiar surdo que ela poderia se intitular uma profissional intérprete, não existe formação apenas pelo contato e pela convivência, "embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória" (Hurtado Albir, 2005, p.19, *apud* Rodrigues, 2018, p. 211). A história de vida dessa profissional fruiu sua carreira, pois os seus saberes (inter)pessoais têm "[...] efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes" (Tardif, 2008, p. 69).

A importância do contato é percebida ao mencionar: *"[...] as terminologias da rodinha de surdos..." (IE-X).* Muitos sinais novos e diferentes podem ser adquiridos com os grupos de amigos surdos. A expressão *"rodinha de surdos"* significa grupo de pessoas surdas e usuárias da língua de sinais. Dessa forma, a participação ativa dela na comunidade surda lhe mantém sempre atualizada com os novos sinais e novidades que as permeiam.

A IE-Y relatou: *"[...] eu tive a sorte de ter esse amigo, assim, e ele me ajuda muito, quando tenho alguma dúvida, alguma coisa, não só ele [...] mas tem outros amigos também que me ajudam muito [...]" (IE-Y).* Ela enfatiza a sorte de ter amigos surdos, profissionais na área, e considera muito pertinente o apoio deles quando surgem as dúvidas. O IE-Z também detalhou que: *"[...] frequentar outros espaços que tinham surdos, e aí a gente começava a interagir, era um contexto totalmente diferente, aquilo foi abrindo cada vez mais minha cabeça, o meu entendimento [...] surdos diferentes, locais diferentes, de estados diferentes sinalizando, aquilo ali pra*

mim foi muito enriquecedor [...]" (IE-Z). Ele sempre frequentou os mesmos ambientes que as pessoas surdas frequentavam para interagirem. Teve contato com surdos de diferentes locais, com experiências e contextos de vida diferentes para conhecer e se familiarizar com a variação linguística. A IE-X, a IE-Y e o IE-Z apresentaram as mesmas características quanto ao interesse e a busca pelo contato com a comunidade surda, com o propósito de melhorar os saberes (inter)pessoais por meio do contato vívido com a língua e com a experiência de outrem.

Portanto, todas essas falas e experiências reportadas constituíram os saberes (inter)pessoais dos IEs, questões significativas que "[...] aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino" (Tardif, 2008, 73). Toda essa experiência, esses saberes (inter)pessoais que adquiriram pelo contato com seus pares, são fatores que condicionam e modelam suas identidades e seus conhecimentos práticos (Tardif, 2008).

7.1.4 Saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional dos IEs

Figura 10 - Saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional dos IEs



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Os saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional são atributos que integram a prática dos IEs, mediante o cursar das disciplinas oferecidas pelas

universidades, de suas participações em projetos, das formações oferecidas pelas instituições em que trabalham, entre outros locais que possibilitem a sua capacitação. Estes saberes são provenientes de fontes variadas, as quais também podem ser de naturezas diferentes (Tardif, 2008).

Quando os acadêmicos ingressam na universidade, se deparam com as disciplinas a serem cursadas e com a carga horária mínima aportada a elas. Conforme cursam essas disciplinas, começam a desenvolver habilidades que favorecem suas práticas educativas. Os IEs relataram sobre atividades que foram importantes em algumas disciplinas cursadas, saberes que impactaram positivamente na sua formação profissional em conformidade com as suas práticas na educação. A IE-X remeteu-se da seguinte forma: *"[...] eu fiz um laboratório uma vez que, tinha que pegar uma vídeoaula de uma aula de história e interpretar para língua de sinais, depois pegar uma vídeoaula de língua de sinais e interpretar para português falado." (IE-X).* Em uma disciplina de Laboratório de Práticas de Tradução e Interpretação no curso de bacharel, selecionou uma *vídeoaula*[57] de História, fez a interpretação no par linguístico Português/Libras e depois selecionou outra *videoaula*, dessa vez sinalizada, interpretando-a da Libras para a Língua Portuguesa. Complementou: *"No bacharel as disciplinas de laboratório foram interessantes, foram essenciais [...]" (IE-X).* A IE-X agregou no seu comentário que as disciplinas de laboratórios foram essenciais para a sua formação profissional prática.

Esses exercícios evidenciados pela IE demonstram o surgimento de saberes que a disciplina ofereceu e de saberes que a formação profissional proporcionou, saberes que a IE tem a oportunidade de (re)utilizá-los e aperfeiçoá-los durante a sua atuação no ambiente educacional.

O IE-Z descreveu que: *"[...] muitas terminologias novas, muitos conceitos novos, participando de eventos on-line, algumas discussões até na área acadêmica que traz alguns termos que citam autores, você consegue ter uma noção maior [...]" (IE-Z).* O fato de participar de eventos *on-line*, auxilia no seu arcabouço de terminologias, discussões que tem na área acadêmica e que versam sobre autores na área de atuação, impulsiona sua profissionalização. Continuou: *"[...] eu fazia disciplinas optativas em horários diferentes, para participar de cursos, projetos [...]"*

[57] Espécie de aula gravada para ser reproduzida por vídeo.

(IE-Z). O IE-Z afirma que fazia suas disciplinas optativas em outros horários para participar de cursos e projetos, sempre em busca de aperfeiçoar a sua prática.

Portanto, os saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional são "[...] conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade; de conhecimentos didáticos e pedagógicos de sua formação profissional; de programas, guias e manuais escolares" (Rodrigues; Hentz, 2011, p. 60).

7.1.5 O "choque da dura realidade"[58] e os saberes pedagógicos dos IEs

Figura 11 - O "choque da dura realidade" e os saberes pedagógicos dos IEs



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Uma vez formados e inseridos nas instituições educacionais, os profissionais da educação passam pela fase iniciante da docência e nesta fase são acometidos por angústias e incertezas. Souza e Martins Filho (2017) atestam que "[...] existe um distanciamento entre o que é propagado nos cursos de formação docente [neste caso dos IEs também] e os efeitos no cotidiano educacional [...]" (p. 41). Por esse motivo, docentes e IEs passam por um "choque da dura realidade", questões que

[58] Termo utilizado por Tardif (2008), refere-se a um processo impactante que atravessa os profissionais recém-formados ao se deparar com a realidade da sala de aula.

não são trabalhadas na formação profissional e que os saberes adquiridos até o momento não são hábeis para suprir a situação deste estado. Por isso, iniciam esse período com muitas expectativas e entusiasmos, mas circunstâncias podem levar a se depararem com inúmeras adversidades (Tardif, 2008).

Nas falas dos IEs, percebem-se nitidamente essas contrariedades de aspectos que não foram vistos na formação ou que não foram trabalhados, o que possibilita os questionamentos e os estarrecimentos deparados na sala de aula: *"Quando a gente vai se colocar como intérprete é completamente diferente e são coisas que eu acho que eu só me dei conta quando eu cheguei aqui [...]" (IE-Y).* O modelo de atuação e as responsabilidades dos IEs são completamente diferentes da função desempenhada por um intérprete institucional, óticas que a profissional teve só quando começou a atuar na educação. Antes disso ela percebia de outra forma: *"[...] essa visão do intérprete em sala de aula de que eu ia chegar e interpretar, assim como eu tinha a referência de estar dentro de sala no Letras Libras e ver os intérpretes só discorrendo o que o professor estava sinalizando, ou vice versa. Isso ai! Foi por água abaixo, porque eu cheguei aqui eu entendi que a minha atuação dentro de sala é outra [...]" (IE-Y).*

A IE-Y desabafa sobre um pensamento que tinha em relação à figura de um tipo de profissional intérprete que seria, tendo como referência os que atuavam nas aulas do seu curso de Letras Libras. Mas, quando chegou à sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental, compreendeu que sua atuação seria de outra maneira. O IE-Z complementou: *"[...] quando você chega na sala de aula, você se depara, com outra situação totalmente diferente [...]" (IE-Z).* Ao comparar com o que se aprende na universidade e relacionar com a realidade da sala de aula, repentinamente, se causa uma estranheza por ter que lidar com situações desconhecidas na prática e na teoria, antes não praticadas e/ou nem comentadas. A IE-X conclui ao dizer que: *"[...] nas videoaulas é mais fácil interpretar, a gente consegue ser paciente, na sala de aula é bem diferente, a gente tem todos outros ruídos, ai, a gente tem que ter um jogo de cintura [...]" (IE-X).* As vídeoaulas das disciplinas de laboratório são mais tranquilas de interpretar, por manter o foco, por ter silêncio. Já na sala é totalmente diferente, visto que trabalhará com outros ruídos sendo necessária uma (re)adaptação.

Em todas as falas apresentadas pelos IEs, mesmo ao demonstrar o desapontamento sobre aquilo que depararam no início da carreira, os três apontaram caminhos para suas adaptações. Nenhum demonstrou fracasso ou repúdio pela profissão ao se "chocar com a realidade". Percebe-se isto, quando a IE-Y diz: *"[...] eu entendi que a minha atuação dentro de sala é outra [...]" (IE-Y).* Ela convictamente percebeu que sua atuação seria de outra forma, desmistificou o senso comum e percebeu que sua atuação seria de maneira pedagógica e não técnica. Saber que a sua responsabilidade é igual à do docente, e ambos devem trabalhar conjuntamente para o desempenho escolar do discente surdo.

O IE-Z também parte da mesma premissa, quando passou a ser IE, se deparou com uma *"[...] situação totalmente diferente [...]" (IE-Z).* A IE-X utilizou uma expressão coloquial: "*tem que ter um jogo de cintura [...]" (IE-X).* Estar em sala de aula como intérprete, é necessário ser maleável para lidar com as situações pedagógicas, e deve-se entender que essa dinâmica de estarem sempre prontos para driblar o novo, para lidar com aquilo que não se tem experiência na educação é chamada de aquisição dos saberes pedagógicos.

Por meio desses impasses e da busca pela adaptação, surgem novos saberes pedagógicos e aperfeiçoam àqueles já adquiridos, saberes que são construídos cotidianamente no ambiente escolar, por meio da interação "[...] com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua" (Pimenta, 2005).

Para Souza (2009), as angústias e as inseguranças vivenciadas pelos profissionais da educação se transformam em combustíveis para reafirmá-los na educação. No entanto, é muito importante o apoio das instituições de ensino em que trabalham, das instituições que se formaram, etc.

Gauthier (2013) compreende os saberes aflorados por meio da realidade enfrentada em sala de aula como "saberes da ação pedagógica", saberes necessários para ensinar, para o *"jogo de cintura" (IE-X)* em sala de aula. Entretanto, os saberes pedagógicos são escudos potentes que auxiliam os professores e os IEs a enfrentarem os "[...] problemas decorrentes da realidade profissional na tomada de decisão, na superação desses problemas e, sobretudo, na avaliação de suas consequências" (Souza; Martins Filho, 2015, p. 06), visto que estes saberes também são elementos que integram a construção da identidade profissional.

7.1.6 Saberes granjeados[59] por meio da experiência como IEs

Figura 12 - Saberes granjeados por meio da experiência como IEs



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

A prática educativa, a convivência entre professores e IEs, suas relações com os discentes e com toda a comunidade escolar propicia a esses profissionais a originalidade de saberes que são revelados por esse contato e por essa prática diária. Tardif (2008) os caracteriza como “saberes experienciais” e descreve-os como saberes que os docentes e os IEs desenvolvem por meio de suas práticas, dos anos de atuação em sala de aula e do contato permanente com os ambientes escolares. Além de serem bastante utilizados, esses saberes são necessários para um desempenho prático de suas profissões.

Diferente de alguns saberes, os experienciais não têm relação com as instituições formadoras, e nem

> [...] se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e a dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua

[59] Granjeado surge a partir da conjugação do verbo *granjear,* refere-se a situações que foram conquistadas, adquiridas, obtidas, etc. Seguidamente, colocadas em prática, a fim de obter resultados satisfatórios a partir desta feita.

> profissão e sua prática cotidiana e todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2008, p. 49).

Os docentes e os IEs podem se deparar com situações complicadas no decorrer de suas atuações, inéditas, como descritos na seção “O choque da dura realidade” e os “Saberes pedagógicos dos IEs”. Porém, para descomplicá-las, demandam de “[...] improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (Tardif, 2008, p. 49). As improvisações estão atreladas ao contexto emergente de uma determinada circunstância e, uma vez postas em prática, afloram-se as habilidades para a aplicação de uma aula não planejada, adaptação e/ou elaboração de uma atividade não estabelecida antes.

Os anos de experiência e o contato da IE-X com os componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental lhe fez perceber o seguinte: *“Eu sempre tive mais afinidade com disciplinas práticas [...]” (IE-X).* Em algum momento da sua carreira, ao atuar em todos os componentes curriculares, observou que possui mais afinidade com os que demandam mais de aulas práticas. Se aperfeiçoar para atuar nos componentes que possuem mais afinidade é muito importante, pois ajuda a tornar um profissional conhecedor e competente, além de desenvolver habilidades diferentes de outros IEs que não se sentem confortáveis em atuar naquele componente, mas se aperfeiçoam em outros por ter mais compatibilidade.

A experiência de atuar como IE possibilita conhecer um vasto vocabulário da Libras e diferentes pessoas surdas com identidades plurais, pois “[...] os IEs que se constituem na prática real, enfrentam adversidades em sala de aula com alunos surdos com inúmeras identidades e desafios” (Rocha, 2022, p. 89). O que a IE-Y apresenta é um elemento adotado por ela a partir da sua experiência como IE: “*Sobre os sinais que o próprio aluno usa. Acho que essa troca também é legal... Tem um vocabulário que eu adquiri ali, ao longo dos meus anos de Libras e aí o aluno vem com outros sinais. Também tem isso... Têm essas trocas... Mas, também, esse aprendizado que eu tenho também com toda a turma” (IE-Y).*

Alguns sinais que o discente usou/usa possivelmente causou/causam um estranhamento no começo por serem diferentes dos que ela conhecia. Isso é natural, característico não só das línguas de sinais, mas de qualquer língua, fato ocasionado pela variedade linguística, regionalidade, entre outros aspectos. Ela

afirma que adquiriu um vocabulário no colégio, em consenso com o estudante, permitindo as trocas e a receptividade de outros sinais que ele traz do seu contexto de vida, tendo em vista a facilitação comunicação entre eles. Interessante também que essas trocas não eram feitas somente com o estudante surdo, mas com outros estudantes da sala de aula.

Sobre a experiência e o contato com o discente surdo ainda, a IE-Y complementa: *"[...] não adianta eu ficar só pesquisando na área acadêmica, glossário feito não sei aonde, porque a minha vida, o meu contexto é aqui, eu acho que é aqui que eu tenho que tirar dúvida, perto de mim, perto de pessoas que eu convivo, surdos que o meu aluno surdo possa ter contato, como tá se usando aqui no nosso meio [...]" (IE-Y).* É importante tudo o que se estuda na academia, os glossários específicos por áreas. Mas, ela elenca a necessidade de valorizar a experiência, pois o contexto de atuação diário em sala de aula, a relação com os colegas de profissão, com os docentes e discentes possibilitam aperfeiçoar sua profissionalização.

É ali que ela deve buscar e se aprimorar mais sobre situações que ainda lhe ocasionam dúvidas, com as contribuições trazidas pelo discente surdo do meio em que está inserido. Esses saberes são frutos da experiência e o modo de perceber da intérprete é de grande valia para o seu desempenho profissional, além de preservar e dar autonomia para o estudante demonstrar o que sabe. Cotidianamente, desenvolvem-se conhecimentos entre suas relações, todavia, o conhecimento do dia a dia

> [...] dispensa o conhecimento da gênese das aquisições científicas, usando de maneira pragmática aquilo que lhe é apresentado de forma fragmentada. Em consequência, o saber cotidiano não tem a essência de sua estrutura modificada, embora o saber científico altere a vida cotidiana (Pimenta, 2005, p. 54).

Reafirmando os discursos das IEs, o IE-Z enunciou: *"[...] então você sabe como é o perfil dele, você sabe mais ou menos as dúvidas dele, onde vão se encaixando [...]" (IE-Z).* Mediante o contato e da autonomia dada ao estudante para demonstrar o que se sabe, é possível avaliar uma escolha interpretativa. Atrelado à sua experiência e o conhecimento que tem do seu estudante, consegue perceber suas dificuldades ou quais são as suas dúvidas. A partir disso, os professores e os

IEs se aportam de um montante de representações que podem ser interpretadas, compreendidas e orientadas pela sua profissão e por suas práticas cotidianas nas mais variadas dimensões (Tardif, 2008).

A grande maioria dos professores e IEs afirmam terem “[...] aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos” (Gauthier, 2013, p. 24). Considera-se muito importante os “saberes experienciais”, como nomeia Tardif (2008), “a experiência” é um dos elementos principais para a docência, como caracteriza Pimenta (2005). Contudo, Gauthier (2013, p. 24) chama a atenção ao mencionar que o saber experiencial “[...] não pode representar a totalidade do saber docente”, é necessário considerar inúmeros outros saberes para a constituição dos professores e IEs.

7.1.7 Saberes advindos da curiosidade, da pesquisa e do momento de preparação e estudo dos materiais

Figura 13 - Saberes advindos da curiosidade, da pesquisa e do momento de preparação e estudo dos materiais



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

A curiosidade e a pesquisa são duas virtudes que caminham de comum acordo e devem fazer parte do cotidiano dos docentes e dos IEs. Sem elas, é impossível que os profissionais da educação desempenhem papéis assertivos. Ser um profissional “ensinante” não é ser um “transferidor de conhecimento”, mas um criador de infinitas possibilidades para o conhecimento poder ser construído ou produzido de inúmeras formas (Freire, 2022).

Atuar na educação é estar sempre atento. As informações chegam a todo o momento e a escola está conectada com o mundo, com isso as pessoas tendem a desenvolver habilidades para acompanhar esse apressuramento. A responsabilidade dos professores e dos IEs é aproveitar de maneira positiva desta feita para empregar técnicas e desenvolver habilidades para “saber-ensinar” e “saber-interpretar-ensinando”.

Para que isso aconteça, é necessário ser curioso e saber pesquisar, buscar ferramentas para aprimorar mais seus talentos, pois quem

> [...] ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (Freire, 2022, p. 25).

Os IEs apresentaram essas qualidades em suas respostas. Observa-se, então, quanto à curiosidade: *“A gente tá sempre olhando aquele coleguinha interpretar para estar absorvendo mais” (IE-X).* A IE-X apresenta a importância de ter curiosidade e observar a interpretação do colega de profissão para absorver mais informações. As habilidades entre os profissionais podem variar, pois cada um possui sua peculiaridade interpretativa.

Ao observar uma interpretação, podem surgir sinais novos, uma escolha interpretativa diferenciada, entre outras possibilidades que só quem observa pode adquirir. Então, como professores e como IEs, devem “[...] saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino” (Freire, 2022, p. 83). Além disso, exercer a curiosidade assertivamente é um direito que os profissionais da educação têm por serem humanos, no entanto, devem lutar por ele (Freire, 2022).

Quanto à pesquisa, os IEs apresentaram o seguinte: *“[...] eu estava sempre com um caderninho, se aparecesse alguma terminologia que eu desconhecesse, eu*

já anotava correndo no caderninho pra depois pesquisar [...]" (IE-X). A profissional IE-X ponderou que tinha um caderno de anotações, e tudo que não era corriqueiro, estranho e diferente do seu conhecimento naquela aula, ela anotava para pesquisar posteriormente. O IE-Z, apresenta outra situação: *"[...] eu corro atrás de terminologias, tudo pra facilitar no momento da interpretação [...]" (IE-Z).* Possivelmente, quando ele recebe o material de estudos, seleciona o que lhe é desconhecido, principalmente as terminologias e a pesquisa adiantada facilita sua interpretação no momento da aula.

A pesquisa prepara os IEs para imprevistos futuros. Nota-se no que diz a IE-Y: *"[...] eu fiz um glossário todo específico. Quando eu cheguei aqui eu não sabia vários sinais de Ciências, muito específicos... de Química... Fui atrás disso, enriqueceu muito meu vocabulário, e estratégias, de como ser o mais clara possível [...]" (IE-Y).* A IE-Y se preparou com antecedência para os componentes curriculares que atuaria durante o semestre. Sua pesquisa lhe ajudou com situações que poderiam ser desagradáveis no momento da sua atuação, caso não estivesse preparada. Ela elaborou um glossário específico de sinais e das terminologias características abordadas nos componentes de Ciências e Química. Ela menciona que a busca enriqueceu o seu vocabulário, favoreceu o uso das estratégias de interpretação e facilitou o entendimento do estudante surdo. Complementou: *"[...] tem muita coisa nova também que está sendo criado agora, eu penso na melhor estratégia para depois chegar na sala e poder fazer uma boa interpretação [...]" (IE-Y).* As novidades são constantes, mas por meio da pesquisa, viabiliza-se a elaboração das melhores estratégias de interpretação para utilizar nas aulas incumbidas a ela.

Compreende-se, portanto, a importância da pesquisa. Ela proporciona duas trilhas de bons resultados: 1) Fazer com que os estudantes compreendam o que está sendo ensinado e interpretado, e a partir disso refletirem, se instigarem, etc.; e 2) A desenvoltura das habilidades desenvolvidas pelos docentes e IEs, possibilitadas pela pesquisa. Os atos de aprender, ensinar e pesquisar estão intimamente ligados, "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 2022, p. 30). Ademais, Freire (2022) reitera que

> esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei,

> porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 30, 31).

Para os IEs, é importantíssimo ter um momento de preparação e estudo dos conteúdos que serão aplicados nas aulas. É nessa ocasião que eles irão conhecer previamente as temáticas que serão aplicadas nas aulas, é no momento da preparação que eles irão pesquisar e interagir mais enquanto equipe, já que no CA/UFSC os IEs possuem uma sala específica, com alguns aparelhos e materiais que facilitam os estudos, uma oportunidade de estarem sempre juntos. Rocha (2022) acrescenta que "o momento de preparação serve para estudo do conteúdo a ser ministrado pelo professor, no qual o IE compreende o conteúdo, pesquisa sobre sinais, analisa estratégia de interpretação e conversa com o professor de maneira colaborativa" (p. 148).

O ideal seria que os profissionais IEs não adentrassem a sala de aula sem saber quais serão os conteúdos propostos, visto que a improvisação pode impossibilitar a coerência e o sucesso na interpretação, além de prejudicar a chegada dos conteúdos e, consequentemente, no aprendizado do estudante. Todavia, pela labuta diária e algumas dissonâncias nas relações entre alguns professores e IEs, este ensejo não transcorre como o idealizado, mas, compreende-se que não é de forma generalizada.

Sobre a preparação e estudo dos conteúdos, os IEs apresentaram as seguintes respostas: *"[...] a gente recebe os materiais via moodle, para alguns professores que incluíam a gente [...]" (IE-X).* Alguns docentes incluem os intérpretes na plataforma *moodle* e anexam os materiais para facilitar o acesso e o estudo do conteúdo. Percebe-se que a IE-X disse "alguns", então não são todos os professores que têm a mesma prática do *moodle*, mas também não generalizou e nem enfatizou que os outros não têm o mesmo comprometimento, porque além do *moodle* existem outras maneiras de disponibilizar o material.

A IE-Y disse*: "[...] a gente estuda, assim, como o aluno [...]" (IE-Y).* Os IEs do CA/UFSC utilizam o período de preparação e estudo dos conteúdos para se dedicarem e compreenderem o que será aplicado. É um momento importante de pesquisa, percebe-se na fala do IE-Z: *"[...] eu vou atrás, eu vou ver um vídeo, se tem alguma história, algum resumo sobre aquilo, matemática eu vou ver realmente como*

é o passo a passo" [...] (IE-Z). Ele procura materiais extras, assiste a vídeos, etc. No componente curricular de matemática, destacou que faz os cálculos como demanda a atividade proposta para se inteirar. É nesse momento que emerge ainda mais o "saber-pesquisar", porque

> a antecipação do material possibilita ao profissional fazer pesquisas de vocabulários que não conhece em Libras para poder assim utilizar as palavras usadas na comunidade surda. Poderia sim utilizar a estratégia de "combinar sinal", porém aprender e utilizar sinais que já existem e são vivos entre a comunidade surda serão de grande enriquecimento lexical para a IE e para o aluno. Obter o material antecipado dá oportunidade para o profissional estudar o contexto geral do conteúdo, averiguar a acessibilidade para o aluno, estudar vocabulários específicos e para isso é necessário atuar de forma colaborativa com o professor da disciplina (Rocha, 2022, p. 150, 151).

Reafirma-se, deste modo, a importância do período de preparação e estudos dos conteúdos para os IEs. Deve-se estabelecer aos professores como regra, oportunizarem aos IEs o acesso aos materiais com antecedência, pois "[...] contribuem positivamente e direcionam para o modo como a equipe pode se preparar e se organizar para a atuação" (Mendes; Nogueira, 2020, p. 110). Quanto à organização do envio e/ou recebimento dos materiais para estudo, precisará ser organizado entre os professores e IEs, seja semestral, mensal e/ou semanalmente, dentre outras formas convenientes para ambos.

Portanto, ser curioso e pesquisador são saberes fundamentais para a profissionalização destes profissionais. Para as discussões técnicas dos materiais, de uma metodologia para tornar a aula mais dinâmica. Precisam "[...] saber que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, (re)conhecer" (Freire, 2022, p. 84). E, pesquisar lhes faz pensarem certo, com isso, "[...] vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de curiosidade epistemológica" (Freire, 2022, p. 31).

7.1.8 Saberes da benquerença e da afetividade que os IEs desenvolvem pelos discentes

Figura 14 - Saberes da benquerença e da afetividade que os IEs desenvolvem pelos discentes



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

No cotidiano, é natural que a relação entre estudantes, professores e IEs se tornem próximas e mais afetuosas. Freire (2022) salienta que o “querer bem” é um saber atrelado ao gosto e a coragem que os profissionais da educação devem ter por seus educandos, “querer bem” a sua própria prática educativa, proporcionando-lhes uma abertura para o “quefazer” ou para o “saber-fazer”.

A afetividade é um talento que não causa espanto se colocada em prática, pelo contrário, com ela o educador e o IE aproximam os discentes de si, a fim de facilitar a prática educativa e descobrir o que perpassa na vida desses sujeitos, bem como maneiras transparentes de ensiná-los, etc. Portanto, não se deve ter medo de expressar a afetividade, sendo que há uma “[...] abertura ao querer bem a maneira que tenho de selar autenticamente o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 2022, p. 138).

Percebe-se que os IEs demonstraram esses saberes. Na fala da a IE-X ela demonstra: *“[...] a nossa relação é bem de amizade, tanto é que muitas vezes... ele quer participar da aula, mas para mim” (IE-X).* A IE-X acentua que o estudante possui uma relação de amizade com ela e na maioria das vezes ele quer interagir na aula, expressar suas opiniões, e até as faz, mas para ela e não para o professor ou para os colegas de sala. A confiança que a IE atribuiu ao estudante os faz conduzirem o ano letivo de maneira harmoniosa e tranquila. Em algumas ocasiões, o estudante prefere compartilhar suas opiniões com a intérprete do que com o restante da sala de aula.

Isso poderia ser diferente se ela não expressasse a afetividade. Não é um problema ele confirmar o seu entendimento e a compreensão do conteúdo somente para a IE, ela não deve obrigar a manifestação dele para a sala de aula, caso ele não se sinta à vontade com a exposição. No entanto, IE deve ter a ciência de compartilhar essas informações com os professores ao final da aula, no momento da preparação de uma aula em conjunto (se houver) e até nos conselhos de classe. Desse modo, ambos estarão cientes de que o estudante compreendeu o conteúdo e está acompanhando a aula. Esse fato também vale para as dúvidas, incompreensões e dificuldades.

O IE-Z também transparece muito os aspectos da benquerença e da afetividade na sua fala: *“[...] muitas das vezes você vai ter que chegar para o aluno... se aproximar dele, perguntar... Porque você vai perceber que ele não tá bem [...] é simpatia com o aluno, saber que não é só chegar lá, mexer a mão e deu! A gente vai ter que conversar com o aluno, vai ter que interagir, não só com ele, mas com os demais também.” (IE-Z).* É necessário perguntar para o estudante o que se passa, não pode desprezar o que ele sente e continuar interpretando a aula naturalmente. É necessária essa intervenção, não só com o estudante surdo, mas com os demais. A preocupação que o IE-Z tem com os sentimentos dos estudantes transparece no ato do saber querer-bem e da afetividade. Ele demonstra que a sua preocupação não é somente com o estudante surdo, porque lhe compete também querer bem e ser afetuoso com os demais estudantes.

Quanto ao “querer-bem” todos os estudantes, a IE-X, igualmente ao IE-Z, apresentou: *“Eu gosto de todo mundo e todo mundo gosta de mim “eu sou de todo mundo e todo mundo é meu também” ((música))” (IE-X).* A IE-X expressou que gosta

de todos os estudantes e todos os estudantes gostam dela, citando o trecho de uma música. A atitude de benquerença apresentada por ela é um saber que se estabeleceu a partir do momento que se doou a profissão, ser IE, assim como os docentes é uma "[...] atividade essencialmente humana, ou seja, que se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos" (Souza; Martins Filho, 2017, p. 44).

Viu-se, portanto, mediante as falas dos IEs os saberes da benquerença, os atos de afetividade que eles desenvolveram por seus estudantes. Porém, deve-se atentar sobre estes saberes, não é porque o professor ou o IE expressam suas afetividades e/ou seu espírito empático que são maleáveis quanto a ações desrespeitosas. Por terem afetividade, não podem permitir que elas prejudiquem o desempenho ético da profissão de ser professor e/ou IE, isto é, não pode atrapalhar o exercício de sua autoridade (Freire, 2022).

O querer-bem e a afetividade não deve abafar o direito desses profissionais de lutar politicamente por seus direitos, por melhores salários e melhores condições de trabalho, pela desigualdade social, etc. No entanto, devem batalhar "[...] pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo do espaço pedagógico que atua" (Freire, 2022, p. 139).

Para os que atuam na educação, o trabalho é

> [...] realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (Freire, 2022, p. 141).

Para Freire (2022), o educador progressista deve estar convencido de que sua atuação é uma especificidade humana. Atua com gente, não se pode recusar a atenção, não se pode recusar a demonstração de amor e acolhimento aos problemas trazidos pelos estudantes. O professor e o IE, munidos do "saber querer-bem e da afetividade", não podem se fechar para o sofrimento ou pela inquietude de seus estudantes, muitas vezes, podendo até pensar que não fará deste modo por não ser terapeuta ou assistente social. "Mas é gente" (Freire, 2022, p. 141).

7.1.9 O “saber escutar” e o dever de rejeitar qualquer tipo de discriminação

Figura 15 - O "Saber Escutar" e o dever de rejeitar qualquer tipo de discriminação



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Como visto na seção anterior, o saber querer bem ou o saber da benquerença e o da afetividade devem ser assumidos pelos professores e IEs, e é importante que não façam de maneira forçosa, mas que aconteça naturalmente. Consequentemente, os professores e IEs necessitam aprender a escutar, um saber poderoso, porque a escuta abre caminhos para perceber as injustiças, discriminações, agressões, etc. Percebendo-as, cingem-se de repúdio e veem-se no dever de rejeitar e lutar contra essas atrocidades.

Escutar significa se dispor permanentemente “[...] por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2022, p. 117). A partir da escuta, consequentemente passa para a assimilação, sendo necessário então, pensar certo e escorraçar qualquer tipo de discriminação.

Freire (2022) afirma que saber escutar demanda de inúmeras qualidades dos professores e dos IEs, qualidades que se constituem a partir do exercício democrático de escutar.

Os IEs relataram em suas respostas alguns tópicos, separados na seleção das unidades de análise, onde se percebe a execução destes saberes, o “saber escutar” e “saber rejeitar qualquer tipo de discriminação”. A IE-X relatou que: *“[...] o aluno se apega muito mais ao intérprete, porque é a única pessoa que fala na língua dele, ele se sente excluído da turma [...] é como se o intérprete fosse o melhor amigo [...]” (IE-X).* O fato de somente o intérprete saber se comunicar em Libras fez com que o estudante surdo tivesse um apreço e uma aproximação maior a este profissional do que com os outros professores, colegas de sala, ou seja, considera o IE um amigo. O IE-Z também relatou que: *“[...] esse aluno começa a ter uma afinidade com você e começa a falar pra você coisas que ele não tem coragem de falar para outros professores e são coisas difíceis da vida dele [...]” (IE-Z).*

Observados os relatos, é necessário que os IEs redobrem suas atenções para que os estudantes surdos não fiquem reclusos somente na comunicação entre eles. Devem agir juntamente com os docentes, para que eles possam se comunicar com os outros, se preocuparem com o que demanda as políticas de educação inclusiva, bem como o papel das escolas regulares inclusivas. Por serem somente os IEs que se comunicam em Libras, e é a pessoa que está mais próxima no cotidiano, o estudante tende a se expressar e desabafar com eles sobre algumas questões rotineiras.

É dever do IE se atentar a esses desabafos para filtrar o que pode ser preocupante, prejudicial e que pode afetar o desenvolvimento escolar e social desse sujeito. Cabe aos professores e IEs serem flexíveis e empáticos ao escutar e dar a oportunidade para os discentes falarem, pois “[...] é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo de discorrer sobre ela” (Freire, 2022, p. 114).

No relato da IE-Y, ela destacou o seguinte: *“[...] alguma situação de bullying, a gente não tem como não se envolver. É muito difícil deixar essa parte emocional, afetiva de lado, porque a gente tá diariamente vivendo e tentando lutar com ele ali, sobre os direitos, então, eu acho que está intrínseco na nossa profissão trabalhar dessa forma.” (IE-Y).* A IE-Y ressalta que nas ocorrências de *bullying*[60] *(*uma forma

[60] Conforme a Lei n.º 13.185 de 06 de novembro de 2015 “[...] considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de

de agressão), é necessária a intervenção do IE. A parte emocional dos profissionais se comove, a afetividade realça e não podem desperceber a discriminação. Por isso. a luta pelos direitos e pelo lugar de fala do estudante surdo também é responsabilidade do IE, fator inerente da responsabilização dos professores e IEs.

É impossível pensar que um profissional da educação seja conivente com qualquer tipo de discriminação, mesmo que não pratique e pense que tal prática é repudiante, mas se cala diante dela, se torna indulgente a ela, porque “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (Freire, 2022, p. 75). Para Freire (2022), caso o sujeito queira continuar agindo de tal maneira, deve pelo menos assumir-se como transgressor da natureza humana e como infrator da decência e não deve tentar converter outros sujeitos a pensar consoante a ele.

Portanto, Freire (2022) frisa que pensar certo é agir e ensinar que qualquer prática de discriminação é errada e imoral. Preconceito sobre as raças, as diversidades de gênero, a inferioridade das mulheres, logo, acrescenta-se a discriminação sobre as pessoas com deficiência, entre outras minorias que são martirizadas. Por isso, deve-se lutar contra a discriminação “[...] por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 2022, p. 59). A permanência dessa indecorosa prática “[...] ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2022, p. 37).

---

poder entre as partes envolvidas” (Brasil, 2015). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em: 11 maio 2024.

7.1.10 Saber respeitar a autonomia do ser educando

Figura 16 - Saber respeitar a autonomia do ser educando



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Os professores e os IEs não são detentores do conhecimento, somente são profissionais que atuam na educação e necessitam de saberes para driblar os ensinamentos sem afetar a autonomia de cada educando. Precisam aproveitar em seus ensinamentos, os conhecimentos e as curiosidades que os discentes apresentam, panoramas que emanam do seu contexto social ou de suas percepções de mundo. Ademais, devem saber respeitar o tempo de cada um, dar liberdade para fazer, pensar, refletir sobre um determinado assunto, para poder ser e fazer o que imaginam.

Junto ao saber respeitar, deve estar à compreensão de que os estudantes

> [...] são protagonistas do processo educacional, consideramos como essencial entendermos as intrincadas relações entre o meio, como fonte de humanização e os sujeitos em uma perspectiva ativa que percebem significados e atribuem sentidos ao que vivem, e o professor, com um papel substancial de mediador e criador de mediações, que apresenta para as crianças o mundo da cultura que se abre cada vez mais para elas (Souza; Martins Filho, 2015, p. 17).

Como professor e IE, sobre saber respeitar a autonomia do ser educando “[...] devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo” (Freire, 2022, p. 58).

Os IEs também apresentaram a noção deste saber, percebido a partir das falas: *“[...] estimular, ao mesmo tempo em que a gente está ali, sempre do lado do aluno, garantindo com que ele consiga se comunicar. Fazer com que ele tenha essa predisposição de ir lá fazer as coisas sozinho, de trabalhar a autonomia [...]” (IE-Y).* A IE-Y destaca a importância do estímulo, mas sempre presente, ao lado dele para conseguir se comunicar. Em outras palavras, incentivar o estudante a confiar mais em si e trabalhar sua independência. Neste desfecho, não se entende que o estudante é completamente dependente da IE, tem sua autonomia, está nos anos finais do Ensino Fundamental, mas a preocupação dela é que ele se torne cada vez mais independente.

A independência na comunicação do estudante não depende somente dele e da IE, depende também do interesse dos professores, dos colegas de sala e de toda a comunidade escolar. A IE-Y acrescentou: *“Ele é um aluno muito dedicado... Ele é uma pessoa que gosta muito de estudar, ele vem com novidades para a gente, ele traz... Às vezes, o professor tá falando de uma coisa, ele traz assuntos que ele viu, que ele pesquisou na internet” (IE-Y).* O estudante surdo é muito comprometido, gosta de estudar e traz diversos assuntos para a sala de aula. Frequentemente, quando o professor está retratando um assunto, ele complementa com questões que já havia observado e pesquisado na *internet*.

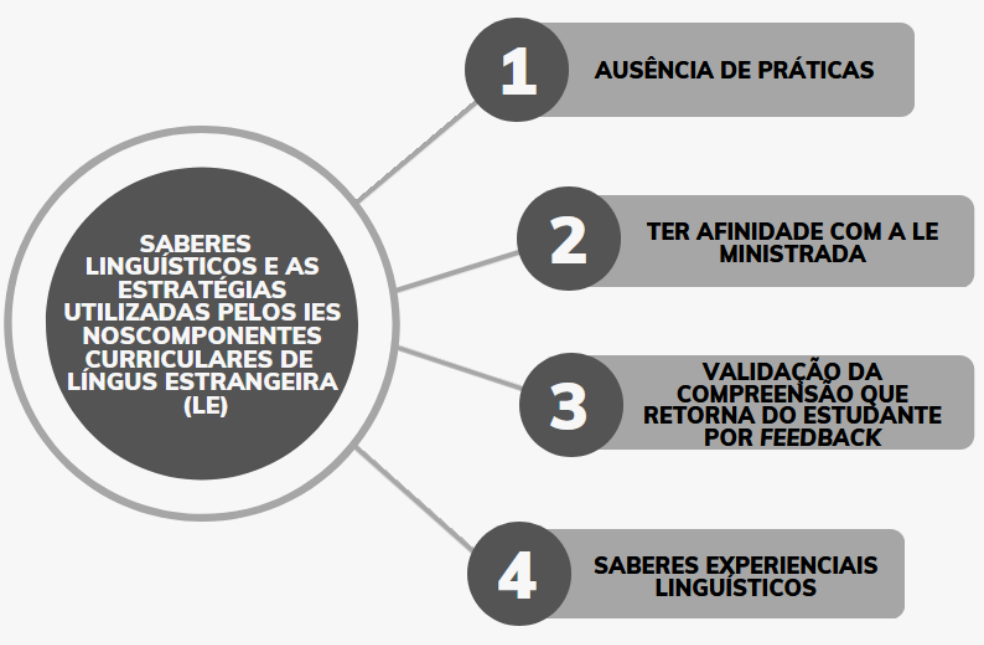
Esses assuntos trazidos pelos estudantes não podem ser menosprezados, pelo contrário, devem ser aproveitados e inseridos na dinâmica de ensino. O professor e o IE precisam atentamente escutá-los, pois aquele que:

> [...] desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2022, p. 58-59).

Saber respeitar a autonomia do ser estudante exige dos profissionais da educação uma prática coerente e, se a desrespeitar, lhes tiram a liberdade de serem curiosos e inquietos. Todavia, se for respeitada, lhes dão a oportunidade de se tornarem sujeitos dialógicos que “[...] aprendem e crescem na diferença [...]” (Freire, 2022, p. 59).

7.1.11 Saberes linguísticos e as estratégias utilizadas pelos IEs nos componentes curriculares de Língua Estrangeira (LE)

Figura 17 - Saberes linguísticos e as estratégias utilizadas pelos IEs nos componentes curriculares de Língua Estrangeira (LE)



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

A atuação dos IEs nos componentes curriculares de Língua Estrangeira (LE) quase sempre é controlada por inseguranças e preocupações. A interpretação nas aulas de outros componentes é mais confortável, mesmo que com uma diversidade de temáticas, pois são ministradas na língua portuguesa, e os IEs seguem a normalidade na interpretação ao utilizar o par linguístico Libras/Português. Já a atuação nas aulas dos componentes de LE é diferente, além das duas línguas, Libras e Português, há a inserção de mais uma. Quanto a essa língua, o IE pode ter certo grau de conhecimento ou não.

Nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC, conforme seu PPP, os discentes podem escolher um dentre os quatro componentes de LE para estudar durante o ano, sendo eles: alemão, espanhol, francês e inglês. Cabe exclusivamente ao discente surdo optar por um componente, independente da sua escolha, o IE deverá atuar naquele componente, conhecendo-o ou não. Geralmente, o desconhecimento da língua e a carência de uma formação específica que prepare os IEs para atuar nas aulas de LE evidencia, na maior parte dos casos, a despreparação dos profissionais.

Em decorrência disso, os IEs são envoltos por preocupações, como relatado. Nas suas formações é evidente a ausência de práticas, saberes e conhecimentos de como atuar nos componentes de LE, sendo que tal componente é obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Rocha, 2022). Compete apenas recorrer e confiar no trabalho em parceria com docentes, para os discentes surdos poderem compreender o que está proposto em sua própria especificidade linguística. Confirmando-se, portanto, os desafios enfrentados pelos IEs, a principal causa está na

> [...] formação generalista no curso de Letras-Libras que desenvolve competências linguísticas, interpretativas e tradutórias em duas Línguas, Português e Libras, não traz saberes linguísticos, interpretativos e tradutórios em LEs para atuar no âmbito educacional, levando aos profissionais em busca de formação continuada para aprender outras Línguas (Rocha, 2022, p. 169).

Ao questioná-los sobre e como são suas atuações nos componentes curriculares de LE, a IE-X destacou as seguintes respostas: *"[...] a pessoa que tem mais afinidade é quem fica com as disciplinas de inglês, não só a de inglês, mas, todas as outras disciplinas nós dividíamos também por afinidade [...]" (IE-X).* Na divisão da escala de trabalho, o profissional IE que tem mais compatibilidade com LE ministrada assume as aulas, tanto a de inglês como as outras. Nota-se que a união e bom senso da equipe ao se preocuparem com os colegas que não tem afinidade com a LE ao resguardar o profissional e assegurar uma maior qualidade na interpretação. A IE-X continuou: *"[...] sentia que, sabia menos do que o próprio aluno surdo [...]" (IE-X).* Ela se comparava ao estudante, com um sentimento de que ele dominava mais a LE do que ela.

Por não ter um embasamento mínimo do saber linguístico do componente, a IE-X se sentia inferior ao estudante, não que seja uma determinação de que o estudante deveria saber menos, mas como profissional havia essa cobrança, que pode levar a um desgaste. Seguiu, ao dizer: *“[...] eu não tenho conhecimento de inglês, quando eu entrei pra graduação eu não tive um curso de inglês dentro da graduação, uma disciplina, obrigatória! Mas, quando chega na sala de aula, principalmente no Aplicação, os professores tem o costume de dar todo o comando na língua estrangeira e eu tinha que, toda hora lembrar a professora... ela precisava dar o comando na língua inglesa que é como ela se sentia à vontade e depois ela tinha que falar em português pra que eu pudesse interpretar [...]” (IE-X).*

Reafirmou novamente que não tem domínio da língua inglesa, e questiona a sua formação prática por não ter um componente específico e obrigatório que proporcionasse a prática da interpretação nas aulas de línguas estrangeiras no par linguístico Libras/Português. Quando por necessidade ela precisa interpretar estas aulas, sempre relembra a docente de que ela não compreende o que está sendo falado para, seguidamente, a docente dar os comandos em língua portuguesa. Concluiu: *“[...] mas tem momentos em que eu tenho que ficar com as disciplinas de inglês, mesmo sem entender” (IE-X)*. Na ausência do profissional habituado a atuar no componente, faz-se necessário ela substituir mesmo sem ter domínios.

É necessária a reflexão e os questionamentos sobre a formação do Tradutor e Intérprete de Libras, principalmente o bacharel. Adendo a isso, “os profissionais que se formam no referido curso precisam, assim, continuar sua formação para enfrentar o mercado de trabalho que demanda mais no contexto educacional” (Rocha, 2022, p. 153).

A experiência da IE-Y e do IE-Z em atuarem nos componentes de LE é um pouco diferente. A IE-Y disse: *“Sei inglês!” (IE-Y).* Ela afirmou que tem domínio da língua inglesa. Já o IE-Z disse: *“[...] a maioria das aulas tudo é falado em inglês, mas dá pra acompanhar [...]” (IE-Z).* As aulas, na maioria das vezes, são ministradas em inglês e ele consegue acompanhar. Por esse motivo, eles são os profissionais que atuam na interpretação das aulas deste componente, e o fato de dominarem o idioma, lhes compete o saber linguístico, facilitando suas atuações. No entanto, mesmo assim, a IE-Y relatou alguns impasses: *“[...] nunca ninguém me veio dizer como é que seria uma atuação, como é que seria uma interpretação de uma aula de*

língua estrangeira para um surdo [...]" (IE-Y). Ela reforça que nunca teve orientações de como atuar em um componente de LE. Percebe-se mais uma falha no bacharel por não ter um eixo que orienta esses profissionais para atuarem nos componentes de LE, principalmente os IEs, pois são eles que defrontam esses impasses constantemente. Embora ela tenha o conhecimento da língua inglesa, ressalta a dificuldade de empregar estratégias para perfazer a compreensão do discente surdo. Quando diz: *"Eu acho muito desafiador... não sei se o que eu estou escolhendo pra fazer é a melhor estratégia" (IE-Y).*

Rocha (2022) afirma que é importante o IE conhecer a língua estrangeira, isso é um caráter positivo, mas não existe um roteiro preestabelecido para interpretá-la. O IE deverá partir dos seus "saberes experienciais linguísticos", embasados em experiências passadas, para a criação de táticas a fim de atingir o objetivo proposto. A IE-Y disse que *"[...] são tomadas de decisões [...]" (IE-Y)* contínuas.

Citaram a utilização de algumas estratégias de interpretação como: *"Uso mouthing, sinalizo mostrando com a boca o que é, aí, eu vou recebendo feedback na hora. Eu acho que eu trabalho muito mais esse feedback junto com o aluno na aula de línguas estrangeiras do que nas outras [...]" (IE-Y).* Utiliza o *mouthing* para complementar a compreensão de um sinal/palavra, com isso o estudante lhe dá um retorno de entendimento. Costumeiramente, utiliza mais o *feedback* nas aulas de LE do que nas aulas de outros componentes. A IE relata a preocupação de sempre validar a compreensão do estudante, quanto ao que o professor está propondo e o que ela está interpretando.

O IE-Z destacou: *"[...] se ela falou uma palavra que é um pouco mais complexa, aí eu vou e faço a soletração [...]" (IE-Z).* Nas palavras mais complexas que o discente desconhece, ou que não tem um sinal/sinônimo ele faz a datilologia. Ao partir da mesma premissa, a IE-Y complementou: *"[...] a professora fala uma frase, e eu sei que ela está querendo pegar dos alunos e se eles sabem determinada palavra, ao invés de sinalizar a palavra eu soletro a palavra, ou eu mostro [...]" (IE-Y)*. Quando a intenção da professora é que os estudantes compreendam uma frase ou uma palavra em inglês, ela utiliza a estratégia da datilologia e/ou do apontamento. Se ela sinalizar o que foi dito pela docente, consequentemente poderá dar o significado e dar as respostas, falhando com a técnica da didática proposta.

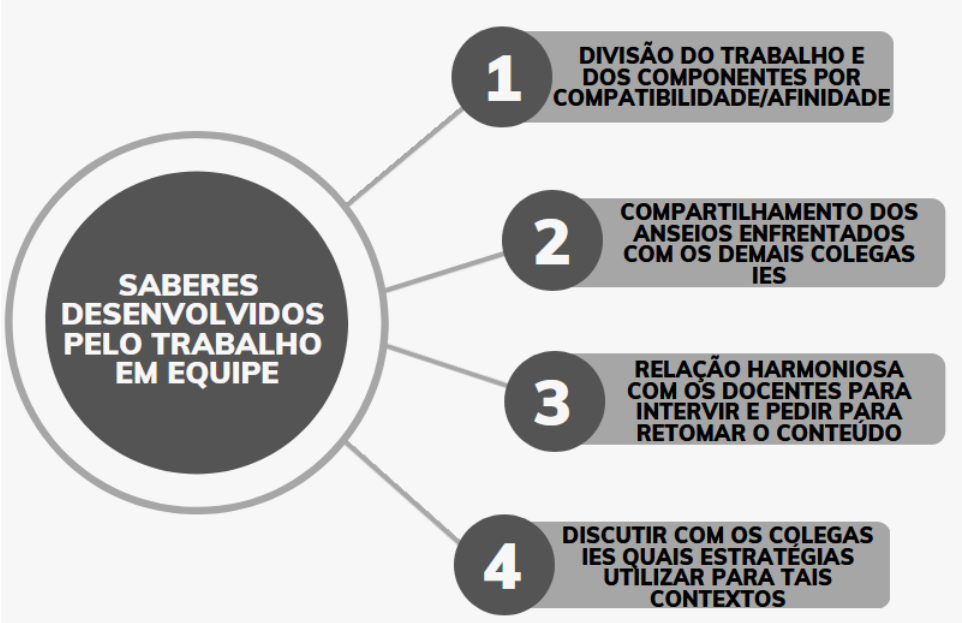
Portanto, percebe-se que por meio das respostas, a confirmação das angústias que permeiam alguns IEs ao terem que atuarem nos componentes de LE, principalmente aos que desconhecem o idioma, confirmando que

> o conhecimento apenas no par linguístico Libras e Língua Portuguesa limita a atuação do IE na educação básica, pois o conhecimento desses pares tem a ver com a legislação vigente e a formação acadêmica inicial seguindo a lógica dos TILSP e não dos IEs. Nesse sentido, vale pensar sobre a formação continuada desse profissional por atuar em um espaço que exige saberes diferentes no contexto educacional" (Rocha, 2022, p. 156).

Já outros, mesmo que apresentem saberes linguísticos, que dominam e compreendam o idioma proposto, também expuseram incertezas de como atuarem. Sustentam suas atuações nos saberes experienciais linguísticos e da validação da compreensão que retorna do estudante. Embora seja complexo atuar nos componentes de LE, se o IE tiver domínio do saber linguístico, cabe a ele utilizar e elaborar diversas estratégias de interpretação para atingir a compreensão e o desenvolvimento do estudante surdo no componente (Rocha, 2022).

7.1.12 Saberes desenvolvidos pelo trabalho em equipe

Figura 18 - Saberes desenvolvidos pelo trabalho em equipe



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

No CA/UFSC, ainda não foi adotado o modelo de trabalho em dupla para a interpretação nas aulas dos componentes do/da ano/série que o estudante surdo estuda, e nem nas aulas de Libras oferecidas por professores surdos. É possível atuar em dupla somente nos colegiados, nos conselhos de classe, nas reuniões de série, de família, dentre outros eventos realizados pelo colégio.

Como retratado na seção acima, os IEs do CA/UFSC procuram atuar nos componentes que possuem mais compatibilidade para possibilitar uma divisão justa do trabalho, uma realidade exclusiva do CA. Mesmo assim, precisam atuar individualmente, sendo "[...] que o ideal seria atuar no mínimo em dupla para o mesmo aluno [...]" (Rocha, 2022, p. 157).

Adendo a isso, precisam se ater a meios que facilitem o trabalho em sala de aula, já que estarão atuando "sozinhos". Para as questões técnicas, é importante que se reúnam para discutirem quais estratégias lhes servirão para tal circunstância, se determinada terminologia possui um sinal específico, compartilhar os anseios com os colegas. Dessa forma, a experiência de um ou de outro pode amparar a dúvida supracitada. Em sala de aula, os professores deverão estreitar o trabalho para amenizar o impacto que a solitude pode causar na atuação dos IEs, o diálogo é uma ferramenta essencial, pois "[...] dialogar pode, certamente, resolver questões que aparentemente são de difícil solução quando realizadas individualmente" (Santos; Lisbão; Lacerda, 2016, p. 153)

Surpreendentemente, os IEs demonstraram saberes de como se trabalhar em equipe e no apoio (entre os próprios IEs e com os professores), mesmo em atuação solo nas aulas. A IE-Y relatou o seguinte: *"É uma intervenção... quando a gente já percebe que o aluno não está entendendo nós interpretes podemos fazer isso, sinalizar para o professor: "Professor, pode repetir..." (IE-Y).* Ela sempre intervém ao perceber que o discente não está compreendendo a proposta do professor. Em seguida, menciona que é dever dela como IE intervir e pedir para o professor retomar. O IE será o profissional que estará mais próximo do estudante surdo durante todo o ano letivo, dado que ele terá a aptidão de perceber quando o estudante não está compreendendo, embora não se manifeste de alguma forma. A IE-Y continuou: *"Eu converso com o professor e falo assim: "Acho que você não precisava ter feito dessa forma, podia ter feito assim..." (IE-Y)".* Sempre que algo não sai como esperado, dispõe dicas aos professores de como poderia ter feito para

dinamizar a atuação dela como IE e para facilitar a compreensão do estudante. É necessário este diálogo, já que em muitos casos os professores não têm conhecimento das especificidades linguísticas e de como é o processo de compreensão de uma pessoa surda, portanto, compete ao IE mediar isso. Por isso, o professor deve compreender que a intervenção do IE é para beneficiar o desenvolvimento do estudante surdo e não para delegar como ele deve fazê-lo. Quanto mais respeitável e compreensível for à relação entre estes profissionais, maior será o sucesso na escolarização do discente. Sendo assim,

> o cotidiano exige que a relação entre professor e intérprete seja estreita e a melhor forma de conduzir tal relação é por meio de parceria: o professor que tem domínio do conteúdo específico, deve auxiliar o IE, que tem domínio das línguas e contato mais próximo dos alunos surdos, e vice-versa" (Santos; Lisbão; Lacerda, 2016, p. 152).

Quanto ao apoio e à relação entre os IEs, observaram-se as seguintes indagações: *"[...] a gente se conversa entre a nossa equipe. Tipo: "Ah! O que vocês acham de usar isso?" Ah! Que sinal vocês estão usando?" (IE-Y).* A equipe de IEs do CA/UFSC promovem discussões sobre quais estratégias utilizarão para interpretar tal contexto. Determinada temática pode ser inédita para um IE, mas para o outro não. A experiência do outro pode auxiliar a atuação do colega para desenvolver uma interpretação mais adequada. Atuar no ambiente educacional é diferente de outras áreas, pois os IEs deverão sempre interagir (não é apenas uma relação momentânea), além de colaborarem em equipe e ter a ciência de que as atividades escolares exigirão de si

> [...] um aprofundamento conceitual nas diversas áreas, a percepção das formas de aprendizado do aluno, envolvimento com o aprendizado. No espaço escolar, há um compromisso maior que o ato de traduzir e interpretar: os processos de ensino e aprendizagem (Santos; Lisbão; Lacerda, 2016, p. 154).

Nas atuações em dupla, a IE-X destacou que*: "[...] sempre tinha feedback. Cada vez que a gente interpretava qualquer coisa, falávamos, "me dá um feedback, o que que tu faria de diferente? Como que você faria? Como que tu interpretarias tal coisa?" (IE-X).* Quando a dupla interpretava um evento, ao finalizarem, discutiam sobre as estratégias de interpretação utilizadas e se fariam da mesma forma ou de

outra. A IE-X concluiu: *“[...] percebi uma melhora, principalmente trabalhando em equipe, trabalhando com outros intérpretes dentro do Colégio de Aplicação” (IE-X).* Ao trabalhar em equipe com os colegas IEs do CA/UFSC, a profissional percebeu uma evolução na sua prática interpretativa. O compartilhamento de experiências pode alavancar os saberes práticos, ampliar o arcabouço de estratégias que os IEs utilizarão para atuarem na educação, reafirmar cotidianamente sua competência profissional e, o mais importante, beneficiar e impulsionar o desenvolvimento de aprendizagem do estudante.

À vista disso, um bom profissional IE, ao fazer seu trabalho com maestria, além de criar caminhos para uma compreensão facilitada, estimula o repertório de sinais e de comunicação do discente surdo, fruto dos saberes advindos de um bom trabalho em equipe, integrado pelos professores e pelos colegas IEs.

Nas subseções posteriores (7.2, 7.3 e 7.4) serão apresentadas as inquietações dos IEs ao atuarem no componente curricular de matemática, suas reafirmações quanto ao generalismo do Bacharel em Letras Libras e a necessidade de uma formação complementar específica para a atuação no âmbito educacional.

7.2 INQUIETAÇÕES DOS IEs AO ATUAREM NO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA

Os IEs apresentaram algumas inquietações ao atuarem no componente curricular de matemática que sobressaíram as outras, não pelo fato da complexidade que as exatas apresentam, mas sobre a dificuldade de manter a eloquência na interpretação. Nas aulas, o discente surdo precisa tomar decisões, como: observar a interpretação, atentar às anotações e explicações que o professor faz na lousa e/ou tomar nota no caderno. São difíceis decisões a serem tomadas e tudo isso atrasa e atrapalha o processo de ensino-aprendizagem do discente surdo nos conhecimentos que o componente contribui, e é impossível que ele mantenha o foco só na interpretação sem observar o que se passa no quadro, ou observar a explicação do professor e abnegar completamente o que a/o IE está interpretando, considerando que ele não conseguirá tomar nota no caderno no tempo oportuno e arriscar perder as informações.

É possível perceber nas falas dos IEs a seguir: *“[...] a maioria dos professores de matemática quando vão escrever no quadro, viram de costas e vão resolvendo as questões ao mesmo tempo [...]” (IE-X).* A maioria dos professores que lecionam o componente curricular de matemática, ao explicarem, de costas para a sala, resolvem as questões, escrevendo na lousa enquanto verbalizam. Vê-se que a experiência da IE-X com os docentes de matemática o fizeram perceber que a maioria possui esse costume, esse modo de lecionar. E complementa: *“[...] sempre foi ruim de conseguir conciliar matemática e interpretação em língua de sinais [...]” (IE-X).* A fluidez da interpretação nas aulas de matemática sempre foi mais complexa. O fato de conciliar a interpretação com a verbalização talvez não seja o problema maior.

O professor, ao acrescentar as anotações no quadro de costas e manter a verbalização, torna a interpretação mais difícil. Para amenizar o impacto das confusões causadas, seja para o profissional IE ao interpretar, ou para o discente surdo compreender o que está sendo proposto, cabe ao professor “[...] garantir a construção de um bom discurso em Língua Portuguesa” (Oliveira; Machado, 2023, p. 08). O IE pode optar por levantar e se aproximar da lousa, interpretar e apontar as anotações que o docente for desenvolvendo no quadro, mas deve observar se isso não causará algum desconforto e/ou atrapalhar o raciocínio do professor ao explicar e dos estudantes ao compreender. Nesse momento, é importante haver um consenso entre todos os professores e estudantes, em prol da estratégia adotada pelo IE, a fim de melhorar a compreensão e o acompanhamento da aula por parte do discente surdo.

O professor deve ter ciência da importância de adotar um trabalho colaborativo com o IE, como foi discutido em diversos pontos deste trabalho. Precisa entender como é lecionar tendo um profissional IE em sala, como é ensinar para/com um discente surdo em sala, dessa forma, amenizará muitos impactos, como: o insucesso no desenvolvimento de aprendizagem do estudante, uma interpretação falha e incompleta, etc. O primeiro passo descrito seria o diálogo entre esses profissionais e, posteriormente, utilizar outras estratégias. De imediato,

> [...] uma *boa construção discursiva* por parte do professor, que atente para a rede de relações conceituais internas de sentido para significação dos conceitos e que, a partir disso, se dê por meio de estratégias de linguagem que potencializem sua organização, é ponto basilar para qualquer ação de

> ensinar. Mais que isso, é condição necessária à atuação dos intérpretes educacionais, favorecendo uma *boa construção discursiva em Libras* (Oliveira; Machado, 2013, p. 10).

Deve haver um esforço por parte do docente em conhecer como acontece o processo de aprendizagem de uma pessoa surda, bem como suas especificidades linguísticas, etc. Um ponto positivo seria o professor dominar pelo menos um pouco de língua de sinais, dessa forma, poderia ser um forte influenciador no ensino e aprendizagem dos discentes surdos. A relação entre professor e estudante passaria a ser direta, mais sólida e frequente, além de facilitar a atuação dos IEs (Borges, 2013).

No entanto, essas características não foram apresentadas nas respostas dos IEs, pelo contrário, quando a IE-X tentou se aproximar e orientar a/o[61] docente, obteve a resposta: *"Que o jeito delx[62] ensinar era assim [...]" (IE-X).* Não se mostrou interessada/o em "inovar" o seu modo de ensinar. Infelizmente, "se não houver um relacionamento mínimo entre professor ouvinte [, IE] e o aluno surdo, estaremos omitindo a obrigação de todo educador com qualquer dos alunos atendidos, qual seja, objetivar a aprendizagem" (Borges, 2013, p. 60).

Quanto às decisões a serem tomadas pelo estudante surdo durante as aulas, a IE-Y relatou: *"[...] o aluno tem que tomar decisão no que ele vai prestar atenção, se ele vai baixar a cabeça e tentar fazer a atividade, se ele vai olhar para ver, porque o professor está falando, nós interpretando. É difícil! Nem sempre a gente consegue dar conta de intervir no meio da aula, porque senão, a gente não deixa a aula acontecer [...]" (IE-Y).* O discente precisa decidir se, prestará atenção na explicação do professor, se ele fará a atividade no caderno, se atentará na interpretação do IE. Às vezes, o IE não conseguirá pedir para o professor ir com mais calma, tanta intervenção pode atrapalhar a aula.

Ela continua: *"[...] para o aluno surdo não funciona, é outro tempo, tu precisa parar, tu precisa explicar, tu precisa ir pro quadro, escrever, garantir que ele copiou, depois virar. Não dá pra chegar no quadro e ficar falando, não dá pra eles estarem fazendo atividade, ditar a atividade [...]" (IE-Y).* É impossível que essa metodologia abarque a compreensão do discente surdo, pois ele não dará conta de observar,

[61] Utilizou-se "a/o" nesta seção para não expor o gênero da/o profissional.
[62] O "x" foi empregado para não expor o gênero da/o profissional.

anotar e compreender no tempo estipulado pelo professor. É necessário revisar o método de ensino, respeitar o tempo que o IE levará para interpretar a proposta, esperar ele tomar nota no caderno, confirmar a compreensão e seguir. Somadas as inquietações apresentadas pela IE-Y, Pinto (2018) reafirma estes anseios e faz os seguintes questionamentos:

> [...] enquanto o professor está no quadro, desenhando, explicando, resolvendo, desenvolvendo cálculos e fazendo a narração, o intérprete está posicionado de forma que o surdo possa vê-lo e que ao mesmo tempo não se torne uma barreira física ao acesso visual do surdo – e nem dos outros alunos – ao que está sendo registrado no quadro. Neste momento, para onde o surdo direciona o seu olhar? Para o professor, de modo que possa acompanhar o seu registro no quadro, para o intérprete, de maneira que consiga apreender a fala do professor ou ainda para os seus próprios apontamentos no caderno? (p. 50).

Na tempestade de ações que acontecem em aula, além das decisões que o estudante deverá tomar[63], o IE precisará se impor em algumas situações, mesmo que o docente se mostre resistente. É válido recordar que o profissionalismo está à frente, dado que o objetivo será sempre atingir a compreensão do discente, sem desencadear rixas e desconfortos.

Diante disso, confirma-se a necessidade de o IE demarcar presença e ação no espaço escolar, pois não pode ser considerado apenas um instrumento de acessibilidade, um recurso linguístico e/ou uma ponte de comunicação, e permanecer neutro nessas situações. Deve engajar-se, dar-se voz, impor-se e assumir uma “prática vigilante”, como demanda Freire (2022). Interpretar apenas não contempla a perspectiva inclusiva, contempla apenas o dever técnico, por isso o IE deve ultrapassar o limite do dever de interpretar, deve instigar-se também ao ensino (Carvalho; Martins, 2014).

No entanto, reafirma-se o que já foi exposto em vários pontos neste trabalho, é imprescindível uma relação colaborativa entre IEs e docentes para que o

[63] “[...] sobre a interpretação em Libras feita a partir de um noticiário apresentado ao vivo, destacam a dificuldade da interpretação feita em tempo real e com outros elementos que podem tirar o olhar do surdo da sinalização feita pelo intérprete. Usam como exemplo a situação do ataque às Torres Gêmeas em Nova York apresentada ao vivo na TV em uma entrada súbita que interrompeu a programação. A notícia foi dada com narração da jornalista a partir da imagem dos aviões colidindo com as Torres, e o intérprete estava no canto inferior direito fazendo a interpretação. A questão colocada pelos autores vem na direção de para onde o surdo olharia, ou seja, para que ponto da transmissão da notícia o surdo direcionaria a sua atenção: se para a imagem dos aviões em colisão e do subsequente caos que se instaurou ou se para o intérprete sinalizando no canto inferior direito da tela” (Nascimento; Harrison, 2013, *apud* Pinto, 2018, p. 49-50).

desempenho escolar do discente surdo seja exitoso, ao contrário disto, o processo torna-se vagaroso, cansativo e depreciativo.

7.3 REAFIRMAÇÃO DOS IEs QUANTO AO GENERALISMO DO BACHAREL EM LETRAS LIBRAS

Na seção 5, foi apresentado o detalhamento do quanto o curso superior de Bacharel em Letras Libras é generalista. Grande proporção dos egressos tende a atuar no ambiente educacional por serem maiores as oportunidades, mas levam consigo a cultura cultivada no curso, o qual é executar um papel de caráter técnico e neutro. Ao adentrar no ambiente educacional, “chocam-se com a realidade”, como abordado na seção 8.1.5. Por esse motivo, precisam se adaptar e colocar em prática os saberes que a vida e a carreira de formação lhes proporcionaram, além de estarem dispostos a lutar pela inclusão dos estudantes públicos da educação especial. Em destaque, os estudantes surdos, por conhecerem as características culturais destes sujeitos. Por isso, os profissionais devem se apropriar dos novos saberes que o ambiente educacional lhes proporciona para melhor saberem-fazer, saberem-ensinar e saberem-interpretar-ensinando.

Consonante a isto, os IEs reafirmaram genuinamente nas suas respostas este fato, observados nas respostas adiante: *“Só que o bacharel, ele foca mais... no Letras Libras é em conferência, em congresso [...]” (IE-X).* O Bacharelado em Letras Libras oferece práticas mais voltadas para conferências e eventos institucionais. A IE-X notou e apresentou a carência no curso de saberes e habilidades focalizadas para o ambiente educacional. Depois, complementou: *“[...] eu pouco me recordo de ter um laboratório específico de área educacional [...]” (IE-X).* Nos componentes de Laboratórios de Práticas da Tradução e Interpretação, foram abordados pouquíssimos exercícios pertinentes à área educacional.

Rodrigues (2018) assegura que a abordagem proposta pelos cursos de formação de Tradutores e Intérpretes de Libras é formar profissionais generalistas, cujo foco principal é a tradução e a interpretação da Libras-Português. Estes cursos podem apresentar variações em seus currículos de acordo com cada universidade, pois algumas propõem componentes curriculares que objetivam o aprimoramento de

“[...] habilidades e/ou atitudes vinculadas ao aprendizado/uso das línguas de trabalho e/ou à reflexão sobre elas, as quais abordam principalmente aspectos linguísticos, textuais, pragmáticos e/ou sociolinguísticos” (Rodrigues, 2018, p. 210). Já em outras, estabelecem componentes “[...] que visam à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas especificamente à tradução e à interpretação” (Rodrigues, 2013, p. 210).

A IE-Y salientou: *“eu acho que falta. Eu acho que são muito importantes esses tipos de saberes [...]” (IE-Y).* Faltam vertentes do campo educacional, já que o bacharel não proporciona e nem estimula saberes importantes e necessários para os IEs atuarem na educação. Só o chão da sala de aula aflora o saber-interpretar-ensinando, e tudo ocorre por meio das experiências, do estímulo das práticas de interpretação adquiridas no curso.

Portanto, os cursos superiores que formam profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras são generalistas, mas é preciso reconhecer sua importância por possibilitarem a formação do TILS, por desenvolverem seus conhecimentos “[...] e as atitudes necessárias para lidar com textos de diferentes tipos e gêneros e em diferentes modalidades de língua (gestual-visual, vocal-auditiva, gráfico-visual e, até mesmo, em alguns casos, gestual-tátil)” (Rodrigues, 2018, p. 218). Por enquanto, cabe ao IE recorrer a formações complementares para a atuação específica no ambiente educacional, mas há precariedade de formações voltadas para esse fim, deixando-os à mercê. No entanto, eles desenvolvem no cotidiano da sala de aula alguns saberes necessários abordados nas seções anteriores que auxiliarão em suas práticas interpretativas e pedagógicas.

7.4 NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR ESPECÍFICA PARA OS IEs

Diante de todo o exposto, os IEs responderam a última questão sobre a imprescindibilidade de uma possível formação propriamente para IEs. Sedentos, apresentaram comentários que ressaltam a necessidade de trilhas de conhecimentos e saberes que deixam à deriva em suas atuações, crentes de que uma formação específica possa contemplar todas, senão algumas dessas lacunas.

Urge pensar em uma formação específica para os IEs, mas, antes de tudo, é importante refletir que ela precisa ultrapassar e/ou complementar os conhecimentos que a formação inicial e a formação prática lhes propiciam, além da necessidade de ser uma formação que contextualize realmente o ambiente de atuação destes profissionais (Martins Filho; Souza, 2016). E foram justamente esses anseios que eles apresentaram, de ser uma formação que os orientem como atuar no âmbito educacional.

Verifica-se nas respostas estabelecidas por eles: *"[...] precisaria ter uma especialização para intérprete educacional, que tivesse uma grade, que tivesse tantas disciplinas teóricas, práticas, da ética, comportamento, como reagir em tal situação [...]" (IE-X).* Pensar em uma formação específica para IEs é necessário, isto é, abordar nos currículos dos componentes curriculares, práticas e teorias para aprimorarem as suas habilidades profissionais, componentes que guarneçam a ética e o comportamento profissional, instigando saberes diversos que os capacitem para lidar com situações adversas. Ademais, ela menciona: *"Seria ótimo que tivesse uma Pós-Graduação em interpretação educacional [...]" (IE-X).* O ideal seria se os IEs tivessem a oportunidade de cursarem uma Pós-Graduação (em nível de Especialização) específica para a interpretação educacional. O IE-Z parte do mesmo princípio que a IE-X ao relatar: *"Se tivesse uma Especialização que nos orientasse pelo menos o básico de cada contexto, de cada disciplina, como que funcionaria, dando uma luz pelo menos, [...] para quando esse profissional chegasse no contexto escolar ele não ficasse totalmente perdido [...]" (IE-Z).* Uma Especialização que orientasse, ao menos, basicamente, como seria atuar em cada componente curricular. Dessa forma, o IE não se sentiria confuso quando adentrasse a sala de aula.

Além da diversidade de componentes curriculares que o IE enfrenta, com abordagens e eixos diferentes, existe uma diversidade de identidades e pessoas surdas. A IE-Y se preocupa com isso: *"[...] a gente precisa estar preparado para qualquer tipo de aluno surdo que chegar na escola [...]" (IE-Y).* É necessário que a formação lhes prepare para atender qualquer tipo de estudante surdo. Quando a IE-Y retrata *"qualquer tipo de aluno surdo"*, ela enfatiza que o IE poderá ter contato com diferentes identidades surdas e estudantes que, além da surdez, poderão ter outras deficiências, como ser ou não alfabetizado, saber ou não Libras, ser ou não atendido

pelo AEE. Em todos esses casos, o que fazer e/ou o que deixar de fazer? O que compete e/ou não compete ao IE? Questionamentos que poderiam ser orientados por intermédio da formação.

Uma formação específica proporcionaria incontáveis possibilidades, tal qual pensar em como os IEs atuariam em cada componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo sem os saberes disciplinares específicos em cada área do conhecimento. Outra questão seria como aproveitar melhor o período de preparação e estudos, os caminhos de um trabalho colaborativo com os docentes ouvintes e surdos, estratégias de interpretação, etc.

Portanto, estar à mercê da experiência cotidiana é um jogo afeito de erros e acertos, obviamente que isso também faz parte da formação profissional do IE, mas com uma formação pode se apostar mais nos acertos. As angústias apresentadas nos componentes curriculares de LEs e de matemática poderiam se aproximar do mínimo, contando apenas com as imprevisibilidades do cotidiano, mas enfrentariam com facilidade por terem inúmeros outros saberes que lhes capacitaram para tal. Como dito, a formação não se limita somente a estas retratações, mas poderá abordar inúmeras contingências de atuação de como ser e o que fazer no ambiente educacional.

Na subseção 7.5 será demonstrada uma visão para o todo da análise realizada, como foco central estão os “Saberes necessários para a atuação dos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental” e os doze saberes pedagógicos de maneira sequencial, identificados nas respostas dos participantes.

7.5 SINTETIZAÇÃO DA ANÁLISE

Figura 19 - Saberes necessários para atuação dos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria do autor (2024).

Em face do exposto, compreende-se a importância e o valor que os saberes pedagógicos dão para a atuação dos IEs. Os saberes da formação inicial elucidam que, antes de tornarem-se IEs, passaram por uma formação diferenciada na área educacional e, por motivos já estabelecidos, se constituíram e desenvolveram suas identidades como IEs. Nenhum deles iniciou uma formação direta com pretensão de ser profissional tradutor e intérprete. A IE-X relatou que por ter um irmão surdo, intuitivamente, cursou Licenciatura em Pedagogia, mas pressupunha que trabalharia com a docência, com o ensino da Libras. A IE-Y cursou Licenciatura em Artes Visuais, mas teve contato com a Libras quando participou de um projeto de dança, no qual tinham membros surdos, logo, buscou uma conseguinte formação. Não foi diferente com o IE-Z, pois ele ingressou no curso de Licenciatura em Letras Libras e, ao decorrer da formação, percebeu que tinha aptidão para tradução e interpretação da Libras.

Consequentemente, progrediram em diversos saberes, como: os saberes práticos, por meio do contato com pessoas surdas, por formações informais[64], formais e principalmente mediante o Bacharel em Letras Libras. Ainda que proponha uma formação com conhecimentos de tradução e interpretação amplificados, e com quase nenhuma abordagem referente à esfera educacional, ele é indispensável. O bacharelado se enquadrou como fonte de saberes práticos, mas é importante frisar que o desenvolvimento das práticas tradutórias e interpretativas são abordadas por concepções teóricas, mediante as subcompetências apresentadas na seção 8.1.2, bem como toda a discussão política, social e de classe profissional que se discute durante o curso.

Os saberes (inter)pessoais são reflexos do contato com familiares, com colegas de profissão, com a comunidade surda, até mesmo a lembrança de como ensinavam alguns professores da época da escolarização e com inúmeros fatores ao redor que influenciam suas atuações.

Os saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional que os IEs acessaram nos componentes curriculares estudados nos cursos de formação superior são modelos de atribuição ao currículo e a didática, e de fato contribuem para suas atuações.

O “choque da dura realidade” e os saberes pedagógicos que os IEs passam a enfrentar por realidades deparadas em sala de aula que não são discutidas nos cursos de formação necessariamente precisam desenvolver saberes pedagógicos para articular as adversidades emanadas.

O cotidiano em sala de aula permite que os IEs alcancem saberes experienciais que facilitam suas atuações, posto que a rotina reiterada de resoluções de situações adversas faz com que se tornem experientes e tendem a serem mais triviais quando determinada situação acontecer novamente.

Os saberes advindos da curiosidade, da pesquisa e do momento de preparação e estudo dos materiais enviados pelos docentes permitem a sagacidade por parte dos IEs. Mesmo que desconheçam algumas terminologias, porque são diversos os componentes em que atuam, por serem curiosos e saberem pesquisar,

[64] Compreende-se como formação informal, aquelas que não são comprovadas certificadamente, como: cursos livres, participação de eventos dentro ou fora da universidade, e envolvem apenas os discentes, dentre outras eventualidades.

se tornam mais eficientes. No entanto, o momento de preparação e estudo dos materiais é essencial para que esses saberes sobrecheguem.

Os saberes da benquerença e da afetividade, o “saber escutar” e o dever de rejeitar qualquer tipo de discriminação, e o saber respeitar a autonomia dos estudantes, são saberes que os IEs demonstraram e potencializaram em prol dos discentes. Saber querer bem, ouvir as angústias, comemorar um triunfo com os estudantes, saber/dever rejeitar discriminações de qualquer natureza precisam, sem dúvidas, fazer parte da práxis pedagógica dos IEs.

Já os saberes linguísticos são dominados por alguns IEs e por outros não. Os que possuem conhecimento da língua estrangeira, aplicada como componente curricular, têm mais facilidade na atuação. Diferente disso, os IEs que não conhecem a LE se sustentam nos saberes experienciais e devem reiterar a parceria com o discente que leciona o componente.

As trocas de experiências são contribuições fundamentais na laboração cotidiana dos IEs, porém, os saberes que são desenvolvidos pelo trabalho em equipe derivam dessa união entre eles. Os diálogos após a interpretação de um evento executado em dupla, a discussão das escolhas interpretativas, as trocas de opiniões, de modo geral, alavancam suas habilidades profissionais.

Por fim, a necessidade de uma formação específica para a interpretação educacional é urgente e necessária. Identifica-se, principalmente, quando os IEs reafirmaram o generalismo do Bacharel em Letras Libras e quando apresentaram as complexidades de atuação nos componentes curriculares de LE e matemática e, por isso, propendem estar à mercê somente das experiências que adquiriram ao decorrer dos anos de profissionalização.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas nesta dissertação, conclui-se que os resultados apresentados por meio das análises contemplaram o que propunha investigar a inquirição central, o objetivo geral e os objetivos específicos. À vista disso, a inquirição central foi: quais saberes os IEs utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC em um período pós-pandêmico? Por conseguinte, o objetivo geral foi: analisar os saberes que os IEs utilizaram para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC em um período pós-pandêmico. Ademais, os objetivos específicos encarregaram-se de: a) elencar as dissertações e as teses relacionadas ao IE que foram publicadas entre 2013 e 2023 (recorte temporal de 10 anos); b) identificar os saberes utilizados pelos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC; c) diferenciar todos os saberes identificados, bem como, suas fontes de aquisição e formas de utilização; d) discutir sobre a atuação do IE, sua presença em sala de aula e em todo âmbito escolar.

A pesquisa foi realizada no CA/UFSC, uma escola pública de educação básica, regular inclusiva, vinculada a rede Federal de Ensino, sitiada em Florianópolis/SC. Ela atende estudantes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. É o único colégio federal que disponibiliza o ensino de Libras (L2) para ouvintes como componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos demais segmentos (ano/série especifico/a), caso haja estudantes surdos matriculados. A coleta dos dados ocorreu no período pós-pandemia, no qual o CA/UFSC, os docentes, IEs, discentes e toda a comunidade escolar estiveram em (re)organização.

Além disso, a pesquisa contou com a colaboração de três profissionais IEs (do CA/UFSC), classificadas/o como: IE-X, IE-Y e IE-Z. A IE-X e a IE-Y são do gênero feminino e o IE-Z do gênero masculino, todos pós-graduados em nível de especialização e licenciados. A IE-X é Bacharela em Letras Libras, e a IE-Y e o IE-Z também estão cursando Bacharelado em Letras Libras na mesma universidade (UFSC). Os três possuem experiência na área de tradução e interpretação da Libras, uns com mais e outros com menos tempo.

É uma pesquisa de cunho qualitativo, que por meio de uma análise-crítico-reflexiva analisou quais os saberes utilizados pelos IEs atuantes nos anos finais do

Ensino Fundamental do CA/UFSC. A coleta dos dados aconteceu a partir de entrevistas com os IEs, mediante um roteiro de questões básicas e semiestruturadas com um diálogo expansivo e aberto entre pesquisador e entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas para uma facilitação analítica. Para a análise dos dados coletados, utilizou-se o método de Análise Textual Discursiva (ATD), baseada em Moraes (1999, 2003, 2006) e Moraes e Galiazzi (2016). Foi um método que possibilitou examinar os elementos linguísticos e discursivos expostos pelos IEs, ter uma compreensão de significados e um entendimento que a leitura comum não proporciona. A ATD possui etapas para a sua realização, sendo: a) a desconstrução do *corpus* (discurso/texto); b) unitarização (seleção das unidades de análise); c) categorização (categorias temáticas/unidades de significado); d) descrição; e) argumentação e/ou interpretação.

O primeiro objetivo específico foi elencar as dissertações e as teses relacionadas ao IE que foram publicadas entre 2013 e 2023 (recorte temporal de 10 anos). As buscas foram realizadas nos bancos de dados de da UDESC/FAED/PPGE, CAPES e BDTD, com as respectivas palavras-chave: “intérprete educacional no Ensino Fundamental”, “intérprete de Libras no Ensino Fundamental” e “saberes do intérprete de Libras”. Identificaram-se 14 dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado. Para melhor compreensão e organização, as pesquisas foram agrupadas em categorias temáticas da seguinte maneira: i) aspectos gerais sobre o “IE” ou “intérprete de Libras na educação”; ii) atuação do intérprete de Libras no “Ensino Superior”; iii) atuação do intérprete de Libras em “Componentes Curriculares Específicos”; iv) atuação do IE no “Ensino Fundamental”; v) atuação dos IEs relacionados aos “Saberes”.

À vista disso, algumas pesquisas tiveram pontos semelhantes a esta. A dissertação de Souza (2013) observou as narrativas dos IEs e como suas formações contribuíram ou não com suas atuações no Ensino Fundamental, a partir de entrevistas com questões semiestruturadas. A dissertação de Vieira (2017) investigou a formação dos IEs, como eram contratados e como eram definidas suas funções no âmbito escolar, também por meio de entrevistas com questões semiestruturadas. A dissertação de Ferrari (2014) investigou a atuação dos IEs no componente curricular de matemática, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Os participantes de sua pesquisa foram estudantes surdos, os IEs e

os professores que lecionavam as aulas do componente na EJA. Do mesmo formato das outras pesquisas, para a coleta dos dados, ela empregou questões semiestruturadas ao entrevistar as três categorias de participantes. A tese de Santos (2014) descobriu o que permeava o trabalho do intérprete de Libras na sala de aula, além de traduzir e interpretar, bem como elementos positivos e negativos na atuação desses profissionais. A autora fez vídeogravações da interpretação de quatro IEs, selecionou partes específicas e realizou as análises e discussões. Por fim, uma das pesquisas que ancorou teoricamente este trabalho, foi a tese de Rocha (2022). O autor investigou a atuação dos IEs nas aulas dos componentes de LE do CA/UFSC, ele filmou a interpretação de três IEs, por conseguinte, se reuniu individualmente com cada participante, mostrou a filmagem, por intermédio da autoconfrontação simples comentaram sobre suas escolhas e dentre outras estratégias interpretativas.

O segundo objetivo específico atribui-se de identificar os saberes utilizados pelos IEs nos anos finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC. Embasado em Tardif (2008), Saviani (1996), Pimenta (2005), Gauthier (2013) e Freire (2022), compreende-se que os saberes docentes e pedagógicos são virtudes que os professores e os docentes trazem, se apropriam e aperfeiçoam mediante a prática pedagógica e de seus contextos de vida. O saber é o que fazem para melhor contribuir no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus estudantes e para aperfeiçoar suas práxis, sendo o “saber-fazer”, “saber-ensinar” e o “saber-interpretar-ensinando”. Identificaram-se 12 saberes necessários para a atuação do IE nos anos finais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, a encargo do terceiro objetivo específico, cada saber foi diferenciado da seguinte maneira:

*1) Saberes da formação inicial e a construção da identidade dos IEs***:** por meio dos relatos foi possível identificar estes saberes, pois antes de se tornarem intérpretes, os participantes se formaram em outras licenciaturas, onde tiveram a oportunidade de se conscientizarem/saber em que consiste a educação/educar, iniciaram a construção de suas identidades profissionais, desenvolveram a prática docente e desenvolveram aprendizados de como lidar com as peculiaridades dos estudantes;

2) Saberes práticos dos IEs: percebeu-se que estes saberes foram aprimorados pelo contato com a comunidade surda, da realização de cursos livres e

técnicos (curta, média e longa duração) em tradução e interpretação da Libras, no decorrer das experiências adquiridas ao atuarem em variados contextos e pelas subcompetências empregadas no Bacharelado em Letras Libras;

3) Saberes (inter)pessoais dos IEs: o contato com os seus pares (familiares surdos, amigos surdos, etc.), o ambiente de vida e a educação no sentido lato, a história de vida individual e as experiências construídas nos ambientes/contextos onde atuam/atuaram foram elementos propulsores para a identificação destes saberes;

4) Saberes disciplinares e/ou saberes da formação profissional dos IEs: foram conhecimentos constituídos por meio das disciplinas ofertadas nos cursos de graduação, nas participações em projetos e nas formações ofertadas pelas instituições de ensino em que atuaram;

5) O "choque da dura realidade" e os saberes pedagógicos dos IEs: a fase iniciante da docência/atuação como IEs os cercaram de angústias, incertezas e estranheza ao lidarem com situações desconhecidas, porém, para seguirem o ofício relacionaram os aprendizados adquiridos na universidade com a realidade, desmistificaram o senso comum de que deveriam ser neutros (IEs) e se adaptaram às práticas pedagógicas.

6) Saberes granjeados por meio da experiência como IEs: suas práticas educativas, a convivência com os docentes e demais IEs, suas relações com os discentes e com a comunidade escolar, lapidaram suas habilidades profissionais e pessoais para lidarem melhor com as improvisações e com as situações diversificadas que surgiram em sala de aula;

7) Saberes advindos da curiosidade, da pesquisa e do momento de preparação e estudo dos materiais: esses saberes possibilitaram infinitas possibilidades para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades ao "saber-ensinar" e ao "saber-interpretar-ensinando", propiciado pelas observações nas interpretações de outros IEs, a seleção e a pesquisa de terminologias/assuntos desconhecidos no momento de preparação e estudo dos materiais, dentre outras oportunidades;

8) Saberes da benquerença e da afetividade que os IEs desenvolvem pelos discentes: foram saberes aflorados a partir da demonstração de amor e acolhimento aos problemas trazidos pelos discentes, pelo acompanhamento do que perpassava

sua vida, dessa forma, conquistaram uma relação harmoniosa, de confiança e encontraram maneiras transparentes de ensiná-los e acolhê-los;

9) O "saber escutar" e o dever de rejeitar qualquer tipo de discriminação: é um saber relacionado com o da benquerença e da afetividade. Ao discente expor suas aflições, puderam filtrar os atravessamentos da vida do sujeito, analisando se eram prejudiciais para o desenvolvimento pessoal, social e educacional, e se o caso necessitaria de intervenção ou não.

10) Saber respeitar a autonomia do ser educando: este saber foi identificado ao relatarem que consideravam os conhecimentos e as curiosidades que os discentes apresentavam e, a partir deles, davam liberdade para fazerem, pensarem e refletirem, incentivando-os a confiarem em si, trabalhando a independência e objetivando o desenvolvimento de sujeitos dialógicos.

11) Saberes linguísticos e as estratégias utilizadas pelos IEs nos componentes curriculares de Língua Estrangeira (LE): percebeu-se que um dos caminhos facilitadores para interpretar as aulas do componente de LE é ter afinidade com o idioma. A ausência de práticas e não saber o idioma trabalhado dificultou a atuação de alguns IEs. Uma vez, se o IE tiver afinidade com a língua ele atuar a partir dos seus saberes experienciais linguísticos e fazer feedbacks para validar a compreensão do estudante;

12) Saberes desenvolvidos pelo trabalho em equipe: esses saberes foram viabilizados pela divisão do trabalho e pela atuação nos componentes curriculares por compatibilidade/afinidade, por meio da relação harmoniosa com os docentes, intervindo e pedindo para retomarem os conteúdos, pelas discussões com os colegas sobre quais estratégias utilizaram em tais contextos.

Sabe-se que os estudos e as compreensões sobre os saberes docentes e pedagógicos são inúmeros, assim como os teóricos desta área. O cotidiano dos profissionais que atuam no âmbito educacional é robusto de incitamentos e adversidades, porém, coube ao pesquisador apresentar estes saberes, os quais foram identificados por meio das entrevistas realizadas com os IEs atuantes no CA/UFSC. É notório que a realidade dos IEs no Brasil é discrepante, pois muitos não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior ou de se especializar, ainda. O cenário atual do CA/UFSC também não é o mesmo em todas as instituições de

ensino. O passo para alcançar o idealizado é longo, mas acredita-se que a realidade desta instituição e destes profissionais está à frente de muitas outras organizações.

Por fim, discutir sobre a atuação do IE, sua presença em sala de aula e em todo âmbito escolar foi o último objetivo específico proposto. Na seção 4, o autor discutiu sobre o “ser” e o “fazer” do TILSP, apresentou a compendiosa trajetória deste profissional, estabelecimentos sobre a formação, regulamentação da profissão, competências necessárias para traduzir e interpretar com base no PACTE (2003), dissemelhança entre traduzir e interpretar. O ambiente educacional exige muito mais o ato de interpretar do que traduzir, por isso a demarcação da denominação Intérprete Educacional (IE).

Os IEs apresentaram muitos embaraços quanto à compreensão das suas atuações, principalmente nas aulas do componente de matemática, o qual não sabe como proceder/agir entremeio a tempestade de informações e do próprio relacionamento com a/o docente. Outro fato que se questionam são suas formações. Em face do exposto, reafirmaram que o Bacharel em Letras Libras é um curso de formação ampla e que não proporciona uma habilitação satisfatória para atuarem no ambiente educacional, visto isso, exercem sua profissão por meio dos saberes apresentados anteriormente.

É impreterível que as instituições de ensino repensem o papel do IE na escola. Ele deve participar e ter voz ativa em tudo e em todas as discussões realizadas, ainda mais quando envolvem as avaliações e aspectos concernentes aos discentes surdos. É necessário repensar estratégias de como os docentes e IEs estreitariam seus laços profissionais, visto que jamais devem existir distanciamentos e incompreensões entre os profissionais que estão à espreita do desenvolvimento educacional do mesmo estudante.

Os cursos que formam TILSP deveriam repensar suas propostas e suas abordagens de formação, dado que a maior parte destes profissionais tendem atuar na esfera educacional (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio). Portanto, urge (re)pensar em formações continuadas, de extensão e/ou especialização específica para IEs. Formações que orientassem esses profissionais de como atuar em cada componente curricular, de como atuar com estudantes surdos atendidos pelo AEE, entre outras tantas possibilidades.

Por fim, tais circunstâncias amenizariam as incertezas dos IEs e as reverteriam em certezas, fatores que melhorariam o trabalho conjunto com os docentes a fim de trilhar um caminho de evolução e desenvolvimento escolar aos estudantes surdos dos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Clarete Borges de. **De ginásio a Colégio de Aplicação da UFSC**: Centro de experimentação pedagógica**.** Revista Sobre Tudo - ano VII, n° 1, 2011. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/2129. Acesso em: 18 jul. 2023.

ARAÚJO, Marília do Socorro Oliveira; CARVALHO, Márcia Monteiro. **O desafio da tradução entre Língua Portuguesa e Libras diante do fenômeno da sinonímia.** Cad. Trad. Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 208-228, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ct/a/hSNPc9js8G5HxSzrMQnbKqx/?lang=pt. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https: //www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 (revogado).** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 9.262, de 09 de janeiro de 2018.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9262.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370 de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.112, de 11 de novembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm Acesso em: 21 maio 2023.
BRASIL. Lei n.º 13.185 de 06 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-finais/. Acesso em: 28 fev. 2024.

BORGES, Fábio Alexandre. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras**. 2013. Tese de Doutorado. UEM. Disponível em: http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000208772. Acesso em: 21 fev. 2024.

CARDANO, Mario. Manual de pesquisa qualitativa. **A contribuição da teoria da argumentação - Tradução de Elisabeth da Rosa Conill.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013. v. 1. 369p. Disponível em: https://www.academia.edu/34472883/CARDANO_Manual_de_pesquisa_qualitativa_A_contribui%C3%A7%C3%A3o_da_teoria_da_argumenta%C3%A7%C3%A3o_EXCERTO_pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MARTINS, **Vanessa Regina de Oliveira. Posição-mestre e função-educador**: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino. Políticas Educativas–PolEd, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Jonas/Downloads/andretich,+Dossi%C3%AA+4+Filordi+Formatado-1.pdf Acesso em: 08 maio 2024.

CARVALHO, Márcia Monteiro**. Análise de traduções para o português escrito por pessoas surdas bilíngues e suas respectivas retextualizações por tradutores de Libras-Português com base na Linguística Sistêmico-funcional e nas modalidades de tradução.** 2020. Tese de Doutorado. UFSC.

DAROQUE, Samantha Camargo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Possibilidades de Instrução compartilhada entre professores e intérpretes educacionais no espaço escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Educação bilíngue de surdos e educação especial: avaliação e prática.** 1. ed. São Carlos: De Castro, 2023. v. 1. 165p.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213 – 225. Editora UFPR, 2004. https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt Acesso em: 20 jul. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n.º 122, de 14 de julho de 2016b**. Estabelece diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino. apud Albes; Rodrigues, 2018. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_08_2016_10.48.44.5b1ffb8a61e252ca2ea91ed43dab8cb2.pdf. Acesso em 08 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 143p.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 85ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 253p.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GESSER, Audrei. **Interpretar ensinando e ensinar interpretando**: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos**.** Cadernos de Tradução, n. 2, p. 534-556, 2015. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280294 Acesso em: 17 jun. 2023.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A díade formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional.** Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 50, n. 2, p. 653-668, 2021. Disponível em: https://revistadogel. emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/3135 Acesso em: 17 jun. 2023.

GRÜTZMANN, Thais Philipsen. **Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges.** Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v. 28, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.proquest.com/openview/93bfade1ff4261b38d51751646782a6f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812. Acesso 15 maio 2024.

HURTADO ALBIR, A. (2005). **A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos.** In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES. F. (Org.). Competência em tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: UFMG, pp.19-57, *apud* Rodrigues (2018).

HURTADO ALBIR, Amparo. **A aquisição da competência tradutória**: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES. F. (Org.). Competência em tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.19-57 *apud* Rodrigues, 2018.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. **Educação infantil para surdos.** In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp_Muller_EducaC3A7ao_infantil_surdos_cero_seis_anos_2001.pdf Acesso em: 08 maio 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Porto Alegre. - 9. ed. Editora Mediação, 2019.

LUCHI, Marcos. **Uma análise baseada em subcompetências da matriz curricular do curso de Letras Libras–Bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina–modalidade à distância (2008)**. Translatio, n. 20, p. 18-39, 2020. Disponivel em: https://seer.ufrgs.br//translatio/article/view/106416. Acesso em: 22 fev. 2024.

LUCHI, Marcos. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de libras/língua portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015**: o que os cursos esperam de seus alunos?. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - UFSC, Florianópolis, (2019). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214807. Acesso em: 22 fev. 2024.

LUCIANO JÚNIOR, Ademir Soares; DALLABRIDA, Norberto. **Contracultura escolar no Colégio de Aplicação da UFSC (1966 - 1973).** Revista Linhas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 189 - 203, 2011. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2286 Acesso em: 18 jul. 2023.

MARTINS BRIEGA, Diléia Aparecida. **Você disse Libras? O acesso do surdo à educação pelas mãos do intérprete de Libras.** Araraquara: Letraria, 2020. v. 1. 169p.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija? A docência e o componente curricular ensino religioso nos anos finais do Ensino Fundamental.** Florianópolis: Editora da UDESC, 2011. 176p.

MARTINS FILHO, Lourival José; SOUZA, Alba Regina Battisti. **Formação docente no Brasil: Cenários e desafios.** INTERCAMBIOS. DILEMAS Y TRANSICIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, v. 3, p. 27-33, 2016. Disponível em: https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/93 Acesso em: 02 fev. 2024.

MENDES, Giovanna Cecconello; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Procedimentos de preparação em equipe**: uma reflexão a partir de experiências na interpretação de Português para Libras no teatro. Revista Espaço, n. 54, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/34660999. Acesso em: 18 fev. 2024.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo. Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: **A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Revista Ciência & Educação, v, 9. n, 2. p. 191 – 211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 jul. 2023.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Revista Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117 – 128, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/ Acesso em: 20 jul. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências).

NASCIMENTO, Vinícius; HARRISON, Katryn Marie Pacheco. **Verbo-visualidade no gênero jornalístico televisivo**: leituras para a construção de estratégias de interpretação da língua de sinais. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. v. 8, n. 2, p. 202-219/Eng. 201-217, 2013 *apud* Pinto, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6751356. Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. **A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional.** Cadernos de Tradução, v. 43, p. e90914, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ct/a/b65xtHJPWW595kNJxQCThrC/. Acesso em: 21 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente** – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Gisela Maria da Fonseca. **O intérprete educacional de Libras nas aulas de matemática**. 2018. Tese de Doutorado. UFRJ. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6751356. Acesso em: 21 fev. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** - 2ª Edição. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. v.1. 276p.

ROCHA, Rogers. **O Intérprete Educacional nas disciplinas de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental**: cenários e perspectivas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UDESC. 2022.

ROCHA, Rogers; SILVA, Diego Machado da; MARTINS FILHO, Lourival José. **A atuação colaborativa do Intérprete Educacional em escolas regulares.** Sobre Tudo, v. 11, n. 1, p. 195, 2020. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4301 Acesso em: 20 jun. 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 57, p. 287-318, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/wgrtd7x9bfqckZNY6nXgs3R/ Acesso em:

08 maio 2024.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras**: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. Translatio, n. 15, p. 197-222, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br//translatio/article/view/79144. Acesso em: 22 fev. 2023.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bertoli. **Desafios da formação de professores de língua portuguesa**: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. Fórum Linguístico, v. 8, n. 1, p. 55-73, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137798. Acesso em: 03 fev. 2024.

SALVADOR, Samara de Jesus Lima; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Resoluções do estado de São Paulo e o professor interlocutor**: implicações para a educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 277-292, 2018 *apud* Lacerda, 2019.

SANTOS, Lara Ferreira dos; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, n. 2, p. 505-533, 2015. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280309. Acesso em: 21 maio de 2024

SANTOS, Rhaul de Lemos; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Negros/as surdos/as: um estudo sobre o acesso a cursos de graduação em Letras Libras.** Revista de Educação PUC-Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: 2318-0870-edpuc-26-e215339.pdf (fcc.org.br) Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LISBÃO, Sarah Leite; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Práticas de interpretação no espaço educacional.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Escola e Diferença: Caminhos para Educação Bilíngue de Surdos. 1ed. São Carlos: Edufscar, 2016, p. 5-241.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. da. (orgs). Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo (1996), Editora da UNESP (Seminários e Debates).

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O cotidiano do Professor** / tradução de Adriana Lopez; Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação. v. 18).

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. **Formação docente e PIBID: interfaces e desafios.** Revista Cocar, v. 9, n. 18, p. 211-232, 2015. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/711. Acesso em: 17 fev. 2024.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. **Docência e formação de professores (as**): Cenários e perspectivas. Revista Apotheke, v. 3, n. 1. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/9088. Acesso em 12 fev. 2024.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Os dilemas do professor iniciante**: reflexões sobre os cursos de formação inicial. Revista multidisciplinar da UNIESP, v. 8, p. 35-45, 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/7820695-Os-dilemas-do-professor-iniciante-reflexoes-sobre-os-cursos-de-formacao-inicial.html. Acesso em: 02 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ, Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **As transformações atuais do ensino**: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: M. Tardif & C, 2008 *apud* Souza; Martins Filho, 2017.

VALSECHI, Geisielen Santana. **Currículo de Libras em Análise**: Possibilidades de Implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UDESC. 2020.

APÊNDICE

ANEXO I – ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADO

ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS
1. Discorra sobre a sua formação e no que ela tem te ajudado especificamente no cargo em que você ocupa. 2. Quanto aos saberes práticos, no que ele tem te ajudado segundo sua atuação nos anos finais do Ensino Fundamenta? 3. Os saberes disciplinares são saberes postos pelo currículo da formação inicial. Você os considera essenciais? 4. Ao decorrer dos anos de trabalho, percebeu se os saberes práticos têm melhorado sua conduta profissional nos atos tradutórios e interpretativos? 5. Como é a sua relação com o aluno? (dificuldade e facilidades) 6. Os saberes pessoais, contatos com outras pessoas surdas, outros colegas de trabalho tem impulsionado positivamente o seu trabalho? 7. Como é a sua relação com os docentes? 8. Como você se sente atuando nas aulas de Libras? 9. Como você se sente atuando nos componentes curriculares de línguas estrangeiras? 10. Como você se sente atuando nos componentes curriculares de exatas? 11. Qual é a sua relação com as turmas? 12. Você tem momento de preparação e estudo? 13. Você acha necessária uma formação continuada para atuar como IE na educação básica? OBS.: Sempre indagá-los com: Por quê? Como assim? Pode exemplificar? Pode discorrer mais sobre isso? Dentre outros questionamentos que elucidem dados importantes.

ANEXO II – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS IEs

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A IE-X

Pesquisador: A minha pesquisa é sobre os saberes pedagógicos que o intérprete educacional utilizou, né!? Utiliza pra atuar, né!? Nos anos finais, do 6º ao 9º no Colégio de aplicação. Então, como eu fiz, vou fazer com vocês três é relacionado ao Colégio de Aplicação. E a gente sabe que o bacharel é um curso bem generalistão, assim! A pessoa que se forma lá pode atuar em qualquer lugar, né!? Aonde tiver vaga à pessoa pode atuar. Só que é muito diferente você sabe muito bem disso, que você tá imersa na... no ambiente educacional, que quando o carinha vai para o ambiente educacional é muito diferente do que atuar numa conferência, por exemplo, do que atuar no setor da saúde, qualquer lugar. Então, é bem diferente, né!? E é totalmente pedagógica a nossa ação, a nossa é... o nosso jeito de trabalhar, a... você também tem pedagogia, né!?

IE – X: *Tenho*

Pesquisador: Então se torna tudo mais fácil, quer dizer que a relação entre a pedagogia e a relação de trabalho seu como intérprete educacional facilita esse trabalho. Então é isso que eu quero mostrar, sabe!? Que o nosso trabalho não é aquela mente fechada, aquele intérprete tal, tal... não, a gente se mexe também, se mete também, no meio, na... no... a gente faz, a gente fala, a gente tmbém é um profissional ensinante, né!? Então, já que nós não temos nenhuma formação específica para nós que atuamos na área da educação, o intérprete educacional, nós não temos, então, a gente aprende na prática, a gente aprende na marra, né!? Então eu vou... eu tô pesquisando isso, esse aprendizado, esses saberes que nós criamos atuando na prática, atuando na marra, que que a gente aprende com isso, né!? Então nos anos finais do Ensino Fundamental, e eu vou fazendo umas perguntas abertas, você vai respondendo, né!? Se você tiver dúvida você pergunta, tá bom? Eu vou explicar também, então, pra começar IE-X, eu quero que você discorra um pouquinho da sua formação pra mim, lá da primeira formação, né!? E no que que ela tem te ajudado, tá!? Desde a sua primeira formação, a primeira, segunda, terceira, quarta, quinta formação que você fez, e em que cada uma delas tem te ajudado, assim, a atuar como intérprete educacional nos anos finais do Ensino Fundamental como foco no Colégio de Aplicação.

IE – X: *Tá certo! Preciso me apresentar? Sou a IE-X, intérprete do Colégio de Aplicação e a minha primeira formação ela é em pedagogia, eu sou licenciada em pedagogia, e a princípio eu pensava em trabalhar... antes de pensar em ser intérprete eu pensava em trabalhar com ensino mesmo, tanto é que quando eu comecei a pedagogia eu tava na dúvida entre fazer pedagogia ou história e ficou pedagogia. Eu tenho um irmão que é surdo e por isso que abriu a mente de unir a pedagogia ao ensino de língua de sinais... A língua de sinais e vou fazer mais de que só ensinar crianças, eu vou ajudar a outras crianças, jovens e adolescentes que passaram pelas mesmas dificuldades, barreiras de comunicação que o meu irmão passou enquanto a gente estudava, tanto é que quando eu comecei a pedagogia a gente começou a faculdade juntos, a gente prestou o vestibular juntos e entramos juntos, ele entrou para Artes visuais e eu entrei na pedagogia.*

Pesquisador: Legal

IE – X: *A gente estudava na mesma instituição e aí todo dia no horário do nosso lanchinho, a gente estudava a noite e aí ia pra minha sala levar lanche pra mim e todo mundo da minha sala conhecia ele, queria conversar com ele, queria se comunicar com ele, e quando ia me levar lanche e todo mundo entendia, porque ele só fazia o sinal de pequenininha, pra todo mundo, cadê aquela que é bem pequenininha? Eles – "ah, foi no banheiro!". Só que daí ele teve que trancar o curso, porque em Criciúma na UNESC, que foi onde a gente começou nossa graduação, não tinha intérprete de língua de sinais, a instituição tentou fazer a contratação, licitação de terceirizados, mas não tinha profissionais com vagas disponíveis para atuar no ensino superior lá em Criciúma, aí eu larguei tudo em Criciúma, meu irmão trancou o curso, ficou muito triste, eu larguei tudo e vim pra Palhoça para o curso técnico em tradução e interpretação em língua de sinais, que era o que eu tinha encontrado de mais próximo de Criciúma que pudesse me dar a formação que eu precisava pra atuar como intérprete de Libras.*

Pesquisador: Esse no IFSC, né!?

IE –X: *No IFSC bilíngue, Palhoça. Isso mesmo!*

Aí, eu vim e fiz o Técnico de Tradução e Interpretação em Língua de Sinais no IFSC bilíngue, aí ali no IFSC bilíngue eu fiquei sabendo do Letras Libras da UFSC e que daria de entrar por sistema de transferência externa, interna e retorno de graduados, que até então eu não sabia dessa forma de ingresso, que pra muitos o Letras Libras era algo muito distante, pensava – "Ai, não. Tem que fazer o vestibular, vai ser difícil pra caramba, não vou passar e nã nã nã..." E aí me falaram dessa, dessa forma de ingresso, daí eu entrei com a ajuda da (nome de uma amiga) e com a (nome de outra amiga), que na época também entraram no Letras Libras Bacharel e aí terminei o técnico... Aí, depois eu entrei no Letras Libras e técnico ele serviu mais só pra, por prática mesmo porque em questão de formação e de currículo ele habilita nível médio, daí então eu fui pro bacharel, porque eu achava que pra trabalhar como intérprete educacional tinha que ser o bacharel e não a licenciatura, que o entendimento que eu tinha que a licenciatura iria me ensinar, iria me auxiliar que eu ensinasse surdo, coisas que se eu fosse professora de surdos, que ensinasse a língua de sinais, que eu não queria ensinar a língua de sinais. Eu vim de Criciúma pra cá pra Floripa, com a ideia de que eu queria ser a mediadora de comunicação pra que outras pessoas igual meu irmão não passasse pelo que ele passou, eu queria ser o instrumento, era pra mim ser a bengala (risos), um instrumento, a bengala, o apoio, não era para ensinar para os surdos a língua deles, até porque, tipo eu conhecia poucos surdos, eu tinha mais contato era com meu irmão e os amigos dele lá em Criciúma, pra mim eles sempre falaram língua de sinais, eles sempre souberam, nunca passou pela minha cabeça que alguém precisasse ensinar eles a falar língua de sinais, então, eu não pensava, não pensava e não penso em ser professora de surdos, eu gosto de trabalhar como mediadora de comunicação.

Pesquisador: Ótimo! O seu... a sua parte é mais técnica, né!? Técnica, e realmente o bacharel, né!? Tem-se a visão de, é... por proposta do bacharel é uma proposta mais técnica, né!? É o profissional tradutor intérprete, o técnico, é bem isso mesmo o que propõe o curso do bacharel.

IE – X: *Só que o bacharel ele foca mais... no Letras Libras e em conferência, em congresso, tipo, tudo mais... a gente não tem pra... poucos laboratórios que a*

gente tem, que eles vão lá... Ah! Eu fiz um laboratório uma vez que, tinha que pegar uma vídeoaula de uma aula de história e interpretar para língua de sinais, depois pegar uma vídeoaula de língua de sinais e interpretar para português falado. Só que isso é muito bonitinho na vídeo aula, a pessoa falando sem nenhum outro ruído externo, sem adolescente tacando papel, sem adolescente tacando aviãozinho, sem adolescente falando o tempo inteiro, então nas videoaulas é mais fácil interpretar, a gente consegue ser paciente, na sala de aula é bem diferente, a gente tem todos outros ruídos, ai a gente tem que ter um jogo de cintura, eu pelo menos quando eu estava no Aplicação eu sempre fui muito dinâmica com os adolescentes, tipo, brigo, mas brigo: "Pô, mano!"

Pesquisador: tu entra na deles, é aquela, aquela...

IE – X: *Eu entro na deles, "Pô, mano!", não é tipo: "Eiii", tipo é aí, esse saber pedagógico auxilia bastante, pra mim poder falar com eles de forma que seja... que não seja tão ríspido e ao mesmo tempo que eu dentro da sala de aula interpretando as aulas da (fulana), as aulas do (fulano) ali eu não fazia o papel de intérprete neutro, era o professor (fulano) e existia a intérprete de Libras* (isso quando ela fazia a versão voz).

Pesquisador: Ótimo!

IE – X: *Não existia só o professor (fulano), não existia só a figura dele e eu sendo só o apoio ali, eu era... eu era a IE-X e tinha o professor (fulano), tinha a professora (fulana).*

Pesquisador: Ótimo, perfeito! A gente já vai chegar numa questão sobre as aulas de Libras no Ensino Fundamental, no, no, no... do, do... 5º ao 9° depois você pode explicar mais sobre essa questão, né!? Agora a segunda questão, IE-X. Aqui nessa segunda questão vou falar... a gente vai falar sobre os saberes práticos, né!? Sobre a prática, aquilo que a gente adquire com a prática, não é teoria, aquilo que foge da teoria, sabe!? Aquilo que a gente aprende na prática conversando com pessoas e tal... Então, quanto a esses saberes práticos, né!? Essa prática, essa conversa com pessoas, somente a prática da Libras, eu acho que o técnico da, do IFSC podia ter te ajudado você nisso, no que que esses saberes práticos ele tem te ajudado atuar nos, nos anos finais do ensino fundamental?

IE – X: *O que, que os saberes práticos que eu aprendi na graduação?*

Pesquisador: É, essa prática, os saberes práticos que tem aprendido na graduação, os saberes práticos envolve tudo, desde a... o seu contato com o seu irmão, a prática que você teve com ele, né!? Tudo isso, né!?

IE – X: *Tah! Uma coisa que não consigo pensar que a minha prática, que me ajudou de forma prática como intérprete de língua de sinais é que quando eu comecei trabalhar na área eu não conhecia muitas terminologias, não tinha o vocabulário tão extenso, então o que que eu sempre fazia, sempre faço até hoje, sempre que eu preciso sinalizar algum conceito de algo que eu não sei o sinal, eu faço toda uma expansão e mesmo quando é algo que eu sei o sinal e conheço mais e uma variação todas as variações na hora que eu vou sinalizar e pergunto pro surdo qual das variações ele conhece e qual ele prefere que eu use, mas fluindo o entendimento, não ficar usando um termo que ele não conhece, então eu prefiro combinar, convencionar, né!? Pra quem eu estou interpretando, um termo que fique mais fácil de entender, porque ao longo do discurso eu vou repetir várias vezes então a gente já combinou antes, isso é uma coisa que eu faço todas as vezes que eu vou interpretar que é uma coisas bem prática, assim, que eu aprendi*

justamente pelo contato com meu irmão, porque muitos sinais, muitas terminologias ele não conhecia, ele conhecia algumas... sabia pelo que se tratava do conceito, mas não sabia do que tratava pelo sinal.

Pesquisador: Ótimo, perfeito! É isso aí, IE-X. Vamos para terceira questão então.

Lá nas disciplinas do bacharel, né!? Essas disciplinas a gente chama de saberes disciplinares, são saberes é, é... que o currículo do bacharel propõe, né!? Disciplina tal, laboratório tal, disciplina tal, laboratório tal, então são saberes disciplinares, né!? Lá na sua formação inicial pra você atuar como intérprete educacional essas disciplinas foram legais? Contemplaram suas expectativas? Como foi? São essenciais? Você as considera essenciais ou não?

IE – X: *No bacharel as disciplinas de laboratório foram interessantes, foram essenciais fora isso, algumas outras disciplinas eu achei que foi... que tá na grade, tomaram tempo de outras disciplinas que poderiam ser acrescentadas de disciplinas mais práticas, tipo, tinha uma de Literatura Surda I e Literatura Surda II, podia ter Literatura Surda I apenas, Escrita de Sinais I e Escrita de Sinais II, podia ter apenas Escrita de Sinais I e que focassem mais laboratórios, porque eles fazem... cada laboratório foca numa área jurídica, numa área da saúde, e eu pouco me recordo de ter um laboratório específico de área educacional, então das disciplinas eu acho que tem muita disciplina teórica que poderia ser tirada acrescentada outras e também a... último semestre da... do bacharel também, colocar o TCC e os estágios juntos foi muito pesado, então, acredito que não só pra mim como pra muitos colegas que eu conheço fizeram a mesma coisa que eu, trancaram a disciplina de TCC e focaram primeiro no estágio ou vice-versa.*

Pesquisador: Entendi, então as disciplinas de estágio e a disciplina de TCC no bacharel aqui são no mesmo semestre, são juntas?

IE – X: *São, no mesmo semestre e acaba sendo pesado.*

Pesquisador: Entendi! O IE-X...

IE – X: *É... São dois estágios, não são só estágio de interpretação, é o estágio em interpretação, em tradução e o TCC, os três no mesmo semestre.*

Pesquisador: Pesado, né!?

IE – X: *O estágio de tradução é separado de interpretação, não é a mesma coisa.*

Pesquisador: E quais são as exigências do estágio de interpretação poderia ser em qualquer área? Você que escolhia ou tinha pautas, assim, não, você vai ter que focar nisso aqui.

IE – X: *Poderia ser qualquer área, quando chegamos no estágio poderia ser qualquer área, desde que a instituição tivesse vínculo.*

Pesquisador: Entendi

IE – X: *E a maioria acaba indo pra escola porque na área jurídica e na área da saúde não tinha vínculo com a instituição era difícil conseguir um vínculo porque não é dentro, pro... estágio precisa ter um supervisor, e é difícil, vamos supor que o HU colocar pessoa lá no HU sendo supervisor de estágio de interpretação pra situação que precisa de um intérprete educacional... de um intérprete específico para o atendimento de algum surdo.*

Pesquisador: Entendi, que legal IE-X, isso foi muito bom pra mim. A gente vai pontuar essas necessidades, né!? Porque poderia ser assim, desse modo seria mais prático, mais fácil, pra quem vai atuar na prática, por exemplo, né!?

Disciplinas tão teóricas, não que é desnecessário, por exemplo, a escrita de sinais, né!? Não que é desnecessária, mas a gente não utiliza muito.

IE – X: *É que acaba a escrita de sinais tomando dois semestres, né!?*

Pesquisador: Dois semestres...

IE – X: *E eu acho que talvez seria mais interessante pra licenciatura então, que são os próprios surdos e ouvintes do ensino que produziriam, né!?*

Pesquisador: Sim

IE – X: *Não tanto... não ocupar tanto a grade do pessoal do bacharel.*

Pesquisador: Do bacharel, muito bem IE-X!

Pesquisador: Vamos pra quarta questão. Ao... ao decorrer dos anos de trabalho, né!? Do seu trabalho no Colégio de Aplicação, é... você percebeu que os saberes práticos, né!? Aquele que a gente já tem falado lá na segunda questão que é o contato com seu irmão, curso técnico, esses saberes práticos ele tem te ajudado a melhorar sua conduta profissional nos atos tradutórios e interpretativos? Você percebeu que você foi aprendendo gradativamente e foi melhorando, ou você ficou estável assim, não melhorou e nem piorou, ou sempre você percebeu uma melhora?

IE – X: *Sempre percebi uma melhora, principalmente trabalhando em equipe, trabalhando com outros interpretes dentro do Colégio de Aplicação.*

Pesquisador: Certo.

IE – X: *A gente não trabalha com revezamento em sala de aula, mas principalmente em reuniões e conferências eu sempre aprendi alguma coisa mais, né!? A gente tá sempre olhando aquele coleguinha interpretar para estar absorvendo mais.*

Pesquisador: A troca da equipe, a conversa vocês tinham essa troca com...

IE – X: *Sim... sim! sempre tinha feedback. Cada vez que a gente interpretava qualquer coisa, falávamos, "me dá um feedback, o que que tu faria de diferente? Como que você faria? Como que tu interpretarias tal coisa?"*

Pesquisador: Ótimo! Bacana, bacana isso!

IE – X: *Esse... quando a gente ficou procurando um sinal, que a gente nunca tinha parado para pensar como seria o sinal de "coincidência", como que faria o sinal de "coincidência", não dá pra dizer que é algo parecido, então não vai dizer que é algo igual. Como que é uma "coincidência"? Tipo, "ai que coincidência eu encontrei você!". "Ai que coincidência a gente..."*

Pesquisador: Que surpresa, né!?

IE – X: *É... só que a gente ficou, tipo, surpresa, tá mais ou menos parecido e ficava qual que é o sinal de coincidência? Como que a gente vai falar que é uma coincidência.*

Pesquisador: Muito legal, muito interessante (risos). Tá bem! A... Como que é a sua relação com o aluno surdo lá nos anos finais do Ensino Fundamental? Como que é a sua relação com ele? Profissional, pessoal, se é amigo, se é mais técnico, não é uma coisa tão íntima, não é tão ligada, assim. Como que é a sua relação em sala de aula?

IE – X: *É mais de amizade, de amizade, de tá sempre, tudo... o professor falava alguma coisa em que tinha a terminologia, tinha o sinal específico, mas se eu sabia*

outro exemplo que podia fazer ele chegar ao mesmo entendimento eu aproveitava e usava outros exemplos sempre escondia pra que o aluno surdo, né!? Pudesse entender, e a nossa relação é bem de amizade, tanto é que muitas vezes... ele quer participar da aula, mas para mim. Ele entendia o que o professor falou e falava: "Oh, o professor falou isso...", eu dizia: "Fala pro professor, se manifesta...", tinha vergonha e não queria se manifestar e aí a gente tinha até alguns combinados, quando ele não entendia o que o professor falava, ele fazia uma cara de que ele não entendia, eu pedia para o professor explicar de novo, dizia que era eu que precisava entender pra poder interpretar, pra não expor ele, porque muitas vezes ele não queria, tipo: "Ai, não... deixa, daqui a pouco eu entendo...", eu ficava, não, peraí... "O professor, me explica de novo de outra forma aquela coisa, porque eu preciso pensar como eu vou interpretar isso pro aluno...", mas na verdade era uma forma de pedir para que o professor repetisse de novo pra que ele entendesse.

Pesquisador: Certo! E como que é a relação do aluno com a sala de aula, como que é!?

IE – X: *Normalmente, esses... Não só no Colégio de Aplicação como em outras experiências, mas principalmente ali a gente percebe que o aluno se apega muito mais ao intérprete, porque é a única pessoa que fala na língua dele, ele se sente excluído da turma, porque a turma se interessava muito pouco por língua de sinais e ao mesmo tempo ele se via, tipo assim, como que se o intérprete fosse o melhor amigo, "Ai, quero contar uma fofoca... aí, aconteceu tal coisa... aí eu quero um intérprete pra fazer aquele trabalho", era a relação mais com os intérpretes do que com os outros colegas da sala.*

Pesquisador: entendi, entendi...

IE – X: *Não, não enxergava o intérprete como uma hierarquia, até porque não existe, não é pra ter essa hierarquia entre, entre o intérprete e o aluno, é pra ser uma parceria entre professor, intérprete e aluno, né!? Mas muitas vezes o aluno surdo enxergava a mim, principalmente a outros intérpretes que tinham mais afinidade, mais abertura e enxergava como amigo.*

Pesquisador: Legal, bacana... Vamos para a próxima, a... IE-X, agora falando... você teve seu irmão, mas você também tem amigos surdos, né!? Com certeza tem amigos surdos. É aquela questão informal, né!? De quando você vai numa festa, ou vai em algum lugar e acaba encontrando aquele amigo, aquela questão informal. A gente chama isso de, é... saberes pessoais, né!? Essas informalidades, essas conversas informais, da rodinha de conversa, da fofoca, da festinha, ela te impulsiona também, ela te ajuda na sua formação profissional? Como adquirir mais vocabulário, é... participar mais... pode explicar um pouquinho mais pra mim?

IE - X: *Ajuda, por exemplo, ultimamente os professores de... da área de filosofia, de sociologia, de história, eles levantam as questões da diversidade de gênero e aí, dentro da comunidade surda LGBT a gente acaba aprendendo vários sinais que auxiliam, tipo, alguns são como gírias, mas que essas gírias dentro da comunidade surda de forma informal ela ajuda no trabalho na hora que eu for interpretar, por exemplo, falar "babado", aí, quando o professor falar: "Ai, aconteceu um bafão, alguma coisa, babado", aí tem esses sinais que a gente aprende informal assim, se não eu só soletraria "babado", o que é o babado? É o babado da roupa? De alguém que tá babado?*

Pesquisador: Que interessante!

IE – X: *Então tem esses... as terminologias da rodinha de surdos...*

Pesquisador: As gírias

IE – X: *É as gírias...*

Pesquisador: Que bacana, IE-X. Muito bom! Vamos para a próxima então, a... como que é a sua relação com os docentes em geral? Tem uns que você tem mais facilidades, outros não? Qual é a essa facilidade e como vocês tratavam essa facilidade? E qual é a dificuldade e como você tratava essa dificuldade de relacionar com os docentes?

IE – X: *Com os docentes, professores de disciplinas mais práticas eu percebia que tinha mais...*

Pesquisador: Práticas, quais, por exemplo?

IE – X: *Educação Física, os professores de Educação Física tinham uma abertura mais legal pra gente conversar, pra gente trocar figurinhas, ou pensar de que forma avaliar o aluno, porque até mesmo essas aulas o aluno tinha mais autonomia de conseguir participar da aula sem tanto a intervenção do intérprete de língua de sinais e alguns outros professores, tipo, já com os professores de matemática é um pouquinho diferente, por que tinha sempre essa questão que, a maioria dos professores de matemática quando vão escrever no quadro, viram de costas e vão resolvendo as questões ao mesmo tempo, então: "2 X 2 é 4", então não dá tempo em língua de sinais pra você sinalizar, porque mesmo que seja simultânea tem sempre o "delay", e aí o aluno surdo se sente prejudicado por que no tempo dele responder que é quatro, eu ainda estou sinalizando 2 X 2, quando ele responde 4, o professor já tá lá no 2 X 8, aí essa relação sendo pedindo para o professor, mas a gente nunca conseguiu... o professor de matemática, que a gente conseguisse se alinhar e pensar de que de outra forma a gente poderia fazer pensando no aluno surdo.*

Pesquisador: Entendi!

IE – X: *Então, essa relação com os professores de matemática no Aplicação, ou em qualquer outro lugar que eu trabalhei sempre foi ruim de conseguir conciliar matemática e interpretação em língua de sinais, porque os professores sempre são pá-pum, pá-pum, 2 X 2, raiz quadrada de tanto e a turma respondendo ao mesmo tempo.*

Pesquisador: Tá, mas chegou... chegou a conversar com a/o professor/a, podia tomar outros métodos, qual que foi a resposta dela/e?

IE – X: *Que o jeito dela/e ensinar era assim...*

Pesquisador: É uma resistência...

IE – X: *É uma resistência!*

Pesquisador: Entendi, entendi... Ótimo!

IE – X: *Eu acho que a/o professor/a de exatas deve ser... Porque todos os professores de humanas sempre são mais abertos, acho que é uma resistência de quem é de exatas.*

Pesquisador: Tá bem, deixa eu ver aqui. E nas aulas de Libras, IE-X, do 9º ano, 8º ano... 7º, do 8º e do 9º que você atuou, né!? Como que você se sentia atuando ali? É entre um professor surdo, os alunos, quem era a IE-X? Como você se sentia nas aulas de Libras?

IE – X: *Então, nas aulas de Libras eu interpretei professores com perfis diferente,*

mesmo assim era muito complicado enquanto o professor tá sinalizando e eu estar pensando a interpretação em língua de sinais e eu estar oralizando, e ao mesmo tempo tinha todos os ruídos interferindo e alunos querendo falar... e aí isso era muito complicado principalmente pra mim que sou surda de um lado, então eu só escuto de um, e aí todos os sons vem pra um lado só e isso me deixava muito nervosa, e fora que o professor não tava ouvindo, então pra ele, ele conseguia continuar a linha de raciocínio dele, sinalizando, pensando aqui na teoria, em tudo que ele ia falar, pra mim que tava processando a informação e ouvindo a bagunça ao mesmo tempo é muito difícil de conseguir controlar essas... esse processo, de pensar e ao mesmo tempo tem outros ruídos interferindo, então eu tinha que ficar toda vida... toda hora sinalizando: "professor, oh! Eles estão fazendo bagunça", pede pra eles ficarem quietos. Porque quando era eu que pedia, nem sempre, dependendo do professor... quando era eu que pedia, tal professor não gostava, porque achava que eu estava tomando a posição dele como autoridade na sala de aula... tanto é que uma das coisa também que era muito difícil pra interpretar era o que a gente aprende na graduação quando a gente vai fazer a voz do surdo, a gente tem que se colocar na primeira pessoa sendo o surdo, tipo: "eu, professora Mariana", professora... usar um nome fictício, aí a Mariana tá sinalizando que é a professora, aí eu digo: "eu, gostaria que vocês fizessem", o eu, entendo que a Professora Mariana que falando, só que com os alunos tinha que toda hora marcar a professora Mariana, porque quando eu dizia EU, alguns deles entendiam que a IE-X tinha dito isso e não a professora Mariana. Então na graduação a gente sabe que com adultos a gente vai sempre falar EU, eles sabem que é o surdo, já os adolescentes tem que ficar marcando porque eles confundiam quando era o eu IE-X e quando era o eu professora.

Pesquisador: Ótimo, muito bom isso, IE-X. É... e nas disciplinas de língua estrangeira, IE-X? Eu não sei como que é o seu conhecimento linguístico, isso a gente chama de saberes linguísticos, além da língua portuguesa e da Libras é uma pluralidade, aí tinha o inglês, o francês, tinha o espanhol e tinha as opções ali, como que era a Rita atuando na disciplina de língua estrangeira?

IE – X: *Eu me sentia que, sabia menos do que o próprio aluno surdo, porque por muitas vezes o aluno surdo interpretava pra mim, porque eu não tenho conhecimento de inglês, quando eu entrei pra graduação eu não tive um curso de inglês dentro da graduação, uma disciplina obrigatória! Mas, quando chega na sala de aula, principalmente no Aplicação, os professores tem o costume de dar todo o comando na língua estrangeira e eu tinha que, toda hora lembrar a professora... ela precisava dar o comando na língua inglesa que é como ela se sentia à vontade e depois ela tinha que falar em português pra que eu pudesse interpretar, então tinha três línguas permeando em sala de aula, era a língua inglesa, a língua portuguesa, pra depois ir pra língua de sinais.*

Pesquisador: Ótimo!

IE – X: *Porque eu não tenho conhecimento de inglês e eu não gosto disso...*

Pesquisador: Tá! E como que era a divisão dessas aulas? A pessoa que tinha mais afinidade com o inglês ia? Como que é? Como que era essa divisão?

IE – X: *Era a pessoa que tinha mais afinidade, que era nosso querido efetivo (beltrano) que saiu, que Deus o tenha lá em Pelotas, fazendo muito sucesso! Então, a pessoa que tem mais afinidade é quem fica com as disciplinas de inglês, não só a de inglês, mas, todas as outras disciplinas nós dividíamos também por afinidade, né!? Eu sempre tive mais afinidade com disciplinas práticas, porque eu*

gosto de fazer a prática junto, que pra mim eu penso que a melhor forma de interpretar é eu demonstrando também, é demonstrar ao mesmo tempo. E aí, as aulas de inglês e as outras aulas a gente dividia por afinidade, a minha praia não era a disciplina de inglês, mas tem momentos em que eu tenho que ficar com as disciplinas de inglês, mesmo sem entender.

Pesquisador: Muito bem! A... Tá, e na... acho que a gente já falou, mas como você se sentia, também, a matemática é a mesmo coisa, né!? A gente... se a gente saber é bem mais prático, e você, não tendo tanta afinidade, não sei como que é a sua afinidade com a matemática, por exemplo, como que você se sentia atuando nas disciplinas de exatas? Em relação ao conteúdo, não a... ao jeito do professor, por exemplo.

IE – X: *Quando eu estava nas disciplinas de exatas, aí eu me sentia uma mero robozinho reproduzindo números e às vezes eu ficava imaginando o que eu to fazendo aqui se o número já tá no quadro, se é a única coisa que eu tô fazendo é fazer 2 X 2, já tá no quadro. Qual é o meu papel aqui como intérprete se o conteúdo que tá visual ali é a mesma coisa que eu tô interpretando aqui, mas já tá visual e eu não tô entendendo nada e só passava por mim daí. Esse conteúdo só passava e eu não entendia, eu não abstraia, mas se o surdo tivesse entendendo tava tudo certo.*

Pesquisador: Ótimo! Beleza! A... e como que era a sua relação com as turmas, IE-X, do 9º ano?

IE – X: *Eu gosto de todo mundo e todo mundo gosta de mim "eu sou de todo mundo e todo mundo é meu também" (música).*

Pesquisador: É que... como você acha que eles te viam como profissional, por exemplo?

IE – X: *Ai, essa aí. É, agora você me pegou. Eu acho que eles nem me viam como profissional, não, to brincando (risos). Eles me viam como profissional, mas eles sabiam que eu era mais... mais do povo, mais amiga do que professora, eu, tipo, entendia o lado deles do que o lado do professor que é... que alguns enxergam o professor como uma hierarquia... e a visão que eles tem do intérprete é que a gente não é um monstro, não é um ditador, porque a gente não dá nota, então a gente é o amigo, a gente não é o detentor do poder, a gente é o amigo que ajuda, ou que mesmo que a gente não ajude, que agente só esteja ali, pelo menos não essa preocupação dessa hierarquia.*

Pesquisador: Perfeito, vamos lá pra próxima. E você tinha momentos de estudos e preparação de material? Você recebia material? Como que era seus momentos de estudo e preparação e recebimento de material?

IE – X: *Sim, a gente recebe os materiais via moodle, para alguns professores que incluíam a gente no moodle, aí a gente consegui acessar e durante as aulas também sempre com um... eu estava sempre com um caderninho, se aparecesse alguma terminologia que eu desconhecesse eu já anotava correndo no caderninho pra depois pesquisar, e dentro do Aplicação a gente sempre teve a ideia e a vontade, mas nem sempre a gente teve tempo de fazer um glossário, que era uma coisa que a gente sempre comentou, só que a equipe é uma equipe muito pequena, e a gente não trabalhar em revezamento, né!?*

Pesquisador: Entendi.

IE – X: *A gente jogava, às vezes, no grupo de WhatsApp, tinha o grupo de*

intérpretes ali, colocava como gif que é uma forma de procurar mais rápido do que o drive que precisaria carregar a internet. Não, aí, a... o professor fez um sinal de.. uma palavra diferente na aula de história, então vou fazer o sinal, gravo bem rapidinho e jogo no grupo, porque se um dia a aula de história que é minha e eu acabar não indo, pelo menos já tem o videozinho ali e o material fica em cima da mesa, a gente compartilhava os materiais da, da... das aulas, os que eram impressos.

Pesquisador: Ótimo, muito bem! E a última pergunta, IE-X. Como nós já comentamos sobre o bacharel ser uma... um curso generalista e nós não temos formações específicas para o intérprete educacional...

IE – X: *Deveria ter uma pós, né!?*

Pesquisador: É, isso, já que a gente vai falar nisso aí. E a pessoa que se forma no bacharel, onde que tem mais vaga para ele atuar? Na educação. Então, a pessoa se forma no bacharel e vai pra educação e chega lá... Encontra uma diversidade tremenda. O que você encontrou no estado é diferente do que você encontrou no Colégio de Aplicação, é diferente do que você encontrou numa universidade, então, cada lugar que você atua como intérprete educacional é uma diversidade diferente e, às vezes, a gente fica no mato sem cachorro, você nada, nada e acaba morrendo na praia, aí você vai aprendendo com a sua prática. Você acha interessante uma formação específica para intérprete educacional? Pra falar: "Oh, cara! Você vai enfrentar isso, isso, isso e aquilo!"

IE – X: *Sim... Seria ótimo que tivesse uma pós-graduação em interpretação educacional, porque igual o médico vai lá e se forma em medicina, um negócio bem generalista, depois ele vai pra área que ele quer, ele vai daí pra, não sei como é que chama quando vai ser um ginecologista, qual que é o curso, mas daí ele vai e faz um focado naquela área...*

Pesquisador: Uma especialidade.

IE – X: *Uma especialidade. E aí a gente não tem essa especialidade. Na verdade a gente formado como intérprete não tem nem pra área educacional e nem pra área jurídica, que é outra área que eu também tremo na base se eu precisar interpretar, existem os cursos... seminários que alguns professores de universidades dão, né!? Esses seminários. Mas os seminários não são suficientes, precisaria ter uma especialização pra intérprete educacional, que tivesse uma grade, que tivesse tantas disciplinas teóricas, práticas, da ética, comportamento, como reagir em tal situação...*

Pesquisador: Perfeito, IE-X. Isso é tudo por hoje...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A IE-X

Pesquisador: A gravação é só para facilitar minha vida, para quando for transcrever. Não é nenhum questionamento e nem provocação é só para ver sobre a atuação de vocês mesmo, a minha pesquisa é sobre os "saberes pedagógicos do Intérprete Educacional", porque você sabe que a nossa atuação é bem diferente das outras áreas de atuação, né? As outras áreas são mais específicas, por exemplo, aqui mesmo (CA/UFSC) é bem pedagógica a nossa dinâmica, as nossas demandas, a gente interfere, a gente coloca o nosso bicão

mesmo, a gente fala, né? A gente chama a atenção do aluno, a gente tem mesmo esse contato, assim. Então, é isso que eu queria mostrar, sabe!? Porquê a gente tem esse papel? Quais são os saberes que a gente acaba acarretando e desenvolvendo nessa atuação? Que não é igual ao Intérprete *freelancer*, por exemplo, do que atua em conferência, do que atua na parte judicial, é muito diferente. Entendeu!? Só vou mostrar essa questão, essa afloração e que isso a gente não tem lá no bacharel, por exemplo. Entendeu? A gente não vê isso lá!

IE – Y: *É, eu acho que o Intérprete Educacional, mesmo se a gente for pensar numa atuação de IE acadêmico é completamente diferente da atuação na educação básica, sabe!? Isso, eu acho que tipo, fala-se pouco ainda, né? Por que fala, ah! Aqui no Aplicação é diferente porque nós somos Intérpretes Educacionais. Sim, também é por isso, mas não é só por isso, porque a gente tá lidando com crianças, né?*

Pesquisador: Tah! Aí, a minha pesquisa ela é focado para o Ensino Fundamental dos Anos Finais, tah!? Não dos anos iniciais que já é outra pegada. Aí é onde a gente vai ter afinidade com as áreas, que a gente tem afinidade com Biologia, por exemplo, você tem afinidade com as artes, aí a gente acaba até escolhendo, inclusive eu coloquei, da época ainda que eu estava aqui, eu peguei e tirei um pedacinho daquela nossa planilha e coloquei lá para mostrar. Oh! Fulano de tal pegou Arte, porque ela tem mais afinidade com a área artística e tudo mais. Então, é nesse foco mesmo, né!? Aí, essas escolhas de áreas, que a gente vai para as áreas que a gente tem mais afinidade, são saberes disciplinares, por exemplo, e a gente não tem isso no bacharel (Letras Libras). Aí eu trouxe e até acrescentei o que traz o Rocha (2022) na pesquisa dele, que o bacharel é um curso bacana, legal ter o bacharel, ótimo, né? Mas, ainda ele é um curso generalista, têm muitos caminhos, então, a pessoa sai dali, né? Com o mundo, assim para ela. Então, eu vou em tal lugar, eu vou tal lugar, eu vou tal lugar. E, às vezes, a pessoa vêm para a área educacional com aquela mente um pouco fechadinha, né? Eu vou ser ético, parcial, ou imparcial, não sei como cada um pensa. E chega aqui é totalmente diferente, né? Aí, vocês atuam aqui com um aluno que é implantado, oralizado, bimodal, é trans, né? Vocês chegam e tem contato com a interseccionalidade, é outro mundo, outra realidade. Então, são, são...

IE – Y: *É, a gente tá falando, vai falar dos anos finais, ali mais especificamente? Uma fala geral?*

Pesquisador: É, meio geral. Aí, quando a gente for falar aluno, é aluno. Aí, tem uma questão mais com enfoque no aluno e tal, né? Então, a primeira questão, nesse aparato geral que eu passei aqui, eu queria que você discorresse um pouquinho da sua formação, né? É, a sua formação na Libras, como que tu conheceu, a sua formação, mínima que tu tiver na área da Libras.

IE – Y: *Então, a minha formação, eu tô, eu vou fazer meu TCC ainda, né! Do Letras Libras, é bacharelado, e aí eu fiz uma pós também na área da surdez de educação especial, mas o que eu conto mais é essa a minha formação mesmo, né!? Do Letras Libras.*

Pesquisador: E a pós e a formação do Letras Libras que você tem até agora...

IE – Y: *Isso, daí eu tenho a Licenciatura em Artes Plásticas também, né! A Licenciatura que me deu a formação para eu poder entrar aqui.*

Pesquisador: Ótimo, perfeito! Então, a formação em Libras é o bacharel, que

você tem até agora e a pós, né? Assim, tu sentiu, na formação, ela tem te ajudado, tem te impulsionado a aprender mais, tem te ajudado no ambiente que você está aqui hoje, ou assim, Ah! Não me ajudou muito assim...?

IE – Y: *Sim! Não, com certeza me ajudou, até porque pra mim, como eu sou uma jovem intérprete, né! Eu comecei atuar profissionalmente faz pouco tempo, é eu acho que pra mim tudo é muito novo, assim. Então, as coisas que eu aprendi, acho que no Letras Libras, né! Tipo, principalmente nas disciplinas com a (fulana), né! Que ela tem bem esse foco com o Intérprete Educacional, acho que muita coisa eu aplico aqui. Só que assim, é muito específico, né? Como tu tinha falado antes, assim. Então tipo, tanta essa variação de pessoas surdas, se é oralizado, se não é, tipo, essa visão do intérprete em sala de aula de que eu ia chegar e interpretar, assim como eu tinha a referência de estar dentro de sala no Letras Libras e ver os intérpretes só discorrendo ali o que o professor estava sinalizando, ou vice versa. Isso ai! Foi por água abaixo, porque eu cheguei aqui eu entendi que a minha atuação dentro de sala é outra, né? Tipo, o aluno surdo que a gente tem em sala, como tu falou, né! Um aluno oralizado e a gente está muito mais de apoio, porque a gente fica numa posição, talvez também tu vai perguntar isso depois, né? Numa posição de quem em sala ele pode optar, tanto por olhar para o professor e escutar, porque ele escuta um pouco, ou olhar para o intérprete e garantir, porque a gente também tá meio que pra garantir que ele entendeu o que o professor tá falando, sabe!? Então, tipo, é outra parada né!? Então, nesse sentido, são coisas que eu acho, que só quando eu cheguei aqui que eu fui ter experiência e ninguém me falou que isso poderia acontecer, né!? Assim, como também, quando, por exemplo, tem, a turma, essa do 9º ano que tem o aluno surdo, eles também têm aula de Libras, né! E aí a gente tem os professores surdos. Os professores surdos que a gente tem na escola também são... Eles têm características completamente diferente, a gente tem surdo que faz leitura labial, a gente tem outro surdo que não faz, sabe!? Tem surdo oralizado. Então tipo, isso tudo também... Quando a gente vai se colocar como intérprete é completamente diferente e são coisas que eu acho que eu só me dei conta quando eu cheguei aqui, assim.*

Pesquisador: Certo! Então isso que tu traz, é quando você se depara com cada profissional ou com cada aluno com essas especificidades diferentes, é um papel que você toma, é um personagem que tu se torna.

IE – Y: *Exatamente! São tomadas de decisões, assim também, diferentes. E assim, é, tipo, às vezes também, provavelmente tu vai chegar nesse ponto ali também, mas, por exemplo, numa aula de inglês, né? Como é que eu vou fazer essa interpretação? Eu vou ficar interpretando tudo que a professora tá falando em inglês, pros alunos terem... É eles estão tendo a referência ouvindo ela em inglês e tal, e o aluno surdo? A gente vai ficar interpretando tudo pra Libras? Tipo... Então, são tomadas de decisões, às vezes, não, eu vou soletrar uma palavra pra ver se ele sabe isso em inglês e eu tô ali no papel pedagógico, ainda, tipo... maior do que só interpretando, eu não sou intérprete, de jeito nenhum, né!? Então, agente tem várias funções, acho que, além de intérprete. É pank, né!? (risos).*

Pesquisador: Essa outra função que tu fala, é mais uma questão pedagógica e ensinante?

IE – Y: *Nesse caso específico, eu acho que sim!*

Pesquisador: Acha que sim, né!? E a gente acaba deixando esse papel técnico, né! Do intérprete, mais ético e a gente acaba mesmo... Por quê, as vezes tem que parar o professor e perguntar naquele momento...

IE – Y: *Exatamente, porque o ideal era, que o professor viesse com uma aula... A gente tem essa abertura, mas assim, no dia a dia é difícil a gente estar... O professor conseguir dar conta, né? De tudo, de todos os casos, a gente, além de pessoas surdas, a gente tem vários casos, tem muitos alunos autistas, né!, aqui no Colégio de Aplicação, então, tem situações muito especiais que é difícil também, então a gente tenta dividir um pouco com o professor e vai... Assim a gente vai. Mas, o ideal seria que o Intérprete se mantivesse no papel de Intérprete, né!? Eu acho assim...*

Pesquisador: Muito bom, bacana! Então, uma outra questão. A gente vai entrar nos saberes práticos. Saberes práticos é aquilo que você vai... a prática que você vai adquirindo no dia a dia, é um saber prático, né!? É um contato que você teve com a comunidade surda, é um contato que tu teve com amigo e tal, tal... Então, essas práticas do dia a dia, assim, no que ela tem te ajudado aqui no Colégio de Aplicação?

IE – Y: *Saberes práticos? Deixa eu pensar!*

Pesquisador: É! Nos anos finais do ensino fundamental, né!? O que ele tem te ajudado? Tem te ajudado? Não tem te ajudado? Muito, pouco?

IE – Y: *Na minha formação de intérprete, tu diz?*

Pesquisador: Não, na sua atuação aqui!

IE – Y: *Na minha atuação?*

Pesquisador: Até mesmo coisas que você foi aprendendo aqui mesmo, entendeu? Com o aluno mesmo, assim. Tem te ajudado? Por exemplo, assim. A questão prática, por exemplo, quando tu entrou aqui, às vezes tu tinha uma limitação de coisas que tu não sabia. Tu adquiriu vocabulário novo, né!?

IE – Y: *Ah, sim! Com certeza! Não, de vocabulário... Não, essa pesquisa de glossário, até a gente, né!? É, eu fiz um glossário todo específico. Quando eu cheguei aqui eu não sabia vários sinais de Ciências, muito específicos... de Química... Fui atrás disso, enriqueceu muito meu vocabulário, e estratégias, de como ser o mais clara possível, né!? Às vezes, sei lá! Mesmo no contexto histórico e tal... Sobre os sinais que o próprio aluno usa. Acho que essa troca também é legal... Tem um vocabulário que eu adquiri ali, ao longo dos meus anos de Libras e aí o aluno vem com outros sinais. Também tem isso... Têm essas trocas... Mas, também, esse aprendizado que eu tenho também com toda a turma, né!? Essa troca de vê também como que é a interação do aluno surdo em sala com os outros alunos, sabe!? Estimular, ao mesmo tempo em que a gente tá ali, sempre do lado do aluno, garantindo com que ele consiga se comunicar. Fazer com que ele tenha essa predisposição de ir lá, fazer as coisas sozinho, de trabalhar a autonomia, né!? Caso sofra bullying, assim, né!? Várias questões, né!? É... então, acho que nesse sentido, assim, eu tenho aprendido bastante.*

Pesquisador: Que bom, ótimo! Agora, uma outra questão, são sobre os saberes disciplinares. Os saberes disciplinares é aqueles que você adquire lá no bacharel, nas disciplinas do bacharel, né!? A gente sabe que o currículo da formação lá no bacharel, como eu disse, ele é bastante generalista, e tal... é... Então, como eu disse, os saberes... Os saberes que a gente adquire lá nas disciplinas, né!? É...

Que tem no currículo da formação do bacharel pra você atuar aqui na educação. O quê você acha que falta lá? Que pode acrescentar alguma coisa, sabe!? O quê você acha? É bem frágil anda o currículo do bacharel em que relação ao Intérprete Educacional? O que, que falta? O que você acha que eles podem colocar mais prática educacional no bacharel, ou não tanto?

IE – Y: *O ideal era, né!? Ter mais prática, sim. Eu tive a sorte de poder escolher o lugar que eu tava... O lugar que eu atuei...*

Pesquisador: Pra fazer estágio?

IE – Y*: É! Pra fazer o estágio. Que eu fiz lá na Fundação Catarinense de Educação Especial, e foi... E pra mim foi ótimo, sabe!? Só que assim, é muito pouco, né? Eu acho que o ideal era ter mais práticas, assim, reais, assim, né!?*

Pesquisador: E você foi... Fez as práticas em áreas específicas, em diversas áreas, ou eles deram... Não, você pode fazer só lá, e pronto!?

IE – Y: *É... Não, lá foi atendimento, é... Atendimento comunitário mais lá, né!?*

Pesquisador: Entendi. Atendimento comunitário, bacana! Então te ajudou bastante, assim, na questão de tradução e interpretação?

IE – Y: *Me ajudou, me ajudou bastante.*

Pesquisador: E pra questão educacional?

IE – Y: *Eu acho que são muito importantes esses tipos de saberes, que eu tava falando, assim, antes, eu não me lembro de ter tido essas conversas, né!? Eu me lembro só de falarem assim: "Ah, porque... Quando chega na prática é completamente diferente!", mas o que é completamente diferente, né? Pra mim eu acho que o mais, é... O que foi mais... o que me pegou mais de surpresa foi realmente isso assim, de, eu não sabia que eu ia me deparar com uma variação de surdos, com surdos que oralizam, surdos que vão me usar só como um apoio, ali, de comunicação, sabe!? Mais ou menos é isso, né!? Se eu tiver usando palavra errada depois tu me corrige (risos), eu não quero... É... e que isso pra mim é extremamente importante, né!? Porque, essa noção, assim, eu não tinha, não tinha nada, né!? E dos saberes também, das disciplinas, assim, né!? Tipo, tipo isso, de uma língua estrangeira, tipo, nunca ninguém me veio dizer como é que seria uma atuação, como é que seria uma interpretação de uma aula de língua estrangeira para um surdo... Um surdo que já tá nos anos finais, né!? Por que talvez se eu pegasse ele lá no... Desde o iniciozinho, pequenininho eu fosse construindo junto, mas eu pego um surdo que ele já tem ali um histórico de vida, de língua, então... Da onde que eu vou partir, né!?*

Pesquisador: Tu chega, sem saber por onde entrar...né!?

IE – Y: *É...! Então, assim, são coisas que eu acho que eu fui aprendendo, né!?*

Pesquisador: Sim, sim, sim...! É...! Bacana, IE-Y! Então, assim, é... Uma outra questão, a quatro, né! Ao decorrer dos anos de trabalho, você percebeu que a prática que você adquiriu, né! Ela melhorou a sua conduta profissional? Principalmente no âmbito tradutório e interpretativo!?

IE – Y: *Com certeza, com certeza...!*

Pesquisador: A prática, eu acho que uma das... Os saberes práticos... Principalmente nós intérpretes, a gente vai para o bacharel ou vai para a licenciatura, né! Ali a gente tem as concepções mais teóricas, aí, eu acho que a prática é a pegada, né!?

IE – Y: *É... é...! Não, com certeza!*

Pesquisador: Essa prática tem esses caminhos diferenciados, né!? Ótimo!

Então hoje, como é a sua relação com o aluno?

IE – Y: Com o aluno dos anos finais, né!?

Pesquisador: Com o aluno surdo, é...! Dos anos finais. Como é a sua relação com ele?

IE – Y: *Então... Como a gente tá... A gente acaba tendo uma proximidade maior com ele. A gente tem uma interação como intérprete dentro da sala, como a gente tá todos os dias dentro da sala, a gente não tá interagindo só com o aluno surdo. Porquê, né? Nós somos...*

Pesquisador: Depois tem uma questão sobre isso também...

IE – Y: *É... Tá, então vou deixar pra depois! (risos) Mas, assim, só um resumão, por que a gente... Nós somos pessoas, pessoas falam com a gente, a gente interage, natural que isso aconteça, né!? Mas, o aluno surdo é que a gente tá ali todo dia, conversando, então, nos dias que não tá bem, nos dias que acontece alguma situação de bullying, a gente não tem como não se envolver. É muito difícil deixar essa parte emocional, afetiva de lado, porque a gente tá diariamente vivendo e tentando lutar com ele ali, sobre os direitos, então, eu acho que está intrínseco na nossa profissão trabalhar dessa forma, assim, né!? E... e assim... Cara, eu digo que a gente tem... A gente tem muita sorte de ter o aluno que a gente tem, por que ele... Ele é um aluno muito dedicado... Ele é uma pessoa que gosta muito de estudar, ele vem com novidades para a gente, ele traz... Às vezes, o professor tá falando de uma coisa, ele traz assuntos que ele viu, que ele pesquisou na internet, sabe!? Então... É... Facilita o nosso trabalho nesse sentido de... A gente não precisa ficar o tempo todo, além, de ser, né!? Da... da comunicação, de... né!? De ter essa... Esse obstáculo da comunicação, a gente não precisa ficar o tempo inteiro nesse papel de cobrando, né!? Porque eu acho que os professores, às vezes, também tem essa coisa com a gente de, tipo, "Ah, o intérprete... Ele meio que dá conta ali, não preciso... Né!? Tem os alunos e tem o intérprete ali do lado!". Dependendo do professor, às vezes tem um pouco essa visão: "vou deixar que o intérprete resolve, né!?"*

Pesquisador: É... Ele leva a bronca ali...

IE - Y: *Não é a maioria, tá? Aqui no... No Colégio de Aplicação a grande maioria dos professores tem bastante consciência do nosso papel. Mas pode acontecer, né!?*

Pesquisador: E, tipo assim, já aconteceu, às vezes, né!? No profissionalismo, chega: "Oh, professor, não é assim... Tem que ter um carinho maior e tal...". Já aconteceu?

IE – Y: *Já! Já aconteceu!*

Pesquisador: É? E como que tem sido essa conversa, assim...?

IE – Y: *Já aconteceu! A gente evita... Na verdade cada situação é uma situação. Mas, assim, da situação que... que aconteceu, é... A gente evita de expor o aluno surdo, sabe!? Então... Normalmente, é... Eu converso com o professor e falo assim: "Acho que você não precisava ter feito dessa forma, podia ter feito assim...", porque, pra evitar constrangimento, né!? Assim, do aluno, é... E é isso, nem sempre é agradável, né!? Mas, às vezes, a gente precisa resolver... A... Já*

aconteceu de professor achar assim: "Não, se eu falar alto ele vai ouvir. Não, pode deixar que ele vai ouvir!", daí vai lá, tá escrevendo de costas no quadro e fala uma coisa, aí o aluno tá com... Não entendeu direito, mas daí sabe que o professor vai tipo assim: "Não, é porque tu não tava prestando atenção!", ou porque o professor vai falar alguma coisa que vai deixar ele desconcertado, aí o que acontece? Ele para de perguntar, para de tirar dúvidas, sabe!? Então, essas horas a gente tem que...

Pesquisador: É um intervenção, né!?

IE – Y: *É uma intervenção... quando a gente já percebe que o aluno não tá entendendo nós interpretes podemos fazer isso, sinalizar para o professor: "Professor, pode repetir, que eu não...?", às vezes eu me coloco na situação "pode repetir professor que eu não entendi direito!". Daí ele vai, aí eu repito a sinalização, ou... ou experimento sinalizar de outra forma pra garantir que o aluno vai entender, sabe!? Tipo assim, são coisas que na hora a gente decide o que fazer, né!?*

Pesquisador: É... e como que é a questão, que... Muitos professores... Acontece isso, né!? Do professor tá dando explicação, falando, oralizando de costas para a turma e escrevendo, mais a sinalização. Como que é essa...?

IE – Y: *É horrível, né!? (risos). É horrível! Quando o professor tá fazendo isso. Então, o que a gente... A gente já se coloca numa posição na sala, tipo, hoje em dia a gente tá assim: o aluno... O quadro fica atrás... Vou tentar fazer uma áudio descrição, né!? O quadro fica atrás, daí o professor tá ali, tipo, no meio da sala na frente do quadro e eu fico no canto, na frente, junto com o aluno surdo que senta na primeira carteira, no canto da sala, então, o ângulo que ele tá, ele consegue me ver, ver o professor e ver o quadro, e aí é isso assim, geralmente os professores não tem feito mais isso, né!? Tipo assim, oh! Eu tenho acompanhado a aula de ciências, o que que o professor faz!? Ele escreve no quadro primeiro, escreve, escreve, escreve... Espera todo mundo copiar, da um tempinho, todo mundo copiou, garantiu que todo mundo copiou, aí sim ele começa explicar. Isso é ótimo... É uma... É uma estratégia simples, assim, de um professor que muda completamente, diferente desse outro professor que ele, não... Também não tava habituado, acho que ano passado a trabalhar com aluno surdo, que aí acontece isso, né!? De tipo, às vezes, ele escreve, aí vai perguntando, daí o pessoal vai copiando, vai falando, isso dificulta muito. É a gente tem que tomar decisão do, de... Do que fazer na hora, aluno tem que tomar decisão no que ele vai prestar atenção, se ele vai baixar a cabeça e tentar fazer a atividade, se ele vai olhar para ver, porque o professor está falando, nós interpretando. É difícil! Nem sempre a gente consegue dar conta de intervir no meio da aula, porque senão, a gente não deixa a aula acontecer, né!? Mas sempre que a... A gente tá sempre atento e tentando melhorar e conversar com os professores pra tomar esse tipo de cuidado, né!? Que é mínimo.*

Pesquisador: Que é mínimo... E eles têm a preocupação de sempre copiar, né!? Sempre copiar, então acaba deixando de prestar atenção e quando o professor fala, escreve e o auno quer escrever a gente perde essa atenção...

IE – Y: *Tem um professor também que ele gosta de caminhar na sala, né!? E como nosso aluno ele escuta um pouco, então, tipo, nessas aulas ele meio que... Meio que dá uma esquecida e vira e a gente fica só interpretando, porque, tipo, ele vai e volta, o professor na sala, né!? Então, ele meio que dá uma desistida,*

assim... E claro, a gente já falou sobre isso, tal, mas é que realmente, às vezes, o professor tá ali no momento, nessa situação é difícil, né, também ficar controlando, cada pessoa tem seu perfil e tal... Mas, a gente vai conversando e vai tentando se colocar enquanto papel de Intérprete Educacional, né!? O tempo todo.

Pesquisador: Sim... Sim, claro! É uma pergunta meio repetitiva, mas eu acho que é interessante também a gente pontuar, que é sobre o saber pessoal, é sobre a amizade que tu tem com uma pessoa, especificamente com uma pessoa surda, né!? É... que no decorrer aprendendo Libras acabou pegando amizade com uma pessoa, ou duas, ou três e essas amizades, assim, no seu papel hoje de intérprete tem te ajudado?

IE – Y: *Meu Deus, muito, muito... Eu tenho certeza que, tipo, é... Eu, tipo... O (fulano) é um amigo meu, assim, que foi quem me estimulou a continuar, assim, ainda mais porque eu também comecei... No meio do curso veio a pandemia, então, tipo, o meu contato com surdo, né, pra... Foi... Zerou praticamente, e eu tive a sorte de ter esse amigo, assim, e ele me ajuda muito também, quando tenho alguma dúvida, alguma coisa, não só ele... É que eu citei ele, porque foi o primeiro que me veio a cabeça, mas tem outros amigos também que me ajudam muito, sabe!? É... Ai, acho que é muito importante porque a gente trabalha... O nosso foco é esse, né!? Então, não adianta eu ficar só pesquisando na área acadêmica, glossário feito não sei aonde, porque a minha vida, o meu contexto é aqui, eu acho que é aqui que eu tenho que tirar dúvida, perto de mim, perto de pessoas que eu convivo, surdos que o meu aluno surdo possa ter contato, como tá se usando aqui no nosso meio, né!? Não adianta eu vou lá... Ir lá ver uma pesquisa não sei aonde, porque a gente sabe que a Libras tem uma variação linguística gigante, né!?*

Pesquisador: E outra, as pessoas surdas não estão só dentro da academia, ou na... né!? Tá em tantos outros lugares e então é diferente. Ótimo, ótimo...

É... Agora a relação com os docentes, de um modo geral, como que é a sua relação, o trabalho colaborativo, se há uma preparação de aula conjunta, se os professores tem uma preocupação de uma preparação de aula diferenciada, que vai atender os aspectos linguísticos, por exemplo, da pessoa surda, como que é essa relação com os docentes? Pode citar se tem dificuldades com alguns, se tem facilidade com outros, pode ponderar essa facilidade, essa dificuldade, por exemplo.

IE – Y: *Tah! Assim... A... A gente não senta e pensa a aula juntos, isso nunca aconteceu, tah!? Mas eu acho, assim, quando eu cheguei aqui que eu vi já, como os professores já conhecem esse aluno desde o primeiro aninho, eles já sabem o que que não pode acontecer na sala de aula, por exemplo, né!? O que que é costume de se fazer numa aula de inglês? Ir lá e colocar uma música pra ti preencher as palavras, sabe!? Ouve a música e... a... preencher. Esse tipo de atividade não dá pra fazer com uma pessoa surda, né!? Mesmo ele ouvindo um pouco, tal, não é o ideal, ele vai... E aí, a professora de inglês, né!? No caso ela teve, têm estratégias, né de, de... Então, tipo, eu num, num... Vou dizer que eu nunca tive essa preocupação, mas eu não te dizer que é uma aula focada para o aluno surdo, sabe? Mas, eu assim, que eu me lembro, deixa eu pensar. Eu acho que o mais que incomoda mesmo é, a... Mais incomodou até agora foi dessa/e professor/a em especial, assim, de não ter esse cuidado, desse tempo de, a... porque o surdo vai ter um tempo, né!? De olhar pro quadro, de anotar, de prestar atenção, ele não vai conseguir copiar ou fazer uma atividade e ouvir o que o*

professor tá falando, ou olhar para o intérprete enquanto ele está escrevendo, que eu acho que é um professor apenas, que está fazendo isso hoje em dia nas aulas que eu tenho estado, assim, os outros tá tranquilo, assim, sabe!? Não tem nada pedagogicamente que influencie, a... que eu acho que vai... prejudicar o aluno surdo, ou que vai deixar ele, a... desnivelado com a turma, sabe!? Eu não acho que tem um foco para o surdo, mas eu não acho que ele tá excluído da, do... da preparação dos professores.

Pesquisador: Ótimo, perfeito! E nas aulas de Libras dos anos finais, né!? Como que você se sente atuando com os professores surdos, sendo intérprete versão voz, né!? E com os alunos ouvintes? Como que você se sente nessa... Nesse paredão?

IE – Y: *Tah (risos). Então, assim, aí eu vou ter que dá... Como que a gente também tem a formação de licenciatura, tem né!? Envolvido também um olhar pedagógico, é... O que eu realmente acho é que, assim como as outras línguas é que a gente não deveria atuar o tempo inteiro falando, fazendo, interpretando o que o professor está sinalizando lá na frente, né!? Acho que pedagogicamente, não seria... Não é o melhor... A... Não é o melhor caminho para os alunos, a... para os alunos aprenderem uma língua. Eu acho que tem que ter uma imersão mesmo na língua, que eles tem que entender que culturalmente vai ser uma aula mais silenciosa, né!? Vamos dizer assim. Eu quando entrei no curso de Letras Libras eu me lembro desse choque que foi, deu entrar numa sala e entender que a gente ia sinalizar e que ninguém ia falar, sabe!? Então, isso faz parte da cultura surda, né!? Ninguém ia falar, mas ia ter sons, por que né!? Tem uns sons culturais, é isso!? Que os surdos fazem, tem risada, tem o espirro, tem tossida, tem barulho de coisa mexendo, mas assim, a gente precisa entender que isso faz parte da cultura surda.*

Pesquisador: É... O *"gest mouthing! né!?*

IE – Y: *Isso... E isso eu acho que é muito importante, eu acho que é uma imersão na cultura e isso faz parte da aprendizagem do, a... de aprender uma língua também, saber como funciona. E quando a gente tá lá atuando, falando o tempo inteiro eles acostumam e tipo assim, eu não tô, é... não é uma... Não é uma crítica, sobre como eles... como... Meu Deus os professores surdos daqui, eles têm anos de atuação, eles sabem o que estão fazendo, mas na minha percepção eu fico... Fico me questionando, assim, será que não seria uma melhor estratégia, a gente, né!? De tentar fazer com que o intérprete, esteja mais de apoio, às vezes, de realmente, num... num momento que não tem, não... não tão conseguindo se comunicar de jeito nenhum, aí a gente tá ali de apoio, sabe!? Ou pensando em... em... pedagogicamente, junto, como é que a gente pode construir a aula junto, né!? Se o professor, a... quiser fazer essa troca, eu acho que que é interessante para construir junto, né!? Então... então hoje em dia o que eu penso é... eu acho que a gente fala o tempo inteiro e isso pode ser... os alunos podiam tá aprendendo mais, mas tem uma coisa...*

Pesquisador: Se for assim, os estudantes se acomodam.

IE – Y: *Eles se acomodam... com a gente falando, então, eles sabem que na hora de prestar atenção vai ter alguém falando, então, tipo, eles estão fazendo outra coisa e tão, né!? Não tão nem aí pro professor surdo tá lá na frente. Tem muita falta de respeito, né!?*

Pesquisador: Sim

IE – Y: *A... Então... Então... Então, é isso assim, a... Mas de qualquer forma, assim, o que que eu acho que é legal, né!? Quando eu cheguei... pra mim também tudo foi novo quando eu cheguei aqui, a gente se coloca atrás da sala, né!? Nós intérpretes, nós não, vou falar de mim, né!? Eu fico atrás da sala, o professor fica na frente da sala e ele fica ali sinalizando e os alunos olham para o professor surdo enquanto eu estou fazendo a vós dele lá atrás, né!? Mas é isso, aí fica confortável para os alunos, só que assim, eles também estão habituados, desde o primeiro aninho dessa forma, então eu também penso assim, se, a... se eles já não tem tanto interesse pela aula de Libras, porque realmente não tem, nos anos finais tá mais difícil isso, assim, né!? De ter interesse, eles acham que eles deveriam escolher a língua assim como eles escolhem a outra língua estrangeira, né!? Porque eles têm alemão, espanhol, francês e inglês, e eles escolhem a língua, então, porque que eles fazem obrigatoriamente Libras, né!? Enfim, e aí... é... perdi minha linha de raciocínio (risos). Enfim, mas é isso. Eu acho que... Que talvez, assim, fosse interessante experimentar uma outra forma de a gente falar um pouco menos em sala, tal... Mas, é uma coisa que a gente tá repensando e tá com... com... professores também aqui... Aqui do Colégio, né!? Mas a minha atuação até agora foi assim...eu... eu não falando. Eu já me perdi da pergunta. Qual que era a pergunta?*

Pesquisador: É... a pergunta era a atuação, a... como você se sentia atuando na disciplina de Libras, lá nos anos finais.

IE – Y: *Nos anos finais, é... é isso, é isso aí. Acho que foi, né!?*

Pesquisador: É... Show, eu acho que você contemplou.

Agora, uma das últimas aqui, é... tem mais duas, mais três só, bem rápido, bem rápido assim... Eu acho que uma das mais... das mais importantes, que vai entrar na questão dos saberes linguísticos, né!? Como que você se sente, uma pessoa, né!? Brasileira, que tem a língua portuguesa como a língua de conforto, como a sua língua L1, né!? E interpreta as aulas de língua estrangeira para a Libras, que é a Língua Brasileira de Sinais, né!? Os saberes linguísticos, aí entra... Tu sabe inglês, por exemplo, tu interpreta as aulas de inglês? Tu sabe inglês?

IE – Y: *Sei inglês!*

Pesquisador: Tu sabe inglês, ótimo! E como você se sente interpretando as aulas de inglês? Como que é pra você?

IE – Y: *Eu acho muito desafiador não sei, não sei se o que eu estou escolhendo pra fazer é a melhor estratégia.*

Pesquisador: Suas escolhas interpretativas?

IE – Y: *É... não sei se é a melhor estratégia, mas é como eu percebo que o aluno tá aproveitando melhor, sabe!? Porque eu não consigo só ficar interpretando o que a professora tá falando em inglês o tempo inteiro em Libras, porque eu acho que ele tá perdendo... tá perdendo momentos importantes de aprendizado, sabe!? Quando o nosso aluno... quando a gente tem garantido que ele tá escutando tudo o que a professora tá falando, a gente pergunta, né!? Tenta fazer o feedback, aí sim eu consigo ficar interpretando de inglês pra Libras, né!? Aí acho, que daí ele começa, ele ouve o que a professora... e vai, vai vendo... vai confirmando o que que ele tá entendendo tá fazendo sentido, acho que nesse sentido funciona, mas quando não eu fico, a... eu escolho partes, tipo, por exemplo, a... a professora fala uma frase, e eu sei que ela está querendo pegar dos alunos e se eles sabem determinada palavra, ao invés de sinalizar a palavra eu soletro a palavra, ou eu*

mostro, né!? Uso mouthing, sinalizo mostrando com a boca o que é, aí, eu vou recebendo feedback na hora. Eu acho que eu trabalho muito mais esse feedback junto com o aluno na aula de línguas estrangeiras do que nas outras, assim, né!? De tipo, esperar a resposta dele, perguntar pra ele. Eu tenho um papel muito mais de mediadora assim, sabe!? Eu acho!

Pesquisador: Ótimo, ótimo! Porque assim, é uma confirmação se ele tá entendendo quando você é... é o contexto, a professora tá contextualizando, tá perguntando, tá fazendo alguma coisa você tenta jogar umas palavras chave, uma sinalização chave, ou faz o mouthing e espera o retorno dele.

IE – Y: *Porque... porque a própria professora faz isso, só que como que o nosso tempo também de interpretação... a gente tá sempre um pouquinho atrás, às vezes, o que ela tá... a... esse jogo de perguntas e respostas dos alunos no momento o aluno surdo acaba perdendo esse momentinho, então eu proporciono pra ele algumas coisas assim de... jogo de... é... "Ah, o que que isso? Ah, é isso..." Então... é, a gente continua, porque às vezes, passa não tem como, a gente tá ali interpretando um pouquinho atrás e já foi pra outro assunto, né!? E essa professora em especial, ela é muito rápida, sabe!? Então, mesmo que agente vá lá e fale, "Ah professora, pode falar um pouco mais devagar, ou tipo, pode repetir", às vezes, assim com... decorrido vai, né!? Só vai. Aí a gente... agente tem que ir atrás (risos).*

Pesquisador: Ótimo! É... e, e como que é o seu sentimento? Cacá de arte, do bacharel em Letras Libras, né!? Atuando nas disciplinas de exatas?

IE – Y: *De exatas?*

Pesquisador: Isso!

IE – Y: *Muito difícil (risos). É... é difícil... Mas é aquela coisa, já foi mais, né!? Porque a gente acaba... vai, vai entendendo, é... Eu acho que... a... Assim, a gente precisa... a gente precisa ter domínio do que a gente tá... do que a gente tá interpretando, né!? Não basta só, a gente chegar na aula e tipo... e saí interpretando o que o professor tá falando. Poxa! Tem que lembrar, são coisas que... conteúdos que eu estudei quando eu era bem mais nova, né!? Quando eu era... quando eu era... tinha a idade dele, né!? Então... Então, esse é o desafio pra mim, eu preciso saber fazer a conta, não adianto só interpretar, porque não vai ser claro, assim. Então, essas estratégias de... a... de também como mostrar no espaço, essas, né!? De... a... Os números, raízes, triângulos, não sei quê, isso tudo assim, são estratégias que eu tenho que tomar na hora e aí pra mim é mais difícil de exatas, realmente, tem bastante relação com a postura do professor, né!? Que eu tinha já... falei antes, né!? De tipo, de ter assim que... ter que esperar que ele esteja assim, num dia que ele esteja mais atento, que o... né!? Que não fique escrevendo no quadro, falando ao mesmo tempo, que não passa, né!? Pra escrever... pra fazer atividade e fale, então, acho que tem mais haver com isso assim.*

Pesquisador: E eu acho que a disciplina de exatas, principalmente matemática é uma disciplina que o professor tem uma didática mais oral e escrita...

IE – Y: *É... é, pra gente é natural, né!?*

Pesquisador: É natural...

IE – Y: *Pra gente é muito natural. E funciona muito bem, né!?*

Pesquisador: Pra ouvinte.

IE – Y: *Pra ouvinte, pra ouvinte. Exatamente! Para o aluno surdo não funciona, é outro tempo, tu precisa parar, tu precisa explicar, tu precisa ir pro quadro, escrever, garantir que ele copiou, depois virar. Não dá pra chegar no quadro e ficar falando, não dá pra eles estarem fazendo atividade, ditar a atividade. Quando o professor dita atividade, pensa, o aluno surdo tá lá escrevendo, ele olha pra gente, a gente sinaliza, ele volta, então ali ele já perdeu, né!? Tipo, várias coisas enquanto os alunos ouvintes já escreveram e tão adiantados, ele já perdeu ali muito tempo. Então, nesse sentido é... é difícil. Eu acho que é muito tradicional esse ensino, né!? De, de exatas.*

Pesquisador: É, até porque as exatas elas têm uma carga horária dentro do currículo, bem maior do que as outras, né!? De humanas principalmente.

IE – Y: *Sim, sim... É... eu agora não estou atuando com, com... com exatas, né!? Mas antes eu tava.*

Pesquisador: É... a penúltima questão. Você tem momentos de preparação e estudo?

IE – Y: *Tenho.*

Pesquisador: Como que você aproveita esse momento? É importante para você...?

IE – Y: *É, é bem importante. Eu peço o material pros professores, né!? Tipo... e é isso, a gente estuda, assim, como o aluno, né!? A gente estuda...*

Pesquisador: É... porque você não tem domínio...

IE – Y: *Não... glossário, tem muita coisa também que... tem muita coisa nova também que está sendo criado agora, eu penso na melhor estratégia para depois chegar na sala e poder fazer uma boa interpretação, né!? E é... mais ou menos, eu acho que como a gente se conversa entre a nossa equipe. Tipo: "Ah! O que vocês acham de usar isso?" Ah! Que sinal vocês estão usando?" Às vezes, coincide de... de a gente pegar, é... sei lá, de uma substituição, ou de pegar uma disciplina ali, ah, que usou o mesmo sinal, daí a gente vai vendo pra poder usar o mesmo sinal pro mesmo aluno, né!? Pra evitar, tipo... Variações, assim...*

Pesquisador: É verdade... E, e... assim, é... Aproveitando essa questão, sobre receber esses materiais de apoio, de estudo dos professores, é fácil, como que é?

IE – Y: *Depende, né!? Depende do professor, depende da pessoa. A... normalmente os professores atendem bem aqui, mas já aconteceu de ter que pedir uma, duas vezes e não mandar, ou às vezes o professor também, passa uma semana, tipo, o que ele preparou, né!? De um dia pro outro assim, então, às vezes, é... Mas, normalmente é tranquilo, se a gente pede eles... eles falam como é que vai ser e tal...*

Pesquisador: Ótimo! É... a última questão agora. Eu acho que uma das mais importantes, assim. Visto que o intérprete Educacional não tenha uma formação específica, a gente advém lá da licenciatura, ou do bacharel, só. A gente cai nesse mundo que é a questão pedagógica, assim, né!? A educação. Você acha necessária uma formação continuada? Uma formação específica? Uma especialização para intérprete educacional na educação básica?

IE – Y: Acho!

Pesquisador: Que tipo de formação, por exemplo? O que você acha que.... que, que... É... daqui, uma questão prática, por exemplo, poderia ser teorizada, poderia

ser uma questão teórica de aprender...?

IE – Y*: É, por exemplo, assim, oh! Essas infinidades de disciplinas que a gente acaba tendo contato, como que é a relação de uma pessoa surda com, a... com os colegas, como que é a relação do aluno surdo com... com os professores, toda... todas essas instruções, tudo o que a gente tá falando, como que... qual é o nosso papel de interprete, como trabalhar em sala de aula em dupla, ou sozinho, sabe? A... cara, eu acho que tem... tem muita coisa. Isso eu tô só falando, aqui, desse minha pequena experiência, né!? Agora eu penso assim: Isso, tipo, o nosso aluno, é que... que é oralizado, que sabe bem português, que sabe bem Libras, sabe!? Tipo... É um tipo específico de aluno. A gente precisa ter completa... eu acho que a gente precisa estar preparado para qualquer tipo de aluno surdo que chegar na escola, sabe!? E... eu acho que cada vez que chegar um aluno surdo novo, vai ser uma... vai ser algo diferente. E tem outra, né!? Os professores que tão aqui também no Colégio de Aplicação, eles estão muito habituados com esse perfil de aluno, a gente só tem ele de aluno surdo, né!? Então... que é... é relativamente... é relativamente não, é fácil se comunicar com ele, uma pessoa ouvinte se comunicar com ele, basta olhar e, né!? Tipo, assim, e falar de frente ele vai conseguir entender, porque ele consegue fazer uma leitura super boa, ele ouve um pouco, então é tranquilo. Agora pensa, se chegar um aluno novo que não sabe nada, então, tipo. Pra mim é imersão completamente outra, que eu não tenho a mínima ideia de como... (risos). Eu acho que uma formação seria ótimo nesse sentido, sabe!?*

Pesquisador: É... Até uma formação com disciplinas específicas de como atuar na disciplina de exatas, por exemplo... né!? De como atuar... línguas estrangeiras. Como é a relação do intérprete com o professor surdo em aulas de Libras com alunos ouvintes...

IE – Y: *Acho ótimo... Línguas estrangeiras. Ou, onde o intérprete precisa tá no espaço físico, aqui a gente não tem só a sala principal que eles têm a maioria das aulas, a gente têm aulas de artes que são feitas em rodas, a gente têm... a, a gente vai pra... tem a... iniciação científica, por exemplo, que junta várias turmas no espaço, no auditório, então, tipo, isso tudo... Tá, daí o intérprete vai tá onde? Onde é que ele fala? Pra quem que ele fala? Ele fala no microfone? Ele fala pra uma pessoa específica, né? O foco é o aluno surdo? O foco é todo mundo saber o que tá acontecendo? Né!? Tipo, eu acho que... Acho que é bem... nossa! Tem muita, tem muita... tem muita especificidades que dá pra se... dá muito pano pra manga pra... pra poder ter outras formações, né!? A gente... Seria ótimo, seria ótimo (risos).*

Pesquisador: Ótimo! IE-Y é isso, muito obrigado.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O IE-Z

Pesquisador: É, a minha pesquisa é sobre os saberes pedagógicos do Intérprete Educacional, né!? Que nem eu falei para a IE-Y, a gente se forma no bacharel, é um... tu tem a licenciatura , né!? E tá no bacharel agora, talvez, eu acho que você encontrou demandas diferentes na licenciatura e no bacharel, são disciplinas diferentes, são campos diferentes, né!? Mas é... e tem a diferença do bacharel que é tradução e interpretação e licenciatura é ensino, né!? A gente entra aqui, tu tem

experiência um pouco mais tempo..., sabe muito bem que que é trabalhar com aluno surdo, ter que se envolver realmente, ter que fazer planejar, adaptar, né!? E tudo mais. Então, eu vou falar na minha dissertação sobre esses saberes, sobre essas experiências a mais que a gente tem que ter, além do que falam que a gente precisa, sabe!? A, então pra começar, eu queria que você discorresse um pouquinho sobre a sua formação na Libras, né!? A sua formação na Libras, e o que ela tem te ajudado especificamente. Ah! E outra questão importante também é só nos anos finais do ensino fundamental, daí nos anos iniciais eu não vou falar nada, né!? É... sobre a sua formação, o que ela tem te ajudado assim, no seu cargo de intérprete... tem te ajudado? Qual que é a sua formação? E no que que ela tem te ajudado?

IE – Z: *Então, eu sou formado na licenciatura em Letras Libras que nem você falou e também estudo bacharelado. É... nessa questão do que a licenciatura me proporcionou, foi que quando eu cheguei... a primeira vez que eu fui, que eu pisei numa sala de aula, foi trabalhar com aluno do 9° ano, surdo profundo, não sabia Libras, não sabia Português, né!? Então, meu primeiro contato foi um susto, né!? Porque o que me vendiam era que o surdo conseguia, né!? Uma comunicação básica ali pelo menos, mais foi um susto. Só que a formação ela... não dizer que ela me ajudou na plenitude, né!? Mas ela ame deu caminhos, ela me proporcionou caminhos, né!? Só que a, a... esses caminhos, eu comecei a testar, comecei a fazer testes, eu demorei mais ou menos um mês, um mês e meio pra conseguir encontrar um caminho pra que o aluno tivesse interesse, porque ele já tava com quase 18 anos, então torna aquela coisa assim, "ah mais isso é para criança, não quero fazer" né!? Então rolava muito isso. Então pri... essa formação que eu tive lá me ajudou, e proporcionou a criar, a... ambientes que ele se... despertasse interesse no aluno, né!? Então é aí... essa forma, a gente vai buscando depois outros meios, vai conversando com os profissionais da área, né!? Mas a formação inicial ela... ela me deu assim, uma luz, digamos assim, um pouquinho, básica que fosse...*

Pesquisador: De como tu proceder como profissional

IE – Z: *Isso, naquele momento ali, como que eu poderia fazer, o que que eu poderia fazer por aquele aluno, para ajudar aquele aluno...*

Pesquisador: Ótimo, perfeito! Aí, a segunda questão é sobre os saberes práticos, sobre a sua prática, que você vai adquirindo no dia a dia, coisa que a gente não vê especificamente lá na licenciatura e nem no bacharel, porque a nossa profissão é muito mais prática do que teórica, né!? Às vezes, a teoria a gente não utiliza tanto, mas a prática, a gente sempre tá em busca de vocabulário, né!? Esses saberes práticos, né!? Essa ânsia de buscar praticidade, né!? Tu tem corrido atrás disso pra adquirir melhor seu vocabulário?

IE – Z: *Sim*

Pesquisador: Isso tem te ajudado nos anos finais do Ensino Fundamental?

IE – Z: *Tem ajudado bastante. Porque, por exemplo, tem muitos termos que a gente não conhece, toda vez aparece uma coisa nova, só que também tem muitos... muitas terminologias novas, muitos conceitos novos, participando de eventos online, algumas discussões até na área acadêmica que traz alguns termos que citam autores, você consegue ter uma noção maior, da, da... dessa, dessa amplitude no caso, do que você precisa, mas assim, você realmente tem que se esforçar bastante, né!? Pra ir atrás da, da... das estratégias possíveis, se você tem*

o material antes, você já pensa mais ou menos como que funciona, se você já conhece de fato o aluno, né!? Então você sabe como é o perfil dele, você sabe mais ou menos as dúvidas dele, onde vão se encaixando ali, a... têm coisas que não tem jeito, não tem um sinal, mas ao invés de ficar fazendo datilologia a gente já convenciona um sinal ali nós dois, a... aí... A gente já combina alguma coisa pra ficar mais dinâmica a aula.

Pesquisador: Legal, ótimo! É... a gente sabe que na formação inicial, lá na... na... na universidade tem as disciplinas, né!? E nessas disciplinas a gente chama de saberes disciplinares, o que a gente aprende nas disciplinas são saberes disciplinares, né!? E cada curso, cada graduação têm o seu currículo específico, que nem a gente falou. Você acha que pra sua atuação como Intérprete Educacional o bacharel, o currículo do bacharel para atuar como intérprete educacional é legal ou falta alguma coisa?

IE – Z: *Não, falta totalmente tudo. Porque no caso, do, o... o currículo do bacharel é... o que tá ali posto praticamente é um profissional que ele vai chegar vai mexer as mãos e vai sair, é isso, né!? O currículo que eu vejo, hoje minha opinião sobre o currículo do Letras Libras bacharelado é isso, é o papel do intérprete que ele vai chegar, vai mexer as mãos, deu. Só que quando você chega na sala de aula, você se depara, com outra situação totalmente diferente, que é onde, muitas das vezes você vai ter que chegar para o aluno... se aproximar dele, perguntar... Porque você vai perceber que ele não tá bem e se você tiver pelo menos um pingo de humanidade dentro de você, de empatia, você não vai conseguir chegar lá só fazer isso, isso, aquilo e deu. Você vai querer conversar com ele, "Ah, ta tudo bem com você?", sabe!? Porque, às vezes, esse aluno começa a ter uma afinidade com você e começa a falar coisas que ele não tem coragem de falar para outros professores e são coisas difíceis da vida dele, né!? Então, aí você... isso a gente não aprende na universidade no curso de bacharelado, entendeu!? É simpatia com o aluno, saber que não é só chegar lá, mexer a mão e deu! A gente vai ter que conversar com o aluno, vai ter que interagir, não só com ele, mas com os demais também.*

Pesquisador: Ótimo, muito bom! É... e outra questão, nada mais do que nós profissionais de saber as possibilidades linguísticas do aluno surdo, né!? A gente que sabe. Às vezes os professores não têm tanto essa... os professores não sabem, né!? A gente precisa sempre intervir em alguma questão em alguma coisa, às vezes, o aluno não pro professor ele vem pra gente, né!? E... a partir do, do... tempo de costume que tá tendo, vai criando intimidade mesmo, né!? Isso lá no bacharel não proporciona, né!? Não vai dizer que você pode ter contato com esse aluno, assim dessa forma, que você toma um papel ensinante, às vezes, né!? De ter que tá chamando... deixar o professor um pouco de lado e você pegar esse caminho, né!? Às vezes fala de outra forma, não pode ser assim talvez, mas aquela, aquela questão técnica, né!? Mais fechada...

IE – Z: *Eles tocam muito na questão do assistencialismo, "Ah, você não pode ser assistencialista", mas assim, o que é assistencialismo de fato, né!?*

Pesquisador: Sim! Aqui no ensino fundamental.

IE – Z: *Isso! O que que é assistencialismo? O que que lá é julgado como assistencialismo?*

Pesquisador: Perfeito! A sua experiência, né!? Prática, de tempo de trabalho, né!? Esses saberes práticos que você adquiriu no tempo de trabalho tem melhorado a

sua conduta profissional?

IE – Z: *Olha, melhorou! Mas foi depois que eu comecei a fazer outra formação, porque eu comecei a correr atrás da pedagogia. Eu fiz pedagogia também. Só que a pedagogia foi mais para tentar entender como era lidar com o outro, embora eu já tinha... eu já tinha uma certa experiência, né!? Já com aluno surdo. Só que eu, eu... tinha umas barreiras, umas questões, umas limitações, de... de didática, de como lidar, como... as possibilidades de orientar aquele aluno. Então, a pedagogia... Alguns nichos da pedagogia me ajudaram a entender melhor como eu poderia lidar, então, eu peguei a parte de Libras que eu tinha, a parte da didática do ensino de Libras, mais a pedagogia e ai foi indo, fui traçando caminhos, estratégias para atingir o aluno, porque muitas vezes o aluno, você chega... eu chegava na sala, e eu via alguns colegas meus reclamando: "Ah, porque eu cheguei e o aluno não quer fazer isso", mas ele estava na primeira semana, ele já tava querendo empurrar aquilo a força para o aluno e óbvio que o aluno não ia gostar do professor, então eu percebi que eu não tinha que ser desse jeito, então eu vi que eu podia conversar com o aluno, tipo, ser uma coisa assim, não amigo do aluno, sabe!? Mas conversar, tentar conhecer um pouco mais ele, do que que ele gostava de fazer, como ele gostava de fazer, e essas informações que eu tinha dele, eu acabava criando um, um... uma estratégia de ensino onde todas as disciplinas eu colocava ele ali dentro, tipo, "Ah, e se acontecesse com você?", explicava as situações pra ele...*

Pesquisador: Contextualizava...

IE – Z: *Isso! Com... com ele inserido ali, não com ele olhando de fora, ele participando. E ele incorporava aquilo ali, tipo, começava a pensar mesmo e eu consegui muitos resultados positivos em relação a isso.*

Pesquisador: Que legal

IE – Z: *Sabe!? Mas foi a junção de dois cursos que...*

Pesquisador: Que te ajudaram... a pedagogia e estar na educação te ajudou como intérprete educacional. Muito bom!

É... Tah! Aqui com o aluno surdo aqui no Colégio de Aplicação, como que é a tua relação com ele, né!? A tua relação como profissional e aluno, como amigos, quais são as principais dificuldades, as facilidades?

IE – Z: *Então, assim, umas da, das... que eu nunca tinha trabalhado com aluno do nível do que a gente tem aqui, né!? No caso da língua oral e assim, e o intérprete funcionava mais como um apoio, um suporte pra ele, não era uma coisa que ele dependesse sempre, às vezes, ele depende porque o aparelho dá problema, tudo, o professor está falando de costas ele não consegue fazer a leitura labial, e aí ele, ele pede um suporte maior, né!? A a gente tem, já conseguiu estabelecer uma relação, "aqui oh! A gente vai aqui", só que não entendeu, "vamo lá!", vamo, vamo intervir aí, então é aí que funciona essa troca, assim, não entendeu, já para: "O professor, explica de novo essa parte", aí eu vou com Libras pra apoiar o entendimento dele.*

Pesquisador: Legal, bacana! É... IE-Z, agora sobre os saberes pessoais. Os saberes pessoais são as questões mais íntima, né!? É... você deve ter amigos surdos, né!? Essa questão de amigos surdos, essa relação coma comunidade surda, fora do ambiente acadêmico, essa questão mais informal tem te ajudado na sua profissionalidade também?

IE – Z: *Ajuda, ajuda bastante. Porque antes eu não tinha muito contato com surdo, porque a... os surdos que eu conhecia eram todos da universidade, como eu trabalhava e estudava, eu não vivia a universidade, né!? Então por exemplo, eu fazia disciplinas optativas em horários diferentes, para participar de cursos, projetos. Então, isso me afastou muito da comunidade surda, então, a Libras que eu conhecia era só ali, totalmente formal e acadêmica, saiu daquilo ali eu entrava em pânico, e aí quando eu comecei a ir em outros espaços, frequentar outros espaços que tinham surdos, e aí a gente começava a interagir, era um contexto totalmente diferente, aquilo foi abrindo cada vez mais minha cabeça, o meu entendimento, né!? Vendo vários surdos diferentes sinalizando, né!? Porque a gente só tava preso em um ou dois surdos que sinalizavam, então eu já sabia o jeito deles, já sabia como. Quando eu vi vários surdos diferentes, locais diferentes, de estados diferentes sinalizando, aquilo ali pra mim foi muito enriquecedor, porque foi o momento em que eu fiquei calado e comecei só observar e pegar tudo possível, absorver tudo de informação possível ali, então foi aí que foi me desafiando mais ainda e também eu comecei a ver muitas lives no Instagram, por exemplo, de surdos de São Paulo, do Rio, pra... pra acostumar com essa outra língua de sinais, então, isso me ajudou bastante*

Pesquisador: Legal, essas variações, né!? Bacana, legal.

É... e a relação com os docentes? Como que é a sua relação de intérprete educacional com os docentes, assim, como que é? Essa troca de materiais, por exemplo, essa intervenção sua como intérprete: “O professor, não é bem assim o caminho”, né!? Talvez. Tem essa troca? Como que é a relação de vocês?

IE – Z: *Eu... eu, eu... peguei a... as disciplinas que eu tô acompanhando agora, assim... Tem uma professora que eu tenho abertura com ela, porém, tipo, eu não, não... nunca pedi do... material pra ela pra estudar antes, porque a aula dela, como é uma aula muito, assim, dialogada, conversando, interagindo com o aluno, mesmo que ela me dê o material, sabe!? Num, num vai fazer muito sentido, só que, tipo, quando chegar na hora a gente começa a prestar atenção na discussão, tudo, né!? Então a gente vai criando estratégias ali no meio, na hora, né!? Por que não nada também... um conteúdo nada absurdo, que são tratadas em disciplinas, por exemplo, de iniciação científica, a de sociologia, é mais tranquila assim. Então a gente vai traçando ali.*

Pesquisador: Você acha que algum professor tem resistência em dividir a sala de aula com outro profissional?

IE – Z: *Sim! É, porque muitos professores, acredito que tem a questão do ego, “porque é minha aula, é minha sala, é meu, é meu...” Não é outro que vai vir aqui”, né!? Então teve muito esse, esse... problema no começo, sabe!? Mas assim, eu acho que agora já entendeu como é que funciona, né!? Mas olha só o tempo que demorou pra chegar...*

Pesquisador: Sim, e todo esse papel, essa, essa... é uma chatice, é uma chatiação, né!? Onde todo mundo fica chateado com determinada situação, que às vezes se a pessoa entendesse um pouquinho, né!? Procurasse, saber, entender...

IE – Z: *É, o problema, vamos supor... No final da aula chega assim: “Ai, me tira uma dúvida, porque você acompanha ele, sabe!? Sabe, precisa alguma coisa assim, mas não, é... eu fui exposto, tanto eu quanto o aluno e foi na frente de todo mundo mundo, não teve depois um pedido de desculpas, sabe!? Não teve nada disso, só vou fingir que não aconteceu.*

Pesquisador: Ótima questão. É... agora nas aulas de Libras, como você se sente atuando nas aulas de Libras lá no ensino fundamental, dos anos finais do ensino fundamental?

IE – Z: *Sinceramente, eu me sinto muito incomodado, incomodado porque eu... eu parto também do pressuposto de que a disciplina de Libras, o Intérprete ele intervém o mínimo possível, só que aqui não né!? A gente fala a aula inteira, a aula inteira. Só que a gente não faz só esse papel de chamar, de falar oque o professor está fazendo, né!? Muitas vezes: "O fulano, vamos prestar atenção, beltrano..." Então a gente acaba meio que virando um, um segundo professor dentro de sala, não só intérprete, porque muitas vezes o aluno não tá nem aí, aí o professor tá lá sinalizando e agente tá: "Fulano, vamos lá prestar atenção, fulano... chama, fulano para de conversar", né!? Então, tem muitas questões que incomodam muito, porque não é, não é chegar lá e fazer a voz, né!? A gente tem ficar chamando atenção, tem que falar assim: "Ah, fulano tem que prestar atenção, não pode ficar brigando, não pode ficar batendo no outro", isso é no 9° ano, tá!? Não é anos iniciais, não (risos). Então tem muito isso, eu fico muito... me sinto muito frustrado, porque se a maioria deles já teve Libras desde o 1° aninho aqui, então eles tem capacidade de acompanhar uma aula em Libras, toda em Libras, talvez, um sinal ou outro eles não vão entender, mas no contexto eles são capazes, só que como aqui, eles estão acostumados desde pequeno alguém falando tudo pra eles, né!?*

Pesquisador: Então, acomodação, né!?

IE – Z: *Demais*

Pesquisador: É... e pelo, pelo que entendi não é você que interpreta a disciplina de língua estrangeira, mas você como profissional da área da educação aqui e em outros lugares, como você se sente? Não sei se você sabe inglês, né!?

IE – Z: *Não, eu também interpreto.*

Pesquisador: Ah, tu também interpreta, desculpa, fui direto! Ótimo!

Como que é a sua atuação, como você se sente, português, Libras e língua estrangeira.

IE – Z: *Assim, é o... inglês, a... eu consigo, não entende a plenitude, mas no geral eu consigo entender, né!? Porque a maioria das aulas tudo é falado em inglês, mas dá pra acompanhar, só que por exemplo, a... pro aluno aproveitar ali as aulas já que ele escuta, a professora fala de frente pra ele, eu deixo muito tempo ele acompanhando, fazendo a leitura labial tudo, mas por exemplo, ela falou uma palavra que é um pouco mais complexa, aí eu vou e faço a soletração pra ele. Aí, então dessa forma isso... dessa forma que eu vou apoiando ele, né!? Mas tipo, por exemplo, ela falou uma palavra que é um pouco mais complexa, aí eu vou e faço a soletração Só que eu vejo que ele tá conseguindo captar aquela fala de fato eu deixo, eu paro a interpretação, espero ele... ele me dar um feedback ali, tipo: "Ai, agora eu não tô entendendo", sabe!? Então, porque ele, ele consegue, ele tem essa autonomia toda, mas assim, é muito complicado, é muito complicado que, às vezes, o tico e teco num, num... Então você conversando, então tipo, às vezes, por exemplo, outra... às quintas feiras eu tô aqui desde manhã, então eu to interpretando a manhã inteira, eu tenho 4 aulas, aí chega o final do almoço, aí já vou correndo pra outra aula, aí já é inglês, aí, às vezes, né!? Dá um probleminha ali.*

Pesquisador: O processo cognitivo pesa bastante, né!?

Tah, beleza! E nas disciplinas de exatas, como que é a tua relação com a exatas e a Libras?

IE – Z: *Então, eu gosto bastante das exatas, tenho uma certa afinidade, tenho... a... Eu gostava bastante na escola, no ensino médio, né!? É, eu fazia, a universidade... a faculdade eu fazia de engenharia de produção mecânica, então era muito cálculo que tinha, quando eu cheguei aqui a... maioria do pessoal, "aí eu não quero matemática, não quero matemática..." eu falei: "Não, eu fico matemática", e assim, a... foi desafiador pra mim pela questão do, a... do profissional que tá ali também, né!? E também a construção do espaço pra... por exemplo, pra evitar aquela coisa assim, de passar na frente, de atrapalhar, mas as exatas pra mim, a... eu vou, eu corro atrás de terminologias, tudo pra facilitar no momento da interpretação, mas, por exemplo, agora a gente tá aprendendo trigonometria, então são ângulos pra tudo quanto é lado, né!? Então, a gente convencionou, como eu falei pro aluno, "olha, não sei se o... não sei se o sinal é esse, mas vamos convencionar aqui nós dois, pra ficar mais claro", aí tá, a gente começa a usar, então eu faço todo o uso do espaço aqui na frente dele, eu pego triângulo, jogo aqui na frente dele e a gente começa... começa a mostrar pra ele os ângulos, tudo. Então, e lá ele começa a mandar também algumas coisas, tipo, "Ah, mas será que se eu montar é assim que funciona?" Colocar dois em cima, raiz de três em baixo, então a gente começa a criar uma relação... isso também a gente tem uma troca, "do jeito que eu to fazendo, você tá entendendo, tá conseguindo, tá legal, quer que mude, o que que não tá claro?" Então ele vai me dando essas opiniões dele, também, que aí eu consigo organizar melhorzinho pra ele entender com mais facilidade.*

Pesquisador: Bacana, legal. É... Você tem momentos de preparação e estudo? Como que você aproveita esses momentos?

IE – Z: *Sim. Então, mas por exemplo, eu sei o conteúdo que tá sendo dado, então eu vou atrás, eu vou ver um vídeo, se tem alguma história, algum resumo sobre aquilo, matemática eu vou ver realmente como é o passo a passo e tal, porque vamos supor, matemática são dois dias seguidos, terá e quarta, se na terça a gente passou... teve um problema que teve uma certa dificuldade eu pego aquele problema e vou ver como eu faço a resolução dele, aí quando chega na quarta que a gente vai fazer algo parecido, aí eu já consigo mostrar mais claro pro... pro aluno como é que vai funcionar. Então eu uso a preparação isso, pra fazer esses ajustes.*

Pesquisador: Ótimo, perfeito, perfeito! IE-Z, última questão. É a gente falou sobre o bacharel, né!? Até mesmo a licenciatura acho que não é isso tudo pra nós atuarmos como intérprete educacional. Você acha necessário uma formação continuada para intérprete educacional? Não uma formação continuada só, talvez, uma especialização, uma pós-graduação, pra preparar melhor esse profissional que vai atuar na educação com alunos surdos, com diversas identidades, que vai enfrentar a interseccionalidade, essas relação com os profissionais de como proceder, de onde ficar, como fazer, tu acha importante?

IE – Z: *Totalmente. Totalmente importante, a... porque, vamos lá, no nosso curso realmente a gente não tem, não tem nada, porque gente é preparado praticamente para atuar no ensino superior, né!? Na educação básica existe uns artigos que a gente lê, alguns livros, algumas coisas assim. Mas de fato, não tem uma preparação focada pra isso, né!? Se tivesse uma Especialização que nos orientasse pelo menos o básico de cada contexto, de cada disciplina, como que funcionaria, dando uma luz pelo menos, tudo bem poderia ser um básico, mas que*

desse uma luz assim, pra quando esse profissional chegasse no contexto escolar ele não ficasse totalmente perdido, né!? Soubesse por onde ir, porque muita gente que chega, né!? Nas escolas não sabe pra onde ir, não sabe o que fazer e aí vai tentar procurar ajuda dentro da própria escola, as pessoas também não sabem porque não tão, não é... não tão acostumados com esse tipo de profissional, o intérprete dentro do contexto escolar, algumas escolas sim, mas a maioria não, então acaba que ele, esse, esse intérprete ele vai correr pra onde? Ele vai perguntar para os amigos que já trabalharam, sabe!? Vai saber como é que funciona. Mas se ele antes já tivesse uma base, um embasamento, né!? Uma formação para aquilo garanto que seria bem melhor, mais... não vou dizer mais tranquilo, mas eu diria que já ajudaria bastante ele

Pesquisador: É uma preparação profissional, né!? Agora o que ele vai enfrentar já é outra questão né!? Primeiro ele vem, se prepara... ele sabe que ele vai enfrentar aquilo, agora como ele vai enfrentar já é outra característica...

IE – Z: *Talvez aquela questão, né!? É... Ai, eu acho que eu não vou dar certo com isso não, sabe!? Eu acho que não é muito essa área, porque o que que acontece muito? O pessoal se forma, o primeiro... a primeira porta que tem é a escola. Chega na escola, fala: Nossa, que horrível eu não gosto disso aqui, que é outro perfil... então, acho que talvez, com essa formação tivesse essa a... dá esse orientação pro próprio intérprete, assim: " ai, funciona dessa forma, acho que eu não tenho perfil pra isso!"*

Pesquisador: Já afunila, "Não aqui..."

IE – Z: *É... " aqui não é meu lugar, vou pra outro".*

Pesquisador: Ótimo, perfeito, IE-Z é isso.

ANEXO III – PRIMEIRA PÁGINA DO PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O Intérprete Educacional e os saberes necessários para a sua atuação nos anos finais do Ensino Fundamental

Pesquisador: JONAS BENTO DE GODOI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70217523.3.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.498.214

Apresentação do Projeto:

Trata-se de solicitação de Emenda 1 de Protocolo relacionado a projeto de dissertação, proveniente do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), intitulado "O Intérprete Educacional e os saberes necessários para a sua atuação nos anos finais do Ensino Fundamental", tendo como responsável principal Jonas Bento de Godoi, sob orientação do Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Participantes da pesquisa:

Três intérpretes educacionais que atuam no Colégio de Aplicação da UFSC.

Projeto aprovado pelo Parecer Consubstanciado n.6.195.086, emitido em 21 de Julho de 2023

Solicitação de emenda: alteração no roteiro das questões, sugeridas pela banca de qualificação, conforme informado, que se justifica da seguinte forma

"Justificativa da Emenda:

Emenda executada a partir da recomendação da Banca de Qualificação. Alterações feitas somente na seção 5 (Roteiro de questões semi estruturadas). Não foram feitas nenhuma outra alteração, o

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-7881 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação intitulada: O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A SUA ATUAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

2024