

OS DESAFIOS DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZ A LITERATURA CIENTÍFICA?



Descrição da arte da capa: Sobre fundo azul escuro com linhas sinuosas grossas em verde e cinza que lembram ondas do mar, está um grande retângulo vertical cinza claro contendo o título da dissertação e uma foto. No topo, o título do trabalho em caixa alta: “Os desafios da interpretação simultânea da língua brasileira de sinais para o português brasileiro na educação superior: o que diz a literatura científica?”. Logo abaixo, centralizada, a foto colorida de um evento acadêmico em um auditório. Pode-se ver o palestrante de pé no palco, algumas pessoas na plateia e o perfil de três intérpretes de Libras sentados na primeira fileira. Todas as pessoas têm o rosto desfocado por edição, com exceção da intérprete autora da dissertação. Ela está ladeada por dois outros colegas. O intérprete da esquerda usa camisa preta e segura um microfone, enquanto a intérprete de apoio, à direita, cobre a boca com uma das mãos. A autora da dissertação, uma mulher de pele clara e cabelos castanhos, usa camisa azul, óculos grandes redondos e segura um microfone em frente à boca. Fim da audiodescrição.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
(PPGLINC)

VANESSA DE ALMEIDA MOURA

**OS DESAFIOS DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZ A LITERATURA CIENTÍFICA?**

Salvador

2024

VANESSA DE ALMEIDA MOURA

**OS DESAFIOS DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZ A LITERATURA CIENTÍFICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Coorientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Batista Nascimento – UFSCar

Salvador

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Moura, Vanessa de Almeida

OS DESAFIOS DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZ A LITERATURA CIENTÍFICA?
/ Vanessa de Almeida Moura. -- Salvador, 2024.

265 f. : il

Orientadora: Denise Chaves de Menezes Scheyerl.

Coorientador: Marcus Vinícius Batista Nascimento .

Dissertação (Mestrado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC)) -- Universidade Federal
da Bahia, INSTITUTO DE LETRAS, 2024.

1. Interpretação educacional na educação superior.
2. Interpretação simultânea da Libras para o português na educação superior. I. Scheyerl, Denise Chaves de Menezes. II. Nascimento, Marcus Vinícius Batista . III. Título.

VANESSA DE ALMEIDA MOURA

**OS DESAFIOS DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DA
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA O PORTUGUÊS
BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZ A
LITERATURA CIENTÍFICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em 17 de junho de 2024.

Banca examinadora:

Denise Chaves de Menezes Scheyerl – Orientadora _____

Doutora em Linguística Teórica pela Ludwig- Maximilians- Universität München
Universidade Federal da Bahia

Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Vinicius Martins Flores _____

Doutor em Letras - Especialidade em Psicolinguística pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta dissertação ao meu filho, quem decido amar, sempre, mesmo diante dos desafios da maternidade. Ficou tudo bem...

Te amo!

AGRADECIMENTOS

Quem me conhece mais de perto já pode ter notado o meu gosto por poesias e por metáforas. Ah! E por Rubem Alves, que conseguia orquestrar lindamente as vozes advindas da academia e da arte, escrevendo textos como quem compõe música. Ele era também teólogo, já foi pastor, e educador que era, falava sobre Deus com o encantamento de um contador de histórias. Uma das autoras que compôs a base de dados do nosso estudo, a Tesser (2015), citou o Rubem Alves em sua dissertação e me alegrou. Fiz até coração com as mãos! (Risos). Como sou grata a Deus por ter criado a linguagem! Sem ela não haveria língua, diálogo, música, dança, literatura, teatro, tradução, interpretação, artigo, tese, dissertação... Não haveria escritores, professores, artistas, tradutores, intérpretes... Também sou grata por ter nos dado o *Logos* da vida (João 1:1).

E voltando às metáforas... A pesquisa foi travessia em mar aberto e levou o dobro do tempo para ser concluída. Ondas altas vieram. A primeira, a segunda e a terceira onda de um vírus novo e assustador tornaram a travessia ainda mais difícil. Ver que muitos foram “arrastados” por elas foi doloroso. Houve também ventos fortes que tiraram algumas “coisas” e pessoas do lugar e as levaram para longe. Algumas pessoas foram para o outro lado do Atlântico, deixando muita saudade. Amo muito vocês, Carol, Yúri, João Gabriel, Anna Júlia, Luna e Joanna. Mas, nessa travessia tive a minha companheira de muitas viagens -Verinha -minha mãe. Quantas vezes ela segurou o leme comigo! Outras mulheres se somaram ao grupo que me salvou enquanto fazia a travessia. Cuidaram do meu filho quando precisei, me levaram refeições. Raquel, minha irmã, obrigada! Você, além de inspiração, foi mão estendida. Lu (Luciane Brito) e Bal (Balbino Sampaio), obrigada por fazerem nosso Ben tão feliz com suas presenças! E o que falar das minhas amigas e meus amigos?! Vocês foram (e são) ombros, ouvidos, colo, conexão. Quem foi assim, sabe que é de ti que estou falando. Não quero correr o risco de esquecer de alguém, então, não vou citar nomes, já que foram (são) muitos.

Esta dissertação, sendo texto, não pode ser separada, portanto, de seu contexto para que produza sentidos a todos os interlocutores/leitores dele. Sim! Dialoguem com o nosso texto! Ele só se materializou porque vocês existem! “Nosso” porque, ainda que feito por duas mãos, teve a contribuição de muitas cabeças (mentes). Sou grata a minha orientadora, a Profa. Dra. Denise Scheyerl, por ter me “amadrinhado” desde o princípio, quando o projeto de pesquisa ainda era um anteprojeto. Sou grata ao meu coorientador,

o Prof. Dr. Vinicius Nascimento, por não ter se distanciado, ainda que geograficamente separados. Agradeço aos professores Manoela Cristina da Silva e Vinicius Flores por suas valiosas contribuições desde a qualificação da pesquisa.

Não há como desconsiderar a importância das pessoas por trás do que conceituamos como Programa de Pós-graduação para este trabalho. Por mais óbvio que seja dizer: não há instituições sem pessoas! Agradeço aos coordenadores do PPGLinC, tanto os que já cumpriram o seu tempo de coordenação quanto os atuais; agradeço às secretárias, em especial a Tatiane Cunha (Tati) por toda gentileza e a todos os servidores técnico-administrativos do Instituto de Letras da UFBA.

Como os professores dos componentes curriculares foram importantes também! Durante a escrita, lembrei-me de muitos! As senhoras e os senhores têm a minha admiração, incluindo os professores e professoras convidados. Muito obrigada! Meu agradecimento especial à Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira, que além de ter sido minha professora no Programa é a minha chefe imediata. Obrigada, Pró Beth, por todo o incentivo e apoio para que eu pudesse usufruir de um direito como servidora. Aproveito para agradecer aos meus colegas de trabalho, servidores do NAPE-UFBA, pelos momentos de compreensão e acolhimento. Agradeço também aos autores das obras que serviram de base de dados para o estudo desenvolvido na pesquisa. Vocês também fizeram a travessia da pesquisa e me deram a oportunidade de fazer a minha. A palavra oportunidade tem origem no latim *opportunitas* < *opportúnus*, junção do prefixo *ob-*, "em direção a" e da palavra *portus*, "porto de mar".

Chegamos ao porto!

“[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2001, p. 17 *apud* Lima; Miotto, 2007, p. 39).

MOURA, Vanessa de Almeida. **Os desafios da interpretação simultânea da língua brasileira de sinais para o português brasileiro: o que diz a literatura científica?** Orientadora: Denise Chaves de Menezes Scheyerl. 2024. 265 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Desde a consolidação profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais, a área educacional é a que mais tem oferecido campo de atuação. A interpretação educacional é tema de estudo com mais tradição dentro do campo disciplinar chamado Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais. A pesquisa de mestrado desenvolvida teve por objetivo geral compreender os desafios para a interpretação na direção da Libras para o português brasileiro realizada no contexto da educação superior, e por objetivos específicos: mapear as dissertações e teses, produzidas por pesquisadores brasileiros, sobre interpretação educacional na educação superior, publicadas no período de 2005 a 2022, conhecer as especificidades da interpretação educacional em nível superior e identificar os desafios da interpretação na direção da Libras para o português brasileiro nesse contexto. Para tanto, delineou-se uma pesquisa bibliográfica para a coleta dos dados quantitativos e qualitativos, a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. A base de dados da pesquisa foi composta por dez dissertações e uma tese, selecionadas conforme o critério de inclusão (ter aproximação com o escopo da pesquisa) e com o critério de exclusão (não se aproximam do escopo da pesquisa e, se publicadas após o ano de 2016, não fornecem informações acerca do cumprimento de procedimentos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos). Os dados foram coletados seguindo os procedimentos da pesquisa bibliográfica e analisados conforme a técnica da Análise Temática de dados. Os dados obtidos revelaram que: o tema abrangente das pesquisas é a atuação do intérprete educacional no contexto da educação superior; a concepção do intérprete educacional, que atua no ensino superior, se tipifica em representações construídas pelos próprios intérpretes educacionais e/ou pelos demais atores educacionais; as qualificações esperadas do intérprete educacional que atua no ensino superior são de natureza formativa, ética, cognitiva/intelectual e psicossocial; há algumas divergências entre as visões dos intérpretes educacionais e dos estudantes surdos quanto ao papel desses profissionais na instituição de educação superior; a interpretação educacional na educação superior é complexa e seus desafios são, essencialmente, técnicos (ligados à complexidade da interpretação simultânea intermodal e à formação deficitária do intérprete educacional) e contextuais (ligados às dificuldades socioeducacionais do estudante surdo e à conjuntura institucional); o tema da interpretação direta tem lugar secundário dentro da literatura estudada e foi abordada somente por cinco autores e os principais desafios para a interpretação da Libras para o português brasileiro, no contexto da educação superior, são de natureza formativa e técnica relativa à competência tradutória, especificamente, a sua (sub)competência metodológica, ou seja, os conhecimentos e habilidades que permitem ao intérprete educacional operacionalizar a interpretação com mais eficiência.

Palavras-chave: Interpretação educacional. Educação superior. Interpretação direta. Desafios.

ABSTRACT

Since the professional consolidation of the sign language translator and interpreter, the educational field has offered the most scope for action. Educational interpreting is the most traditional subject of study within the field of Sign Language Translation and Interpreting Studies. The general objective of this master's research was to understand the challenges of interpreting from Libras into Brazilian Portuguese in the context of higher education, and the specific objectives were: to map the dissertations and theses produced by Brazilian researchers on educational interpreting in higher education, published between 2005 and 2022, to learn about the specificities of educational interpreting at higher education level and to identify the challenges of interpreting from Libras into Brazilian Portuguese in this context. To this end, a bibliographical survey was carried out to collect quantitative and qualitative data in order to achieve the research objectives. The research database consisted of ten dissertations and one thesis, selected according to the inclusion criterion (they are close to the scope of the research) and the exclusion criterion (they are not close to the scope of the research and, if published after 2016, they do not provide information about compliance with ethical procedures in research involving human beings). The data was collected using bibliographic research procedures and analyzed using the Thematic Data Analysis technique. The data obtained revealed that: the overarching theme of the research is the role of the educational interpreter in the context of higher education; the conception of the educational interpreter, who works in higher education, is typified in representations constructed by the educational interpreters themselves and/or by other educational agents; the qualifications expected of the educational interpreter who works in higher education are of an educational, ethical, cognitive/intellectual and psychosocial nature; there are some divergences between the perceptions of educational interpreters and deaf students regarding the role of these professionals in the institution of higher education; educational interpreting in higher education is complex and its challenges are essentially technical (linked to the complexity of intermodal simultaneous interpreting and the poor training of educational interpreters) and contextual (linked to the socio-educational difficulties of deaf students and the institutional situation); the topic of direct interpreting has a secondary place in the literature studied and has only been addressed by five authors, and the main challenges for interpreting Libras into Brazilian Portuguese in the context of higher education are of a training and technical nature relating to translating competence, specifically its methodological (sub)competence, i.e. the knowledge and skills that enable the educational interpreter to perform interpreting more efficiently.

Keywords: Educational interpreting. Higher education. Direct interpreting. Challenges.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpoll	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
BDBT	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CODA	Child of Deaf Adult
ES	Educação Superior
EI	Estudos da Interpretação
ET	Estudos da Tradução
ETILS	Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais
FEBRAPILS	Federação Nacional das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GT	Grupo de Trabalho
KODA	Kids of Deaf Adult(s)
ICS	Interpretação em contexto de saúde
IE	Intérprete educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
ILS	Interpretação de Língua de Sinais
L1	Primeira Língua/Língua Nativa
L2	Segunda Língua/ Língua Ativa/ Língua Não-Nativa
LC	Linguística Cognitiva
Libras	Língua Brasileira de Sinais

LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
PAEXTec	Programa de Apoio à Extensão de Servidores Técnico-Administrativos
PB	Português Brasileiro
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PROAE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
PROLIBRAS	Exame Nacional de Proficiência em Libras
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLinC	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
PPGLitCult	Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura
SBIE	Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional
SODA	Siblings os a Deaf Adult(s)
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TILSE	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa de Holmes (1988)	41
Quadro 1	Tipos e subtipos de interpretação segundo Pöchhacker (2022 [2004])	44
Tabela 1	Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico preliminar, conforme os descritores utilizados e a quantidade de dissertações e de teses localizadas	108
Figura 2	Estudos da Tradução no Brasil: desdobramentos a partir do mapeamento de Holmes (1972;1988	42
Quadro 2	Alguns desafios na interpretação do par linguístico Libras-LP relatados na literatura acadêmico-científica	61
Figura 3	Proposta de mapeamento de Williams e Chesterman (2002)	43
Quadro 3	TCCs de discentes do curso Letras Libras (Bacharelado) com a temática da interpretação da Libras para o português brasileiro	67
Figura 4	Modelo de fichamento bibliográfico baseado em Lima e Mioto (2007), Gil (2010) e USP (2017)	111
Quadro 4	Desafios da interpretação da Libras para o português, segundo Lima (2020)	75
Figura 5	Diagrama dos temas identificados nos dados analisados	134
Quadro 5	Principais demandas de atuação do intérprete de Libras-PB na área da saúde, segundo Jesus (2022)	84
Quadro 6	As principais dificuldades encontradas no momento do atendimento de ICS, segundo Jesus (2017)	85
Quadro 7	Principais dificuldades enfrentadas por TILS na esfera jurídica segundo, Santos (2016)	86
Quadro 8	Dificuldades linguísticas, tradutórias e outras dificuldades relatadas por TILS que atuam na esfera jurídica, segundo	88

Reckelber e Santos (2019)

Quadro 9	Descrição do levantamento bibliográfico preliminar com a temática da interpretação educacional de acordo com a autoria, título da dissertação ou tese, do repositório institucional e do ano de publicação	100
Quadro 10	Levantamento bibliográfico preliminar com a temática da interpretação da Libras para o português de acordo com a autoria, título da dissertação ou tese, do repositório institucional e do ano de publicação	102
Quadro 11	Descrição do material bibliográfico sobre interpretação de Libras-português brasileiro na Educação Superior composta pelas informações da autoria, do título da dissertação ou tese, institucional e do ano de publicação	105
Quadro 12	Descrição do material bibliográfico selecionado conforme sua identificação e categorização	112
Quadro 13	Informações pessoais (formação acadêmica e experiência profissional) das autoras e dos autores das obras selecionadas	125

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	21
1.2 O PROBLEMA	22
1.3 PERGUNTAS DA PESQUISA	22
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA	23
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2. PRAZER, A PESQUISADORA	25
2.1 A IRMÃ DE RAQUEL	25
2.2 A INTÉRPRETE DE LIBRAS	28
3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS	33
3.1 OS CONCEITOS E AS DEFINIÇÕES DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS	33
3.2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO CAMPO DISCIPLINAR “ESTUDOS DA TRADUÇÃO” E “ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO”	40
3.3 A GÊNESE DOS “ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS” NO BRASIL	50
4. A NATUREZA DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA INTERMODAL	54
4.1 A COMPLEXIDADE DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA	55
4.2 A COMPLEXIDADE DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA INTERMODAL	59
4.3 A COMPLEXIDADE DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS	66

BRASILEIRO	
4.4 A INTERPRETAÇÃO DE/PARA LIBRAS EM ALGUNS CONTEXTOS COMUNITÁRIOS	83
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	98
5.1 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	98
5.1.1 A escolha do tema	99
5.1.2 Levantamento bibliográfico preliminar	99
5.1.3 Formulação do problema	103
5.1.4 Elaboração do plano provisório de assunto	104
5.1.5 Busca das fontes	105
5.1.6 Leitura do material e fichamento	108
5.1.7 Organização lógica do assunto e redação do texto	127
5.2 O INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE TEMÁTICA	128
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	132
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE	165

1. INTRODUÇÃO

Realizar a escrita de um texto acadêmico traz, em si, um certo grau de dificuldade. Nesse momento, em prática de letramento, vivencio esse desafio e o enfrento com leituras, escrita e reescrita. Dessa forma, opostamente ao que pode ser julgado como ineficiência, ao reconhecer meus próprios limites, decido avançar para pôr em prova a minha própria competência.

Dentre as definições que o dicionário brasileiro da língua portuguesa Michaelis apresenta para o vocábulo desafio, estão: “situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço e disposição firme” e “ato de instigar alguém a realizar algo que supostamente está acima da sua capacidade”. (Michaelis, 2022). É consenso que os desafios fazem parte do cotidiano humano e que eles se revelam nas mais diversas circunstâncias, a exemplo dos relacionamentos interpessoais, nos estudos acadêmicos, no exercício profissional, entre outras. A boa notícia é que os desafios não significam, essencialmente, barreiras intransponíveis, apesar de alguns poderem parecer. Eles, segundo as definições propostas pelo dicionário mencionado anteriormente, em contrapartida, requerem do desafiado um maior empenho para solucioná-los.

No site da Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBIE) o seu presidente, Rodrigo Fonseca, argumenta que a inteligência emocional, ou seja, “a capacidade de reconhecer as próprias emoções e entender o impacto que elas causam no cotidiano”, é o meio pelo qual se desenvolve a resiliência necessária para o enfrentamento dos desafios (Fonseca, 2022).

A partir do olhar das ciências humanas, a exemplo da psicologia e da filosofia, é possível refletir sobre os desafios comuns à vida e acessar diversas orientações para a superação deles. Há desafios, contudo, que são específicos a determinadas áreas profissionais e, a partir daí, podemos inferir que haja diferenças até mesmo dentro de uma mesma área, como aqueles desafios que se apresentam a um médico plantonista de uma unidade de emergência das capitais que, muito provavelmente, não são os mesmos de um médico da Cruz Vermelha Amazonas.

Interessei-me em fazer uma investigação acadêmica em nível de mestrado por identificar algumas dificuldades em meu exercício de interpretação simultânea da língua brasileira de sinais (Libras)¹ para o português brasileiro (PB) como tradutora e intérprete da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A denominação oficial do cargo é, na verdade, Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais, pois, assim está registrada na Lei Nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005 que dispõe, e dá outras providências, sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação (Brasil, 2005).

Mesmo sendo uma tradutora e intérprete de língua de sinais (TILS) com certa experiência em interpretação da Libras para o PB, e na direção inversa, a primeira tem sido percebida como mais desafiadora por mim, assim como tem sido relatado por outros intérpretes de línguas de sinais (Napier *et al.*, 2005 *apud* Lourenço, 2017; Nicodemus; Emmorey, 2013; Pöchhacker, 2022 [2004]).

Anteriormente a essa maior curiosidade em compreender a complexidade da interpretação simultânea intermodal direta, ou seja, da interpretação entre uma língua de modalidade gestual-visual e uma de modalidade vocal-auditiva, realizada na direção da língua ativa ou “não-nativa” (Libras) para a língua nativa (PB), eu já havia apreendido a existência de facetas dessa interpretação, também conhecida como “interpretação-voz” (Lourenço, 2018, p. 2).

Desde o meu ingresso na UFBA, em 2014, tenho testemunhado a chegada de docentes e discentes surdos. Nesses dez anos, dentre os que já passaram e os que permanecem na instituição, se somam seis docentes surdos, sendo dois desses docentes efetivos. A equipe de TILS da UFBA é lotada no Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE)² vinculado à Pró-reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE).

1 Adotaremos a grafia Libras e não LIBRAS, por se tratar de um acrônimo, não uma sigla, da locução língua brasileira de sinais.

2 O termo “necessidades educacionais especiais” está em conformidade com o termo adotado na Resolução nº 2/ Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo MEC em 15 de agosto de 2001.

O NAPE foi criado através da Portaria nº 74 (Reitoria/UFBA) de 26 março de 2008 como resultado da aprovação da proposta de projeto enviado ao Edital do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)³. Este programa, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), teve início em 2005 e tinha por objetivo organizar ações em instituições federais de educação superior para a inclusão de pessoas com deficiência, por meio da criação de núcleos de acessibilidade.

Até o momento de finalização desta dissertação, a equipe de TILS do NAPE estava atendendo a cinco estudantes surdos matriculados em cursos de graduação e a dez matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. No decurso dessa experiência como TILS, em uma instituição de educação superior, tenho presenciado o aumento de palestras ministradas em Libras por surdos e por ouvintes fluentes, em eventos de diversas naturezas, como corrobora Souza (2017), que relaciona a ascensão social dos surdos à construção da imagem do TILSP⁴.

As demandas de interpretação-voz, solicitadas para a equipe de TILS da UFBA, são comuns para situações quando, por exemplo, os discentes surdos têm de apresentar trabalhos orais/sinalizados para fins de avaliação na disciplina, quando participam de eventos acadêmicos como comunicadores, quando os discentes surdos de pós-graduação *stricto sensu* têm encontros com seus respectivos orientadores e quando participam da aula, tirando dúvidas, fazendo comentários e interagindo com os colegas.

Nas situações em que há gargalo no atendimento às demandas, a prioridade do serviço de tradução e interpretação desenvolvido pela equipe do NAPE é dada aos estudantes surdos, pois se trata de um núcleo vinculado à PROAE. No entanto, quando é possível, os docentes surdos também têm suas solicitações atendidas. Estas geralmente são para as aulas dos conteúdos teóricos de Libras, para as apresentações de seminário dos estudantes ouvintes, para as reuniões de colegiado do Instituto de Letras, entre outras demandas.

Somam-se também incontáveis eventos, internos e externos, nos quais interpretei simultaneamente o português para a Libras e em direção direta. Contudo, me recordo do dia em que recebi o primeiro feedback positivo de uma pessoa ouvinte da

³Conteúdo disponível no portal do MEC no endereço: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495%3eAcesso>.

⁴ Souza (2017) defende que a nomenclatura TILSP representa melhor a igualdade entre as línguas (Libras e língua portuguesa) e, por isso, ele adota essa sigla em sua obra. Nesta dissertação, adotaremos a sigla TILS por esta indicar a nomenclatura utilizada na denominação oficial do cargo.

plateia quanto à interpretação-voz que realizei. Foi no II Colóquio de Fonoaudiologia da UFBA, em 2017, evento coordenado pela Profa. Dra. Desirée De Vit Begrow, quando interpretei a Profa. Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, na Mesa 2 (Importância das Associações para preservação da cultura surda). Ao final da mesa, fui procurada pela pessoa que me parabenizou por ter conseguido expressar vocalmente a personalidade da palestrante, transmitida por suas expressões não manuais, principalmente.

Considero não ter sido coincidência ter recebido essa apreciação no mesmo ano em que finalizei a especialização em Libras, cujo trabalho de conclusão de curso foi o artigo “O papel da expressividade oral na interpretação simultânea da Língua de Sinais Brasileira para a Língua Portuguesa”. (Moura, 2019). Nessa circunstância, conheci os artigos de Albres (2010) intitulado “Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da língua de sinais para o português oral”, de Nascimento (2015) cujo título é “Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas” e de Chaibue e Aguiar (2016) com o título “Dificuldades na interpretação de Libras para português”.

Ao longo desses anos, consigo reconhecer um crescimento pessoal quanto à proficiência na interpretação do par linguístico Libras – PB. Atribuo tal evolução à aproximação mais intensiva com os surdos e à convivência com os meus colegas de profissão, pois aprendo sempre um pouco mais com cada um deles quando os vejo e os ouço interpretar.

No entanto, mesmo possuindo formação acadêmica e experiência empírica, noto a necessidade de ampliação e de aprofundamento do conhecimento teórico-científico, a fim de conseguir realizar um trabalho de interpretação cada vez melhor. Por ser a universidade o nosso local de atuação, a qualificação continuada se torna pauta ainda mais relevante, uma vez que se trata de um espaço de formação de profissionais que atuarão na sociedade.

1.1 Justificativa da pesquisa

O estudo da interpretação simultânea de línguas de sinais tem sido amplamente desenvolvido desde a consolidação do campo disciplinar chamado Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). Neste campo, têm sido desenvolvidas pesquisas, que dialogam com outras disciplinas do conhecimento científico, cujo objeto

de estudo é a interpretação simultânea de/para línguas de sinais em diferentes ambientes institucionais, dentre eles o educacional.

Há na literatura científica trabalhos que abordam a temática dos desafios da interpretação entre línguas vocais-auditivas e línguas gestuais-visuais, mas poucos discutem a questão da direcionalidade, tanto na interpretação simultânea monomodal (entre línguas de mesma modalidade) quanto na intermodal (entre línguas de modalidade diferente). Pesquisas exploratórias realizadas no Brasil têm revelado que intérpretes de Libras relatam perceber mais dificuldades na interpretação intermodal direta (Rodrigues, 2016; Lourenço, 2018), ou seja, na tradução da Libras para o português brasileiro que acontece no momento imediato, com poucas chances de correção e revisão (Kade, 1968 *apud* Pöchhacker, [2004] 2022),

Contudo, ainda é discreto o número de pesquisas que investigam especificamente a interpretação simultânea intermodal direta realizada em instituições de educação, principalmente na educação superior. Nesse sentido, se faz necessário aumentar esse quantitativo, a fim de contribuir para a construção de conhecimento acerca dessa interpretação.

1.2 O problema

O tema da pesquisa, apresentado nessa produção textual acadêmica, é: interpretação simultânea da Libras para o PB. O problema de pesquisa é: quais são os desafios da interpretação simultânea da Libras para o PB realizada por intérpretes que atuam na educação superior (ES)⁵?

1.3 Pergunta da pesquisa

A questão que impulsionou a pesquisa foi: que desafios acerca da interpretação simultânea da Libras para o PB são apontados na literatura científica?

⁵ A educação superior é o nível de ensino que abarca cursos de graduação, pós-graduação (especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado) e de extensão.

1.4 Objetivos da pesquisa

A pesquisa teve por objetivo geral compreender os desafios para a interpretação na direção da Libras para o PB na ES, a partir de um estudo de caráter bibliográfico. Os objetivos específicos da pesquisa foram: (a) mapear as dissertações e teses produzidas por pesquisadores brasileiros sobre interpretação educacional na ES, publicadas no período de 2005 a 2022 (b) conhecer as especificidades da interpretação educacional em nível superior, apontadas nesses trabalhos e (c) identificar os desafios da interpretação na direção da Libras para o PB nesse contexto, descritos nessas obras.

1.5 Estrutura da dissertação

O **Capítulo I** é constituído por esta introdução. No **Capítulo II** nos permitimos dar um “tom” mais pessoal ao texto e por isso apresento a minha história familiar e com a Libras, o meu processo de formação acadêmica até ser uma TILS, atualmente como servidora pública em uma universidade e, no momento, mestranda em um programa de pós-graduação da UFBA.

A revisão narrativa de literatura tem seu alicerce principal no campo disciplinar Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (ETILS) e este, como será esclarecido, emergiu dos campos disciplinares Estudos da Tradução (ET) e Estudos da Interpretação (EI). Sendo assim, o **Capítulo III** apresenta um breve histórico do desenvolvimento do ETILS, apresentando os principais pesquisadores e suas áreas de especialidade, trazendo algumas de suas contribuições para a área.

O **Capítulo IV** se dedica a levantar alguns conceitos, teorias e modelos relacionados à interpretação simultânea intermodal, tanto na direção inversa quanto na direção direta, em diferentes contextos, sobretudo o educacional. Essas leituras serviram como arcabouço teórico para as discussões posteriores. No **Capítulo V** estão descritos os materiais, o procedimento e o método necessários para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. A metodologia foi delineada, conforme a classificação das pesquisas científicas apresentada por Gil (2010), como sendo: uma pesquisa **exploratória**, quanto ao seu objetivo geral, e **básica** quanto à sua finalidade, a partir de **dados quantitativos e qualitativos**, coletados em material bibliográfico, classificada, por tanto, como **pesquisa bibliográfica**.

O **Capítulo VI** apresenta os resultados da análise dos dados e a discussão resultantes da análise e triangulação dos dados obtidos, relacionando-os ao problema, aos objetivos e à revisão de literatura. A dissertação se encerra com considerações finais no **Capítulo VII**.

2. PRAZER, A PESQUISADORA

Segundo Marconi e Lakatos (2022, p.170), uma das qualidades a serem apresentadas pelo tema da dissertação de mestrado escolhido pelo (a) pesquisador (a) é “ser adequado à cultura geral, às preferências pessoais, aos idiomas que conhece e à especialidade que domina”. Sendo assim, neste capítulo faço um relato pessoal mais detalhado e apresento o meu percurso acadêmico e profissional.

2.1 A irmã de Raquel

Sou a segunda filha, de três filhas do casal que se conheceu no carnaval de Salvador, na década de 80. A minha irmã mais velha nasceu com surdez profunda bilateral devido à infecção pelo vírus da rubéola, contraída por nossa mãe no período gestacional. Um ano e nove dias após o seu nascimento, eu “estreei”, como é dito aqui na Bahia.

Na adolescência, eu estreei também na interpretação após fazer cursos de Libras em algumas igrejas batistas da cidade de Salvador. Segundo Rosa (2005), muitos TILS iniciaram suas atividades de interpretação em instituições religiosas. Na ocasião dos meus primeiros passos no aprendizado, no início dos anos 2000, os cursos de Libras eram escassos e a oferta de cursos de formação de TILS era ainda mais restrita, majoritariamente, pelas associações de surdos e/ou pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) (Santos, 2010; Lemos; Carneiro, 2021).

Interessei-me em aprender Libras para conseguir me comunicar melhor com minha irmã, pois, antes que ela fosse alfabetizada, na Escola Municipal Wilson Lins, em Salvador, usávamos sinais caseiros no ambiente familiar, realidade semelhante à de muitos outros surdos (Adriano, 2010). Raquel, então, adquiriu a Libras no contexto escolar, mas, em casa, ela continuava a usar os sinais caseiros. Quando comecei a aprender a língua de sinais, nós fomos substituindo os sinais caseiros pela Libras em nossa comunicação.

A nossa irmã caçula aprendeu o básico da língua, por meio de nossas interações; uma tia, que morou conosco por um período, também se interessou e fez alguns cursos de Libras na igreja e nossos pais se limitaram a aprender o alfabeto manual. Sendo eu, então, a única fluente em Libras do nosso núcleo familiar, assumi o papel de

“intérprete”⁶ de Raquel, nos mais diversos contextos: em conversas entre os membros da família, programações da televisão, consultas e exames médicos e em entrevistas de emprego, posteriormente.

Vivenciei, em diferentes momentos, o relatado por Karin Strobel:

Salvo em alguns casos [em famílias ouvintes], quando tem diálogos e bom vínculo entre eles, isso ocorre porque um outro membro ouvinte da família o filho surdo resolveu se informar e aprofundar a respeito da cultura surda, procurando se comunicar e passar todas as informações para a criança surda em uma relação de diálogo, no qual existe uma efetiva troca de saberes e a aceitação da identidade surda (Strobel, 2013, p. 62).

O fato de eu e minha irmã caçula sermos irmãs de uma pessoa surda, mas somente eu ter me profissionalizado como TILS, é um ótimo exemplo para desmistificar de que basta ser parente de surdo para ser intérprete (Quadros, 2004). Outro mito, segundo Quadros (2004), é que toda pessoa que domina Libras é intérprete. Em meu caso, mesmo quando alcancei mais fluência em Libras, somente me aperfeiçoei na atividade de interpretação quando cursei a graduação em Letras Libras e iniciei o exercício profissional como TILS no contexto educacional.

A relação entre surdos e ouvintes no contexto familiar tem sido tema de estudo científico. Quadros e Masutti (2007), por exemplo, apresentam um estudo acerca da Libras e do português em zona de contato, a partir das diferentes perspectivas de uma Coda (*Children of Deaf Adults* – filhos ouvintes de pais surdos) e afirma que “a entrevista realizada para esse artigo é ponto de partida de pesquisas com sujeitos ouvintes filhos de pais surdos no Brasil, uma vez que investigações dessa natureza ainda são incipientes em nosso país”. (p. 246). Após 15 anos desde a publicação desse artigo, os trabalhos acadêmicos sobre Coda(s), no Brasil, são na maioria de autoria da pesquisadora Ronice Muller de Quadros, que também é uma Coda.

Outros acrônimos⁷ surgiram, a exemplo dos Koda (*Kids of Deaf Adult(s)* - menores de 18 anos de idade ouvintes filhos de surdos) e Soda (*Siblings of a Deaf Adult(s)* - irmãos ouvintes de pessoas surdas), sendo este o que melhor representa a minha relação de fronteira entre o universo surdo e o universo ouvinte. Sendo um termo cunhado mais recentemente, pode-se deduzir que as pesquisas acerca dos Soda(s) e as

⁶ As aspas indicam que, nesse momento da minha história de vida, a minha legitimação como TILS ainda estava sob a perspectiva empírico/caritativa, conforme a pesquisa sobre o ethos coletivo dos TILS de Souza (2017), e que será contraposta à legitimidade formativa/profissionalizante, relatada na subseção 2.2.

⁷ Apresentados no *site* da organização estadunidense sem fins lucrativos KODAWEST -www.kodawest.org

suas experiências com a língua de sinais e a cultura surda sejam ainda mais incipientes, se comparadas às pesquisas sobre os Coda(s).

Não se tem por objetivo nesta dissertação aprofundar a discussão acerca dos Soda(s) que são Tradutores e Intérpretes de Libras, por exemplo. Em verdade, esse é um tema muito interessante para outra pesquisa *stricto sensu*, de modo semelhante ao tema que motivou a pesquisa de mestrado intitulada Coda(s) Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissionalismo (Silva, 2016). Contudo, é pertinente nesta ocasião, sobre a qual faço breve relato da minha experiência como Soda, provocar a atenção para as novas possibilidades de investigações científicas.

Em alguns momentos, ser “intérprete oficial” de minha irmã foi muito árduo. Essa função se transformou em verdadeira tutela após eu chegar à maioridade, cabendo a mim a responsabilidade de “resolver” muitas das necessidades da minha irmã, sempre pelas justificativas de ser “a que compreende” e “a que fala” com Raquel. Atualmente, por possuir mais maturidade emocional e intelectual, compreendo que meus pais não me delegaram tantas responsabilidades por serem omissos à filha, mas, por eu ser a única, de fato, com mais preparo e disponibilidade de tempo para acompanhá-la.

Luz (2013) apresenta, em seu livro, narrativas de pais ouvintes de filhas surdas que evidenciam a renúncia da maioria das mães para se dedicarem em tempo integral aos cuidados das filhas. A nossa mãe, sendo funcionária pública e casada com um trabalhador autônomo, não considerou ser uma opção deixar o cargo e seguiu a sua jornada dupla (trabalho formal e doméstico).

Outro fator crucial para certa sobrecarga ao meu papel de “irmã-intérprete” foi a insuficiência de políticas públicas de acessibilidade linguística para as pessoas surdas, na contramão do que está previsto nos artigos 2º e 3º da Lei Nº 10.436/2002 (conhecida amplamente como “Lei de Libras”) e do artigo 53º do Decreto Nº 5.296/2004 que

faz referência à necessidade de que a televisão brasileira adote sistemas específicos “de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual”. Entre outros, estão previstos pelo decreto o uso de sistemas de subtítuloção por meio de legenda oculta, a inserção na tela de janela com intérprete de Libras e a descrição e narração em voz de cenas e imagens (Torres, Mazzoni, 2007, p.76).

Diante da ausência de TILS em bancos, em hospitais e clínicas médicas, nas programações televisivas, eventos culturais, entre outros espaços, precisei agir para compensá-la em favor da minha irmã.

Em muitas ocasiões ainda é bastante recorrente escutar as pessoas, que conheciam apenas Raquel, ao me conhecerem, exclamarem ou indagarem “Ah, você é a irmã de Raquel?!”. Sempre confirmei com sorriso, pois, ser irmã de uma pessoa surda se tornou parte de minha identidade, uma forma híbrida de identificação (Quadros; Perlin, 2006), desde quando passei a integrar a comunidade surda (inicialmente a comunidade surda evangélica, mas também, posteriormente, a comunidade surda escolar e universitária) porquanto pessoas ouvintes também podem ser integrantes dessa comunidade (Padden; Humpries, 2000 *apud* Strobel, 2013).

Na comunidade à qual Raquel pertence, entre os seus semelhantes surdos, ela é protagonista da sua própria história, na qual se expressa e é compreendida em sua própria língua e isso muito me alegra. Na próxima subseção deste capítulo, exponho o caminho percorrido para ser uma TILS, ademais de ser Soda, ou, como costume dizer, a irmã de Raquel.

2.2 A intérprete de Libras

(...) sou ainda um adolescente na interpretação, onde a idade e o tempo costumam trabalhar a favor (Magalhães Jr., p. 21, 2007).

A epígrafe mostra a figura de linguagem escolhida pelo autor para expressar o sentido de se considerar ainda um adolescente na interpretação, ou seja, de ainda estar no processo de amadurecimento em sua práxis da interpretação. No meu caso, a adolescência foi literal...

Finalizei o Ensino Médio no ano de 2003 e, nesse momento de decisão sobre qual curso de nível superior faria, a única certeza que eu tinha era de que ele deveria me possibilitar trabalhar diretamente com pessoas surdas. Foi, então, que conheci a fonoaudiologia, também na igreja onde eu congregava, pois, uma das integrantes do ministério com surdos era fonoaudióloga. Ingressei no curso de fonoaudiologia em 2005 e o concluí em 2010.

Permaneci no ministério com surdos da igreja, atuando como intérprete de Libras, até o ano de 2005. No meio cristão brasileiro costuma-se denominar Ministério com surdos o trabalho eclesial desenvolvido por ouvintes fluentes em Libras, ou por ouvintes ainda iniciantes, voltado para o público formado por pessoas surdas e seus

familiares, aos quais são oferecidos, principalmente, o serviço de interpretação do par linguístico Libras-PB durante as celebrações litúrgicas.

Assim como muitos TILS que iniciaram a carreira em instituições religiosas, fiz várias apresentações artísticas na igreja usando um par de luvas brancas. Este (arte)fato cultural é lembrado por muitos colegas de forma bem-humorada, sendo um tipo de indicador cômico da idade cronológica de um TILS.

Em 2006, fui convidada para ser TILS em um curso básico de Libras, ministrado por um instrutor surdo. No ano de 2007, eu obtive o certificado de aprovação no Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras - nível médio (Prolibras) - exame promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para certificação de profissionais com proficiência na tradução e interpretação de Libras e no ensino de Libras, em conformidade com o previsto no artigo 7º do Decreto Federal Nº 5.626/2005.

No ano de 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Letras Libras pela UFSC, na modalidade à distância. A UFSC foi a primeira instituição de educação superior no Brasil a ofertar cursos de graduação em Libras (Libras UFSC, 2022). Nesse mesmo ano também ingressaram os calouros do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras. Optei pela licenciatura por também desejar seguir a carreira de docência na ES.

Em 2009, atuei profissionalmente como TILS educacional, pela primeira vez, em uma escola estadual, por tempo determinado. Essa primeira experiência já me apresentou a realidade da complexidade envolvida na interpretação em outro contexto, o educacional, diferente do qual eu estava habituada, o religioso.

Em 2014, tomei posse do cargo de Tradutor Intérprete de **Linguagem** de Sinais (nível de classificação D) da UFBA. Esta terminologia, erroneamente elaborada, reflete a inobservância ao texto da Lei Federal Nº 10.436 de 2002 - reconhece a Libras como **língua** - além de ignorar os estudos linguísticos das línguas de sinais, a partir da década de 1960, que confirmam a natureza linguística das línguas de sinais, pela ampla divulgação das conclusões do linguista estadunidense William Stokoe, (Quadros; Karnopp, 2004).

A classificação do cargo que os TILS da UFBA ocupam ressalta a grande contradição na política em universidades federais, pois, a classificação D agrupa cargos cuja exigência de escolaridade é o ensino médio/técnico completo. Porém, o artigo 28, parágrafo 2, inciso II da Lei Nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) determina que “os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras” (Brasil, 2015).

Santos (2015, p. 137) alerta para “a precariedade das condições de trabalho e desvalorização do exercício profissional no cargo D” ao investigar o perfil dos TILS nas universidades federais da região sul do Brasil. Apesar da autora restringir a pesquisa aos estados da região sul, suas reflexões reverberam até outras muitas realidades similares, a exemplo da vivida pelos servidores efetivos da UFBA.

Muitos TILS almejam ingressar no serviço público federal mediante concurso para provimento de cargos efetivos, porém, esse desejo passou a ser impossível de se realizar após a publicação do Decreto Nº 9.262/2018, assinado pelo então presidente da república Michel Temer, que extingue, dentre outros cargos do PCCTAE, o cargo de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais e veda a abertura de novos concursos públicos. Este tenebroso fato intensifica a precarização das condições de trabalho dos TILS; muitos passaram a exercer a profissão nas universidades federais por contratos terceirizados, recebendo baixos salários e com pouca ou quase nenhuma segurança jurídica. Além desse efeito negativo, o próprio serviço oferecido pelas universidades pode ter sua qualidade comprometida devido aos impactos da terceirização de profissionais.

Antes de ser servidora técnico-administrativa da educação na UFBA, as oportunidades de realizar a interpretação direta eram menos frequentes. Aconteciam em momentos pontuais como quando os estudantes surdos desejavam tirar alguma dúvida com o (a) professor(a) durante as aulas (na educação básica) ou apresentar uma atividade avaliativa que fosse expositiva. Quando atuei na educação básica, contudo, fiz a interpretação intermodal simultânea na modalidade direta em contexto de conferência, uma única vez, da palestra de uma professora surda convidada para o evento organizado pela instituição. Recordo-me que foi uma interpretação sem grandes dificuldades, pois, a palestrante tinha uma velocidade de sinalização mais lenta e a sua palestra

transcorreu mais como um relato de experiência, portanto, termos muito técnicos não foram utilizados.

Entre os anos de 2014 e 2017 havia dois professores surdos substitutos de Libras na UFBA, vinculados ao Instituto de Letras. O serviço de interpretação era, então, solicitado para as aulas desses docentes e, assim, a interpretação simultânea direta (Libras para PB) era muito frequente. Nesse período, havia um único estudante surdo, cursando a pós-graduação, mas que era atendido por um TILS contratado por tempo determinado.

Até o ano de 2016, anteriormente aos demais classificados no concurso do Edital Nº 3/2013 serem convocados, éramos apenas duas TILS no NAPE. Por esse motivo, era menos frequente trabalharmos em dupla, com trocas de turno de interpretação durante a atuação, prática comum entre os profissionais, a fim de garantir maior qualidade ao trabalho, por minimizar a fadiga física e a fadiga mental.

A equipe de TILS da UFBA foi, felizmente, aumentando em seu quantitativo de profissionais e, assim, se tornou possível discutirmos e elaborarmos um documento orientador do serviço de interpretação realizado pela/para a universidade, no qual o revezamento entre os TILS é uma das premissas para o atendimento.

Na carreira profissional como TILS da UFBA não temos limitado a nossa atuação a “apenas” traduzir/interpretar, mas temos também nos envolvido em atividades de extensão e de pesquisa. Idealizamos e organizamos, por exemplo, o Simpósio UFBA AZUL, um projeto de extensão idealizado pela equipe de TILS da UFBA, iniciado no ano de 2016, cuja proposta é promover informação, esclarecimento, difusão e produção de conhecimento sobre a surdez e suas particularidades para a comunidade acadêmica e demais ramos da sociedade.

O simpósio já foi realizado em duas edições (2016, 2017), até o momento, sendo a última edição realizada com o recurso obtido via edital do Programa de Apoio à Extensão de Servidores Técnico-Administrativos (PAExTec), promovido pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. No ano de 2019, submetemos novamente o projeto ao edital PAExTec e fomos contemplados, contudo, devido ao corte/contingenciamento da verba destinada às instituições de ensino federais, implementado pelo Ministério da Educação, o recurso do edital PAEXtec 2019 não pôde ser liberado a tempo para que o evento ocorresse.

Além da organização do Simpósio UFBA AZUL, participamos de eventos para a apresentação de trabalhos acadêmicos autorais, de grupos de pesquisa e outros projetos de extensão. Em suma, vivemos a universidade em toda a sua amplitude, pois, temos a clareza de que somos, primariamente, servidores técnico-administrativos de uma instituição de educação superior pública.

Atualmente, quatro servidoras TILS da UFBA estão realizando, em fases diferentes, pesquisa acadêmica em programas de pós-graduação da própria universidade: três no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/mestrado e doutorado), dentre as quais está inscrita a nossa pesquisa, e uma no Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU/mestrado). No final de 2023, outra servidora TILS defendeu sua pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) da UFBA.

Antes de ingressar no PPGLinC como aluna regular, no semestre de 2020.1, eu havia cursado a disciplina Tópicos em Tradução II como aluna especial, no semestre 2019.2. Devido à pandemia do Coronavírus, que teve início no primeiro semestre de 2020 e as suas consequências, nos dois anos seguintes, o programa autorizou a prorrogação de 30 meses, registrada em resoluções do Conselho Universitário.

Os fatos acima relatados demonstram não só o compromisso das servidoras com a própria formação continuada, a fim de seguir melhorando o serviço prestado, mas também o engajamento com a produção acadêmico-científica e contribuição para os campos de estudos filiados. Contudo, mais uma vez, a contradição referente ao cargo ocupado no PCCTAE se evidencia quando constatado o nível de formação acadêmica dos servidores da UFBA em relação ao exigido para o cargo.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS

Neste capítulo estão apresentados os principais representantes das correntes teóricas da tradução e da interpretação, ao longo da história, e as principais críticas a elas tecidas por alguns pesquisadores e estudiosos dos Estudos da Tradução (ET). Portanto, tem-se como propósito nesta ocasião apresentar como as principais ideias e teorias da Tradução/Interpretação, algumas delas opostas entre si, evoluíram até o despontar do campo disciplinar ETILS, especialmente no Brasil.

Algumas figuras complementam a significação do texto e por isso, a fim de possibilitar a acessibilidade aos leitores com deficiência visual, elas estão acompanhadas de suas respectivas audiodescrições, feitas pela própria autora e revisadas pela Profa. Dra. Manoela Cristina Correia da Silva (TrAce⁸).

3.1 Os conceitos e as definições de tradução e de interpretação sob diferentes perspectivas

No português, o substantivo “tradução” deriva do latim *traducere*, cujo sentido original é “conduzir além”, “transferir”. Por tanto, o verbo “traduzir” é uma metáfora sobre transladar uma língua para outra língua, mas que também pode ser utilizada para representar outros fenômenos parecidos como: fazer a explicação de algo, tornando-o claro, interpretando-o (Guerini; Pereira, 2006).

Contudo, há outros possíveis significados para o termo “tradução” a depender da corrente teórica que o estuda e geralmente, de acordo com Zipser e Polchlopek (2008), há duas abordagens para se compreender a tradução: uma voltada ao produto (i.e., o texto traduzido) e uma voltada ao processo (i.e., as etapas desenvolvidas para se chegar ao texto traduzido).

⁸ O grupo Tradução e Acessibilidade (TrAce) foi fundado e é coordenado pela Profa. Dra. Manoela Cristina (UFBA) e “se dedica à pesquisa da audiodescrição (AD), da legendagem para Surdos e ensurdecidos (LSE), da Tradução audiovisual em língua de sinais (TALS), e de outros modos de tradução audiovisual (legenda para ouvintes, dublagem, voice-over, etc.) que se relacionam ao conceito de acessibilidade de uma maneira mais ampla”. Ver mais informações no site: <https://letras.ufba.br/trace-traducao-e-acessibilidade>.

Para Zipser e Polchlopek (2008, p. 52), “a tradução é sempre o reflexo de um período histórico, de uma sociedade, de uma língua e, portanto, reflete uma concepção de linguagem”. Somados à concepção sobre linguagem, as concepções sobre sujeito e sobre cultura também conduzem o tradutor em sua práxis (Albres, 2023).

Por meio da organização de uma cronologia histórica, Zipser e Polchlopek (2008), demonstram a relevante cinesia das teorizações de tradução e das tentativas de criação de métodos para “traduzir adequadamente” que culminou em debates que permanecem até a contemporaneidade. Debate antigo, as concepções de fidelidade e de equivalência em Tradução se baseavam em “critérios de julgamento imprecisos, vagos, subjetivos e também muito normativos”. (Zipser e Polchlopek, 2008, p. 47).

Ainda que não se saiba, com exatidão, a data da primeira tradução realizada, pode-se concluir que ela tenha acontecido em tempos remotos, onde povos de diferentes línguas e culturas tiveram contato (Vasconcellos; Bartolomei Júnior, 2009). Na Bíblia Sagrada está narrada a famosa história sobre a tentativa de construção da torre de Babel, que recebeu esse nome porque *Yaweh confundiu* as línguas faladas pelos povos que intentaram a sua construção, conforme descrito do versículo primeiro ao nono do capítulo 11 do livro de Gênesis.

Citando essa narrativa bíblica, Steiner conclui que

o fato de que milhares e milhares de línguas diferentes e mutuamente incompreensíveis foram e são faladas em nosso pequeno planeta é uma expressão clara do enigma profundo da individualidade humana, da evidência biogenética e biossocial de que não existem dois seres humanos inteiramente iguais. O evento de Babel confirmou e externalizou a interminável tarefa do tradutor (Steiner, 2005, p. 72, *apud* Guerini; Pereira, 2006).

Segundo Steiner (1998), a literatura sobre teoria, prática e história da tradução é vasta e pode ser dividida em quatro períodos, ainda que não haja tanta precisão na divisão entre eles. O primeiro período, mais teórico e de definição filosófico-poética da tradução, se iniciou com Cícero (106 – 43 a. C) e o seu preceito de não traduzir *verbum pro verbo*, ou seja, de forma literal, que é reiterado por Horácio (65 – 8 a. C).

O primeiro período segue sendo representado por outros estudiosos, por séculos, até que o segundo período, marcado pela historiografia da tradução, se inicia com o “Ensaio sobre os Princípios da Tradução”, publicado em Londres, em 1792, de Alexander Fraser Tytler e com o ensaio “*Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens*” de Friedrich Schleiermacher, em 1813. Nesse período houve profusão de

textos de renomados autores como Goethe, Schopenhauer, Walter Benjamin entre outros e se encerra em 1946.

O terceiro período tem início em meados da segunda metade da década de 1940, com a circulação de artigos sobre tradução automática, contudo esse tema vem a perder força no início dos anos 1960. Já o quarto período, uma corrente moderna, é marcado pela reflexão entre a teoria e a prática, entre o processo de vida entre as línguas e o ato tradutório, estabelecendo para isso, contato com outras disciplinas como a filologia clássica, a literatura comparada, a psicologia, a antropologia, a sociologia entre outras.

No primeiro período da história da tradução, foi desenvolvida a primeira teoria de tradução, pelo humanista francês Etienne Dolet (1509 – 1546) que estabeleceu, como princípios para traduzir bem de uma língua para a outra, que o tradutor deve: entender o sentido e o significado expressos pelo autor do texto original, completamente; dominar as duas línguas envolvidas na tradução; evitar as traduções literais (palavra por palavra); utilizar uma linguagem sem desvios à norma corrente e atentar para a semântica discursiva do texto ou, nas palavras de Susan Bassnet, “escolher e ordenar as palavras de forma apropriada à produção do tom correto”. (Bassnet, 1980, 1991, 2002, tradução de Figueredo; Chaves, 2003, p. 97).

Outro teórico pioneiro foi George Chapman (1559 - 1634). Tradutor de “A Ilíada”, de Homero, escreveu a Epístola ao Leitor sobre a sua tradução, na qual recomenda que o tradutor evitasse a tradução literal, recriasse o “espírito” da obra original e recorresse à investigação sistemática de outras versões e glosas para “evitar perdas excessivas”. Susan Bassnet chama a atenção para a influência da doutrina de Platão (sobre a inspiração divina na poesia) na concepção de Chapman de tradução e discorda dessa concepção na qual se trata a tradução como uma atividade metafísica (Bassnet, 1980, 1991, 2002, tradução de Figueredo; Chaves, 2003, p.98).

Posteriormente, o processo de tradução foi visto por alguns teóricos, a exemplo de Alexander Fraser Tytler (1747-1813), Eugene Albert Nida (1914-2011) e John Cunnison Catford (1917-2009), como a transferência ou substituição do material textual da língua fonte para/pelo material textual da língua alvo. Nida o descreveu por meio da metáfora do trem que transporta carga em seus vagões, distribuindo-a de maneira diversa e cuja finalidade principal é a levar para o local de destino. As palavras seriam, segundo o teórico, como tais cargas enfileiradas em uma sentença e que carregam

conceitos, cabendo ao tradutor, portanto, unicamente garantir o transporte integral dos conteúdos significativos presentes na língua de partida para a língua de chegada, não importando a ordem dos vagões. Tytler, definiu a boa tradução como aquela que reproduz a ideia do texto original, integralmente, preservando o seu estilo, fluência e naturalidade (Arrojo, 2003).

Outro teórico importante nesse período foi o linguista Roman Jakobson. Em sua obra “Linguística e Comunicação” (1975, tradução de Blikstein; Paes, 2007, p. 42), no capítulo intitulado Estudos Linguísticos da Tradução, Jakobson apresenta a tese de que “o significado de um signo lingüístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído”, e distingue três maneiras de interpretar um signo verbal: por meio de outros signos verbais na mesma língua (tradução intralingual ou reformulação), por outros signos verbais em outra língua (tradução interlingual ou tradução propriamente dita) e por signos não-verbais (tradução intersemiótica ou transmutação). Sendo assim, conforme a classificação de Jakobson, a tradução/interpretação Libras-PB é um processo de natureza verbal-gestual entre línguas (interlingual).

Arrojo (2003, pp. 82, 83) explica que a teoria de tradução defendida pelos teóricos modernos revela determinada teoria de linguagem fundamentadora, que despreza “os papéis do sujeito e do contexto histórico-social na produção de significados”, levando-os a considerar a tradução como “um ‘processo’ de transporte de significados estáveis de uma língua para outra”. Sendo assim, toda tradução, segundo as teorias modernas, seria a tentativa de reproduzir fielmente o texto original, ou seja, a matriz estável e completamente transportável.

As concepções de “erros” cometidos por tradutores/intérpretes no período moderno dos ET são vinculadas ao pensamento filosófico do século XVIII, o Iluminismo, que defendia “a possibilidade da objetividade e da razão, do conhecimento isento e neutro e, portanto, não-ideológico e de valor e alcance universais”, e por isso, avesso às diferenças (Arrojo, 1996, p. 53).

Em oposição, a autora sustenta a teoria de linguagem designada por Jaques Derrida aplicada à tradução como processo de transformação de um texto em outro, sendo assim, uma atividade criativa. A metáfora cunhada por Arrojo é a do texto-palimpsesto, aquele que se apaga para a reescrita de outro texto lido, interpretado, traduzido, de modo diferente por cada comunidade cultural e por cada época. Ela cita

Octavio Paz (1914 -1998), que contesta a originalidade de um texto, uma vez que, para ele, a língua possui essencialmente o caráter de tradução, a exemplo das paráfrases feitas pela mãe para sanar a curiosidade infantil sobre o significado das palavras, e afirma que toda tradução é a criação de um texto único.

Arrojo (1996) contextualiza o movimento de desconstrução/desnaturalização da modernidade, vinculada ao Iluminismo superintendido pelos chamados “filósofos enciclopedistas” (p. 53), a fim de situar o lugar do ET na pós-modernidade. Esta, nas palavras de Arrojo, “se detém em avaliar e desmistificar a herança moderna que ainda dá sustentação à grande maioria de nossos empreendimentos culturais e sociais” (p. 54). A autora menciona Charles Taylor e Jacques Derrida como defensores da desconstrução do pensamento filosófico moderno que “ao perceber a diferença como uma ameaça, incansavelmente se esforça para controlá-la e neutralizá-la, geralmente através da negação de sua realidade” (p. 55).

De acordo com Arrojo (1996), as reflexões dos pensadores pós-modernos reverberaram nos estudos da linguagem, principalmente, por meio da corrente pós-estruturalista. Segundo a autora, o pós-estruturalismo é a complementaridade do estruturalismo adotado pelo filósofo e linguista Ferdinand Saussure (1857-1913) e teve como marco importante o texto de Derrida em Gramatologia (1973), pois, este “‘mostra’ ao texto de Saussure aquilo que esse texto não pôde ‘ver’ para poder se constituir no texto inaugural da chamada ‘ciência’ da linguagem e da reflexão estruturalista” (p. 60).

Já o impacto das reflexões pós-modernas foi sentido no campo dos ET mais fortemente a partir da década de 1980, notadamente, com as contribuições de Derrida acerca da aceitação da diferença que possibilita ao tradutor romper com as cadeias da suposta tradução perfeita, fiel ao texto “original”, e se permitir aparecer/tornar-se visível, ou seja, produzir significados ao traduzir (Arrojo, 1996).

As teorias pós-modernas têm tentado apaziguar as tensões geradas pelas diferentes concepções que criam “traidores” da tradução. Acerca dessa definição para tradutores, baseada no ditado italiano “*traduttore traditore*” (tradutor traidor em tradução literal), Albres (2023) troca a palavra traidor por tracionador e propõe o provérbio “em terreno movediço, todo tradutor é um tracionador” (p. 35).

A metáfora do terreno movediço foi criada pela autora para explicar a tradução sob a perspectiva dialógica da linguagem, ou também denominada abordagem enunciativo-discursiva, assinalada pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e o Círculo (i.e., grupo formado por intelectuais russos liderados por Bakhtin), que desenvolveram conceitos como: enunciado, discurso, polifonia, ato, dialogismo e heteroglossia.

Os pesquisadores do ET têm adotado esses conceitos e discutido as vozes textuais e contextuais que interagem com a voz (subjetividade) do tradutor. A esse respeito, entende-se que o tradutor tem um “estilo próprio de traduzir” que implica em suas decisões tradutórias e resulta em uma enunciação muito singular (p. 33), pois o tradutor “[...] tem de reconstituir/reconstituir/restituir o que lê ou responder/reagir ao que lê em outra língua e que, portanto, tem de penetrar em dois universos de discurso e colocá-los numa relação de interlocução [...]” (Sobral, 2008, pp. 7,8, *apud* Albres, 2023, p. 34).

A ação de “mover/deslocar” um enunciado em uma determinada língua e determinada cultura para que ele corresponda em sentido à outra língua e cultura é a “tração” feita pelo tradutor, referida por Sobral (2008), que Albres (2023) acrescenta acontecer em um terreno movediço. No sentido criado pela autora, o lugar movediço da tradução significa “o esforço do tradutor em mover-se de uma língua para outra, considerando as construções arquitetônicas e seus efeitos de sentidos, lutando para produzir efeitos na língua de chegada”. (Albres, 2023, p. 26).

Nota-se certa semelhança entre as metáforas criadas pelos principais teóricos do período moderno e do atual para explicarem o processo da tradução: elas indicam a necessidade de movimento, ou seja, de mudança de posição do objeto, que neste contexto é o signo linguístico, de uma língua para outra língua. Pela perspectiva moderna, a tradução mais se aproxima de um mecanismo automatizado que acontece na “máquina” existente na caixa craniana do tradutor- o cérebro - e que deve funcionar precisamente a fim de que o objeto transportado não seja perdido ou “danificado” durante o percurso, do ponto (língua) de partida ao ponto (língua) de chegada.

Na metáfora da tração em terreno movediço proposta por Albres (2023), a partir da perspectiva dialógica, o destaque do processo passa a ser o contexto (“terreno”) desafiador onde o movimento (tradução) acontece; nesse sentido, o tradutor necessita empregar ainda mais energia, pois, além do sistema linguístico, ele move também o

sistema cultural, do ponto de partida ao ponto de chegada, fundamentando-se na enunciação, “pois considera tanto aquele que fala, produtor do discurso, como aquele para quem se fala, a quem se destina o discurso produzido, e ainda, o tempo e espaço desse discurso, o movimento para um outro tempo espaço da tradução ou da interpretação” (p. 43).

Na citação direta acima, o termo **interpretação** é utilizado após a conjunção coordenativa “ou” e denota a relação de alternância com a ideia de tradução. Isso porque há teóricos que propõem uma diferenciação entre os termos tradução e interpretação pautada na forma (modalidade) em que acontece a Tradução - hiperônimo para o processo de enunciação do texto da língua fonte para a língua alvo (Pereira, 2008). O termo **interpretação** tem sido utilizado para se referir à enunciação do texto na língua fonte para a língua alvo na modalidade oral (vocal ou sinalizada), enquanto o termo **tradução** para se referir à enunciação da língua fonte para a modalidade escrita da língua alvo.

Neste estudo, o termo **interpretação** será mais utilizado por conferir mais significado ao objeto estudado: a enunciação para o PB do texto/discurso fonte em Libras, no momento imediato da produção da língua de partida, sem possibilidades de consultas ou revisões, no contexto educacional.

Pöchhacker (2022 [2004⁹]) explica que alguns estudiosos afirmam que as palavras em inglês *interpreting* (interpretação) e *interpreters* (intérpretes) têm origem na palavra latina *interpres*, cujo sentido é “pessoa que explica o que é obscuro” (p. 10), mas outros estudiosos consideram que a *-preters* deriva de *partes* ou *pretium* (preço), sendo o intérprete, então, um intermediário ou intermediário comercial (Hermann [1956] 2002), enquanto há outros estudiosos que atribuem sua origem ao sânscrito.

A partir dessa perspectiva, pode-se entender que a interpretação foi muito mais praticada, na história das civilizações, do que a tradução, pois, ela antecedeu à invenção da escrita. Sua origem, mais primitiva, está associada às trocas comerciais, às relações políticas e até bélicas entre diferentes comunidades linguísticas e culturais e por tanto, desenvolvida em contextos intersociais. Com o passar dos anos, a interpretação alcançou também uma dimensão intrasocial, com foco no bem-estar dos indivíduos que

⁹ A primeira edição do livro *Introducing Interpreting Studies* foi publicada no ano de 2004. A terceira edição foi publicada em formato de *E-book* no ano de 2022, também pela Routledge.

precisam de igualdade de acesso aos bens e serviços sociais (Pöchhacker, 2022 [2004])

O autor, contudo, considera que as explicações etimológicas do verbo “interpretar” criam certa tensão semântica com os termos “traduzir” e “tradução”. Para ele, baseado em um conjunto de pressupostos teóricos, a interpretação é uma forma especial de Tradução realizada no “aqui e agora” (imediatismo) em situações em que há barreira linguística entre pessoas que precisam se comunicar.

Sua principal referência para romper com a dicotomia entre oral e escrito para definir interpretação foi o intérprete autodidata e estudioso Otto Kade que definiu a interpretação

[...] como uma forma de tradução em que o texto na língua de origem é apresentado apenas uma vez e, portanto, não pode ser revisado ou reproduzido, e o texto na língua de chegada é produzido sob pressão de tempo, com poucas chances de correção e revisão (Kade, 1968 *apud* Pöchhacker, 2022 [2004], p.11, tradução nossa).

Essa tessitura teórica acerca da tradução/do traduzir - construída ao longo do tempo pelos estudiosos tradutores, ainda que com algumas discordâncias entre eles - contribuiu para a conformação de um campo disciplinar, ou seja, um campo do conhecimento acadêmico/científico com contornos e identidades estabelecidos: Estudos da Tradução (ET).

3.2 Breve panorama histórico dos campos disciplinares “Estudos da Tradução” e “Estudos da Interpretação”

A constituição do campo ET aconteceu somente após a segunda metade do século XX, mais precisamente no ano de 1988, com a publicação do trabalho intitulado *The name and nature of Translation Studies* (O nome e natureza dos Estudos da Tradução, tradução nossa) do pesquisador James S. Holmes, que sugeriu o nome “Estudos da Tradução” pela primeira vez, em 1972, em Estocolmo, em um congresso de Linguística Aplicada. Holmes propôs subcampos desse campo disciplinar emergente, divididos entre “puros” ou “aplicados” (Vasconcellos; Bartholamei Júnior, 2009, p. 5), conforme figura abaixo:

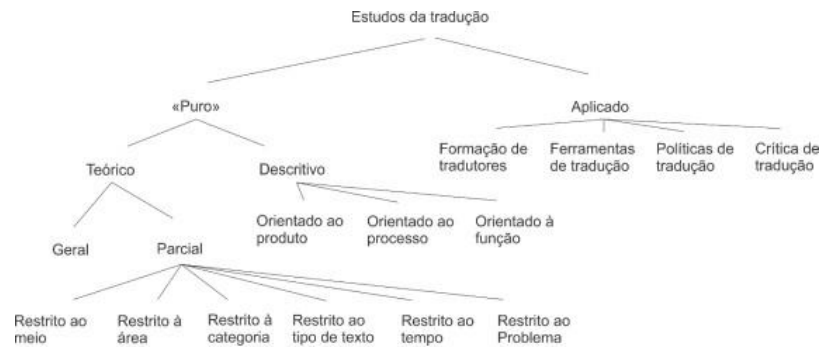
Figura 1 – Mapa de Holmes (1988)

Figura 1. Mapa de Holmes (baseado em HOLMES, 1988)

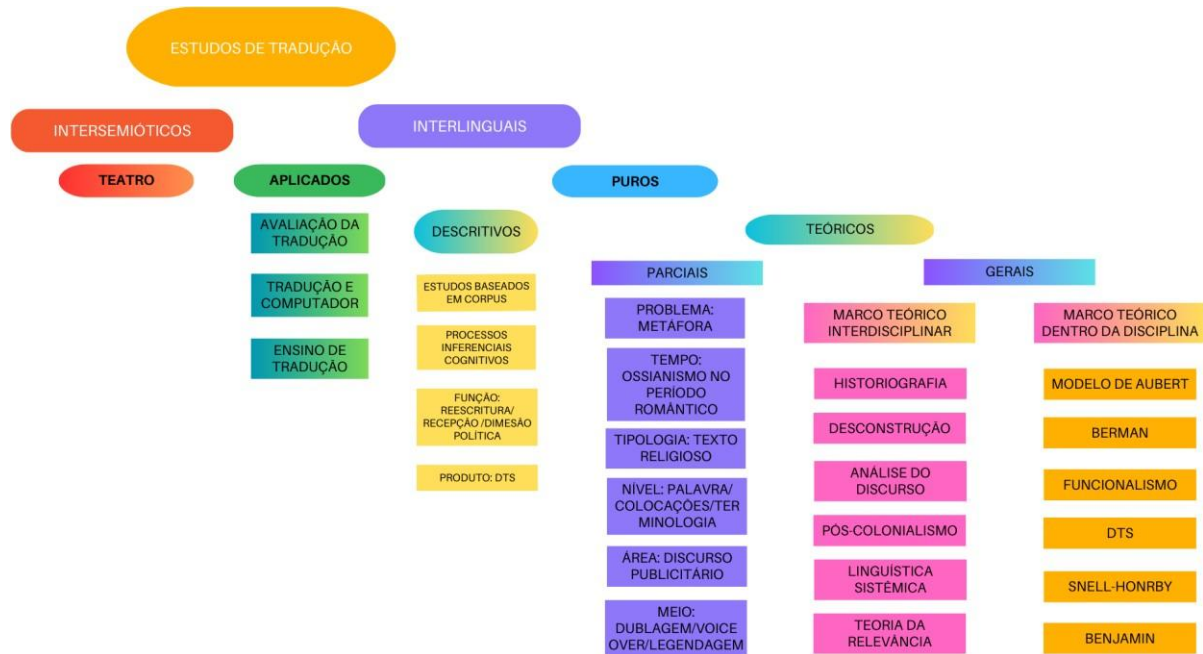
Fonte: Chesterman, traduzido por Costa e Silva (2014).

Descrição da figura: O mapa está diagramado com os subcampos dos Estudos da Tradução estruturados hierarquicamente e conectados por linhas. A partir do topo, os Estudos da Tradução se ramificam em Aplicado e Puro. O subcampo Aplicado se subdivide em Formação de Tradutores, Ferramentas de Tradução, Políticas de Tradução e Crítica de Tradução. Já o subcampo Puro se bifurca em dois outros ramos, Descritivo e Teórico. O ramo Descritivo se subdivide em Orientado ao Produto, Orientado ao Processo ou Orientado à Função. Já o ramo Teórico se bifurca em Geral ou Parcial, sendo esse último subdividido em Restrito ao Meio, Restrito à Área, Restrito à Categoria, Restrito à Tipologia Textual, Restrito à Época ou Restrito ao Problema. Fim da audiodescrição.

O mapeamento realizado por Holmes (1988) inspirou a “tentativa de levantamento e mapeamento das atividades de pesquisas em tradução, nas sub-áreas de Letras e Linguística, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, no período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990”, a partir do anseio de pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT) de Tradução da Anpoll – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, entre os anos 2000- 2002 (Pagano; Vasconcellos, 2003, p. 2). Pagano e Vasconcellos (2003) apresentam a análise do corpus levantado, a partir da investigação das modalidades de pesquisa e de sua filiação teórica, dos trabalhos apresentados no CD-ROM “Estudos da Tradução no Brasil” (Pagano *et al.*, 2001).

As autoras apresentam, a partir da comparação entre os resultados obtidos pelo exame dos dados coletados e o mapeamento de Holmes (1972, 1988), o seguinte mapa do ET, no Brasil:

Figura 2 – Estudos da Tradução no Brasil: desdobramentos a partir do mapeamento de Holmes (1972, 1988)



Fonte: elaborada pela autora, adaptada de Pagano e Vasconcellos (2003)

Descrição da figura: O mapa está dividido em níveis. Inscritos em retângulos coloridos, os subitens estão dispostos verticalmente, logo abaixo dos itens a que estão veiculados. No primeiro nível está o conceito principal “Estudos de Tradução” e este se ramifica em dois subcampos denominados Intersemióticos e Interlinguais. Abaixo de Intersemióticos está o Teatro. Os Interlinguais se ramificam em Aplicados e Puros. Abaixo dos Aplicados, estão: Avaliação da Tradução, Tradução e Computador e Ensino de Tradução. Os Puros estão subdivididos em Descritivos e Teóricos. Os Descritivos são compostos por: Estudos baseados em corpus, Processos inferenciais cognitivos, Função (Reescritura, Recepção, Dimensão Política) e Produto (DST). Os Teóricos se subdividem em Parciais e em Gerais. Nos Parciais estão os estudos sobre: Problema (Metáfora), Tempo (Ossianismo no Período Romântico), Tipologia (Texto Religioso), Nível (Palavra, Colocações, Terminologia), Área (Discurso Publicitário) e Meio (Dublagem, Voice Over, Legendagem). Os Gerais se subdividem em Marco Teórico Interdisciplinar e em Marco Teórico Dentro da Disciplina. Abaixo de Marco Teórico Interdisciplinar estão: Historiografia, Desconstrução, Análise do Discurso, Pós-Colonialismo, Linguística Sistêmica e Teoria da Relevância. Abaixo de Marco Teórico dentro da Disciplina estão: Modelo de Aubert, Berman, Funcionalismo, DTS, Snell-Honrby e Benjamin. Fim da audiodescrição.

Anteriormente ao trabalho de Pagano e Vasconcellos (2003), e igualmente partindo do mapeamento pioneiro feito por Holmes, Williams e Chesterman (2002) propuseram um mapa no qual o território da pesquisa em Tradução está dividido nas seguintes doze áreas: análise de texto e tradução, avaliação de qualidade de tradução, tradução de gênero, tradução multimídia, tradução e tecnologia, história da tradução, ética da tradução, terminologia e glossários, interpretação, o processo de tradução, ensino de tradução e o profissional de tradução.

Figura 3 – Proposta de mapeamento de Williams e Chesterman (2002)



Fonte: Vasconcellos e Bartholamei Jr (2009).

Descrição da figura: O mapa parte do conceito central “Áreas de Pesquisa em Tradução” inscrito em um quadrado azul claro. Dele saem doze setas concêntricas, cada uma levando a um novo quadrado azul claro no qual lê-se, em sentido horário: 1. Análise de Texto e Tradução, 2. Avaliação de Qualidade de Tradução, 3. Tradução de Gênero, 4. Tradução Multimídia, 5. Tradução e Tecnologia, 6. História da Tradução, 7. Ética da Tradução, 8. Terminologia e Glossários, 9. Interpretação, 10. O Processo da Tradução, 11. Ensino de Tradução e 12. O Profissional de Tradução. Fim da audiodescrição.

Vasconcellos e Bartholomei Júnior (2009) chamam a atenção para a inclusão do tópico “Tipos especiais de interpretação”, na área Interpretação (9), dentre os quais aparece a **interpretação de línguas de sinais (ILS)**. A Interpretação¹⁰ aparece como um ramo consolidado do ET por ser citada em sete (7), das vinte e sete (27), categorias mapeadas pela renomada editora *St Jerome Publishing*. Essa mesma editora, em 2007, publicou o volume “*The Sign Language Translator & Interpreter*” demonstrando “o crescimento da pesquisa em tradução e interpretação de línguas de sinais no campo disciplinar dos estudos da tradução [sic]” (Vasconcellos e Bartholomei Júnior, 2009, p. 11).

Os ET abrangiam em sua formação, de modo genérico, a atividade de enunciação de uma língua para outra sem que fosse feita, portanto uma distinção entre tradução e interpretação. Após as contribuições para o seu desenvolvimento e amadurecimento, as especificidades das áreas e subáreas ficaram mais evidentes e provocaram, mais recentemente, por parte de alguns teóricos, a reivindicação dos EI como campo disciplinar específico (Rodrigues; Beer, 2015).

¹⁰ A inicial está em maiúsculo para indicar que se trata da área de estudo (sentido hiperonímico), conforme Pöchhacker ([2004] 2022).

De acordo com Rodrigues e Beer (2015), os EI foi afirmado como campo disciplinar, cujo foco de estudo é a interpretação e o interpretar, a partir da publicação da obra *The Interpreting Studies Reader*, pela editora *Routledge*, sendo Franz Pöchhacker e Miriam Shlesinger os editores, em 2002, dois anos após a publicação da obra *The Translation Studies Reader*.

Conforme Pöchhacker (2022 [2004]), há critérios a partir dos quais a interpretação pode ser classificada em tipos e subtipos, a saber: contexto social, ambiente institucional, modalidade linguística, modo de trabalho, direcionalidade, utilização de tecnologia e estatuto profissional.

No quadro abaixo estão organizados e descritos os tipos e subtipos de interpretação, conforme a classificação de Pöchhacker (2022 [2004]).

Quadro 1 – Tipos e subtipos de Interpretação segundo Pöchhacker (2022 [2004])

Contextos sociais de interação	Parâmetros Tipológicos	Ambiente Institucional	Modalidade Linguística	Modo de trabalho	Direcionalidade	Utilização de tecnologia	Estatuto Profissional
Constelação Intersocial Internacional Conferência Diálogo Ligação	Tipológicos	Judicial Jurídica (tribunal, delegacia, audiências, repartições públicas)	Oral Sinalizada	Consecutiva Simultânea Híbrida (<i>SimConsec</i>) Sussurrada (<i>Chuchotage</i>)	<i>A-to-B</i> ¹¹ -Inversa - da língua nativa para a língua ativa)	Por telefone Remota de vídeo	Profissional Não profissional ou “Natural (feita por bilíngues)
Constelação Intrassocial Comunitária Conferência Diálogo Ligação		Médica Diplomática Militar Educativa	Tátil		<i>B-to-A</i> -Direta -Assistida por da língua ativacomputador para a língua nativa	-Assistida por computador Videoconferência Automática	

Fonte: elaborado pela autora

Os dois formatos de interação (constelações)- o intersocial e o intrassocial- permitem múltiplas combinações dos tipos e subtipos de interpretação. A **constelação intersocial** se refere a contextos em que pessoas de diferentes nacionalidades estão em interação, necessitando da mediação do intérprete, e a **constelação intrassocial** a contextos em que pessoas de comunidades linguísticas e culturais diferentes em uma mesma nação interagem socialmente (Pöchhacker, 2022 [2004]).

¹¹ Alguns autores costumam utilizar a notação L1 para a língua nativa e L2 para a língua ativa/não-nativa.

A distinção entre interpretação internacional *versus* interpretação comunitária e a interpretação de conferência *versus* interpretação de diálogo é uma forma de categorizar os tipos de interpretação, indicando que há diferenças importantes entre elas. Para melhor compreensão dos (sub)tipos de interpretação, cada um deles está explicado a seguir, conforme Pöchhacker.

A interpretação de **conferência** muitas vezes acontece num ambiente internacional, porém também é realizada em contextos e instituições nacionais e se diferencia da comunitária pelo seu formato particular de interação “ritualizado” em que o locutor geralmente fala para uma plateia.

A interpretação **comunitária** teve seu início em face da necessidade de comunicação com imigrantes, contudo, nas décadas de 1980 e 1990 ela alcançou maior visibilidade ao ser realizada em instituições de serviços públicos no atendimento aos seus usuários, passando a ser referida também como interpretação de serviço público.

A interpretação de **diálogo** é aquela realizada pelo intérprete na troca comunicativa face a face entre os clientes, ou seja, em uma comunicação bilateral. Esse tipo de interpretação se assemelha à de **ligação**, muito realizada em relações políticas.

A interpretação **judicial** é o exemplo de interpretação intrassocial mais tradicional, que remonta ao século XVI, iniciando na Espanha com o estabelecimento de instituições para a aplicação das leis e a administração da justiça, principalmente nos territórios colonizados. A depender do serviço público prestado, a interpretação comunitária pode receber o nome de interpretação **jurídica** (incluindo contextos policiais e de asilo) ou interpretação **médica**.

Quando a interpretação de ligação envolve a mediação diplomática do intérprete, em encontros entre representantes de comunidades linguísticas e culturais diferentes, ela passa a ser chamada de interpretação **diplomática**. Em situações de conflito armado entre nações, o intérprete pode ser requisitado para mediar a comunicação nas negociações de tréguas, em momentos de interrogatório de prisioneiros, em conversas entre aliados e outras demandas que configuram a interpretação **militar**.

Outro tipo clássico de interpretação intrassocial é a interpretação **educacional**, que tem suas origens atreladas às políticas de acessibilidade para as pessoas surdas e surdocegas, com vistas ao seu acesso ao mercado de trabalho e aos bens e serviços públicos e sociais.

No tocante às pessoas surdas e surdocegas, a modalidade da língua envolvida na comunicação influencia no reconhecimento de subtipos de interpretação, a **sinalizada** e a **tátil**, respectivamente. Em direção oposta de modalidade estão as línguas vocais-auditivas e a interpretação tradicionalmente chamada de **oral**.

A interpretação oral era praticada, maioritariamente de forma **consecutiva**, que pode ser de enunciados curtos sem anotações a discursos longos com tomadas de notas. Porém, com o advento tecnológico de transmissão sonora, foi necessário diferenciá-la da interpretação **simultânea** (quase ao mesmo tempo quando o texto na língua de partida é apresentado). Um tipo especial de interpretação simultânea é a tradução de um texto escrito 'à vista', conhecida como tradução à prima vista, na qual o intérprete entrega oralmente, seja em língua vocal-auditiva ou em língua gestual-visual (à prima vista consecutiva curta), a tradução de um texto escrito na língua de partida para a língua de chegada.

Mais recentemente tem sido também praticado um modo híbrido de interpretação, a **SimConsec**, na qual o intérprete grava o discurso original em um dispositivo eletrônico com fones de ouvidos e ao ouvir a gravação realiza a interpretação simultânea. Na interpretação **sussurrada** o intérprete articula a língua fonte em voz baixa, seja próximo ao interlocutor ou por meio de receptores de microfones e *headset*.

Outro tipo de interpretação associada à constelação (formatos de interação) intrassocial é a interpretação **mediática**, destinada a tornar os conteúdos dos meios de comunicação social compreensíveis aos falantes de outras línguas.

Outros sistemas de transmissão eletroacústica e audiovisual são utilizados em situações nas quais o intérprete está em local distante de seus clientes, necessitando realizar a interpretação à distância. A interpretação **telefônica (por telefone)** é a forma mais antiga de interpretação à distância realizada de modo consecutivo bilateral (tanto na direção direta e inversa) e foi mais utilizada em ambientes intrassociais (delegacias, hospitais etc.). A interpretação **remota de vídeo** surge posteriormente e beneficia diretamente o público surdo, que pôde ter seu atendimento em ambientes comunitários intermediado por um intérprete mediante o serviço de retransmissão de vídeo (SRV). A interpretação remota em ambientes de conferência utilizando *softwares* de videoconferência, ou interpretação por **videoconferência**, tornou-se amplamente utilizada, principalmente, na ocasião de distanciamento social devido à pandemia pelo Coronavírus.

As tecnologias digitais também auxiliam os intérpretes em seus postos de trabalho, podendo ter suporte terminológico na interpretação **assistida por computador** ou suporte visual no processamento de nomes e números por meio de reconhecimento automático de fala. A **interpretação automática** recorre a softwares de reconhecimento de fala que transcreve a fala captada, a exemplo do que acontece na legendagem refalada para surdos e ensurdecidos.

Outra distinção relevante entre os (sub)tipos de interpretação diz respeito ao nível de habilidade e especialização com o qual o intérprete desempenha sua atividade. Historicamente, a atividade de interpretação recebeu um *status* **profissional**, considerando profissionais aqueles que desenvolvem determinadas competências. Por outro lado, alguns estudiosos da tradução (Harris e Sherwood, 1978; Toury, 1995 *apud* Pöchhacker, 2022 [2004]) têm defendido o reconhecimento da interpretação **natural**, isto é, da interpretação feita por pessoas bilingues sem formação sistematizada.

Pöchhacker (2022 [2004]) afirma que a historiografia da interpretação ficou mais robusta a partir da década de 1990 e tem sido marcada por questões delicadas como a natureza efêmera da interpretação, ou seja, que deixa poucos vestígios para os historiadores e estudiosos pesquisarem, lhes intensificando o trabalho para encontrar as fontes de referências. Contudo, o autor afirma que há evidências do papel e da relevância do intérprete em civilizações antigas, a exemplo do Egito Antigo, da China Imperial e do Império Romano e conclui que

essas diferentes fontes indicam que a interpretação tem sido praticada há muito tempo em várias regiões e períodos da história com pelo menos algum grau de remuneração, padrões legais ou *know-how* especial, se não treinamento (Pöchhacker, 2022 [2004], p. 28, tradução nossa).

O pesquisador também discute sobre a escassez de pesquisas acerca da história da interpretação na contemporaneidade, mais especificamente a partir do século XX, e sobre a predominância de estudos mais centrados no que ele chama de “mundo greco-romano e nas potências europeias modernas”. (Pöchhacker, 2022 [2004], p. 159, tradução nossa).

A atividade de interpretação de língua de sinais começou a ser identificada a partir do século XIX. Inicialmente foi exercida por pessoas ligadas por laços familiares ou afetivos às pessoas surdas, principalmente nos espaços religiosos, de forma voluntária, demonstrando um caráter assistencialista. Somente a partir da segunda

metade do século XX é que essa atividade foi reconhecida como exercício profissional, em países como Suécia, Estados Unidos da América e Brasil (Quadros, 2004).

No Brasil, Quadros (2004) aponta a homologação da Lei Federal Nº 10.436/2002 (Lei de Libras) como divisor de águas para o reconhecimento e formação de intérpretes de Libras. Desde então, outros dispositivos legais contribuíram para a consolidação da profissão: o **Decreto Federal Nº 5.626/2005** (regulamenta a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000); a **Lei Nº 12.319/2010** (regulamenta a profissão de TILS) e a **Lei Nº 13.005/2014** (Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências).

No capítulo V do Decreto 5.626/2005, no artigo 17, está prevista a formação do TILS mediante curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – língua portuguesa. Quanto à formação de TILS para atuação em nível médio, o artigo 18 prevê que seja por cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil, 2005).

Contudo, no Art. 19 consta que

nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior (Brasil, 2005).

O texto da Lei que regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais é genérico ao determinar os requisitos de formação para exercer a profissão, não os discriminando para cada campo de atuação. Conforme essa Lei, em seu art. 4º, o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de

I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras; (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023)

II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras; (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023)

III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa. (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023) (Brasil, 2023).

De acordo com a professora e pesquisadora da UFSC, Silvana Aguiar dos Santos, anteriormente às leis e ao decreto, a formação de TILS acontecia maioritariamente mediante cursos livres, organizados por associações de surdos e/ou pela FENEIS, mas ela era possível também por meio de cursos de extensão universitária. A pesquisadora ressalta, ainda, que a formação em nível de graduação teve início a partir de 2006 com o curso Letras-Libras (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras - português), organizado pela UFSC (Santos, 2010).

Os primeiros estudos sobre interpretação de línguas de sinais (ILS) foram realizados por pesquisadores estadunidenses nos anos 1970. Essa ocorrência tem relação histórica com os estudos linguísticos da língua americana de sinais alavancados pelo linguista estadunidense William Stokoe, na década de 60, que contribuiu para o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e estimulou as investigações científicas, em todo o mundo (Metzger, 2010).

Em pesquisa bibliométrica, Metzger (2010) identificou noventa e sete (97) pesquisas empíricas e experimentais sobre ILS, agrupadas com base em seus assuntos, métodos de pesquisa, nação e paradigma de investigação, publicadas em dois periódicos - um europeu (Alemanha) e outro norte americano (Estados Unidos da América) - no período entre os anos de 1970 e os cinco primeiros anos dos anos 2000. A autora conclui que

embora o montante das pesquisas analisadas venha da bibliografia internacional de LS – que está hospedada na Europa, à Universidade de Hamburgo – ele ainda representa os EUA, quer seja na localização geográfica ou no corpus dos dados. Ao se fundamentar nos estudos empíricos analisados aqui fica evidente que as pesquisas dos EUA dominaram o campo, com uma pequena mudança rumo à diversidade (Metzger, 2010, p. 49).

No Brasil, as publicações acerca da Libras tiveram início, mais tardiamente, na metade da década de 1980 e o interesse de investigação sobre a ILS teve início em 1995 (Pereira, 2010). A atuação dos TILS, no país, oficialmente teve início na década de 1980. Um fato interessante desse período é relatado por Leite (2005, *apud* Souza,

2017). A autora destaca a atuação da intérprete pernambucana Denise Coutinho como sendo a suposta primeira aparição pública de um(a) TILS em evento coletivo e fora do contexto religioso, na ocasião da constituinte que preparou a Constituição Brasileira de 1988, onde estavam presentes representantes surdos.

A seguir, apresentam-se os principais marcos na história da constituição dos ETILS e algumas pesquisas sobre ILS, dentro do contexto comunitário, no Brasil.

3.3 A gênese dos “Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais” no Brasil

Os ETILS são um campo disciplinar recente e emergiu dos campos ET e EI. Os ETILS foram mapeados dentro dos ET, no Brasil, somente após o início das pesquisas em nível de pós-graduação *scripto sensu*. As pesquisas acadêmicas em tradução e interpretação de línguas de sinais, inicialmente, se fundamentavam em sua grande maioria nas teorias da área da Linguística Aplicada e da Educação e muito timidamente nos ET (Santos, 2010; Pereira, 2010; Rodrigues, 2013; Albres; Lacerda, 2013; Rodrigues; Beer, 2015).

Os ETILS se configuraram como campo disciplinar, no país, a partir da difusão da pesquisa sobre a tradução e a interpretação de línguas de sinais, tanto em nível de graduação e de pós-graduação, em periódicos nacionais, como também pela criação do curso de graduação para a formação de TILS, pela construção de núcleos e de grupos de pesquisa (Rodrigues; Galán-Mañas; Silva, 2021).

O ano de 2010 marcou a filiação das pesquisas em tradução e interpretação de línguas de sinais aos ET no Brasil, pois nesse ano foi publicado o primeiro número do periódico da UFSC, denominado Cadernos de Tradução, intitulado **Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais**, organizado pela professora e pesquisadora Ronice Müller de Quadros.

Segundo Santos (2010), a aproximação das pesquisas sobre ILS com os ET evidenciou os obstáculos e as tensões culturais e linguísticas enfrentados durante o processo de interpretação, promovendo salto qualitativo no tocante à visibilidade dos TILS. A autora menciona as primeiras pesquisas acadêmicas em tradução e interpretação de línguas de sinais - Leite (2004), Rosa (2005) e Santos (2006) - para ratificar os primórdios da filiação aos ET e conclui que todos estes trabalhos realizaram

o movimento de aproximar as discussões teóricas da área de interpretação de línguas vocais-auditivas e da tradução com a interpretação das línguas de sinais, mostrando que apesar das singularidades envolvidas em cada uma das modalidades (visual-gestual / vocal-auditiva) existem similaridades a serem refletidas de forma coletiva num campo chamado “Estudos da Interpretação” (p. 150).

Pereira (2010, p. 102) apresenta a análise das teses e dissertações com foco de pesquisa na interpretação e nos intérpretes de língua de sinais, publicadas em base de dados pública e de acervos pessoais, nos anos entre 1995 e o começo do segundo semestre de 2009, com o objetivo de “traçar um percurso histórico e descritivo da interpretação de língua de sinais no Brasil”.

Dentre as dezesseis dissertações concluídas encontradas, oito delas estão vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, incluindo a primeira que, de fato, tratou da ILS defendida por Cleidi Lovatto Pires, em 1999, com o título “Questões de fidelidade na interpretação em Língua de Sinais”. Apenas três teses concluídas foram localizadas, sendo uma em Letras Vernáculas, uma em Educação e outra em Educação Especial. Para a autora, essa prevalência de programas de pós-graduação em Educação quanto à inscrição de pesquisas desenvolvidas sobre ILS se deve à visão mais restrita do campo de atuação do intérprete de Libras-PB ser o educacional, amparada no Decreto Federal 5.626/2005. Lodi e Almeida (2010, p. 90), corroboram Pereira, pois afirmam que, como decorrência do referido Decreto, “a maioria das pesquisas na área da tradução-interpretação português-Libras encontra-se, a partir desse período, nos espaços da educação básica (intérpretes educacionais)”.

Nesse mesmo trabalho, Pereira (2010) também analisa as dissertações e teses em andamento, no período que compreendeu a coleta de dados da pesquisa, com a justificativa de possibilitar uma comparação da evolução da área e de fazer uma projeção do perfil dela. Em um período de dois anos (2007 a 2009) treze dissertações foram iniciadas, revelando um aumento considerável na média de dissertações na área da ILS, no período que compreendeu a pesquisa, sendo que seis delas se inserem na linha de pesquisa em ET. No ano de 2009, quatro pesquisas de doutorado tiveram início, sendo duas delas inscritas no campo disciplinar dos ET. Esses dados contrastam com os encontrados na pesquisa de dissertações e teses concluídas, pois, nenhuma destas está inscrita nos ET.

Para a autora,

estes dados evidenciam a abertura desta área aos estudos da interpretação de língua de sinais, antes nem reconhecidos como atividade profissional e agora um campo promissor que constrói seu embasamento teórico para legitimar a sua prática (Pereira, 2010, p. 112).

Albres e Lacerda (2013) tomaram a pesquisa de Pereira (2010) como principal fonte para a elaboração da metodologia de sua pesquisa bibliométrica. As autoras verificaram a existência, nas referências bibliográficas das dissertações e teses levantadas por Pereira (2010), de indicação de trabalhos internacionais sobre língua de sinais, educação de surdos e interpretação em língua de sinais publicados nos sete periódicos que foram analisados. A maioria das revistas está vinculada a um programa de pós-graduação em Educação ou Linguística e seus editores são pesquisadores da área de educação de surdos ou de descrição linguística de língua de sinais. Dos 1.475 artigos publicados, pela soma das sete revistas, 49 artigos são sobre ILS, nas mais diversas áreas (jurídica, médica, em conferência, entre outras), e 20 artigos são sobre interpretação educacional.

Posteriormente, Albres (2020) afirma que, no Brasil, as pesquisas sobre a história da tradução e ILS ainda são escassas e que a maioria dos estudos registra a história da atuação dos TILS entrelaçada à educação de surdos.

Albres (2020) argumenta que para se compreender a história da tradução e da interpretação de LS, no país, é essencial olhar para a dimensão humana envolvida, pois

os sujeitos personificam a língua e são fundamentais para sua existência. A história da tradução de línguas de sinais, nesse sentido, envolve a história dos tradutores e intérpretes de Libras-português, a história dos sujeitos surdos que desbravam os espaços de tradução, a história da política linguística que “permite” espaços para que a tradução aconteça, história dos movimentos sociais que lutam pelos direitos linguísticos e que se desdobram em políticas de tradução. Como também, da história das pesquisas sobre a tradução que produzem teorias e descrições desses fenômenos sociais (Albres, 2020, p. 373).

Neste artigo, a autora apresenta o mapeamento das produções acadêmicas e seus temas que abordam o trabalho do intérprete educacional em escolas inclusivas, no intervalo entre os anos de 1999 e 2018, a fim de contribuir para o registro da história dos ETILS, com base em 300 trabalhos que constam na base de dados da BDBT e no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em

busca manual na lista de referências das dissertações e teses, levantadas na procura de novos estudos referenciados.

A autora ressalta que

apesar dessas 300 pesquisas abordarem a atuação dos intérpretes educacionais, os temas centrais são diversos. “Os temas mais pesquisados nas teses foram Processo de ensino-aprendizagem (15); Inclusão escolar de surdos (11); Atuação do intérprete (7); Educação de surdos (7) e; Formação de professores (5)”. Por sua vez, nas dissertações, encontramos que os principais temas pesquisados foram “Processo de ensino-aprendizagem (62); Inclusão escolar de surdos (61); Atuação do intérprete (32); Educação de surdos (21); Interpretação (14)” (Albres, Costa, 2019, p. 07-08) (Albres, 2020, p. 376).

Para Albres, esses dados podem ser explicados pelo contexto histórico-social e político vivido no país, nos anos que compreenderam as pesquisas levantadas, a exemplo da influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A presente revisão narrativa da literatura acerca dos ETILS revela o crescente envolvimento de pesquisadores brasileiros para o fortalecimento do campo disciplinar, principalmente no que se refere ao estudo da interpretação Libras-PB, em diferentes contextos de atuação, incluindo o educacional, no tocante à sua história, sua caracterização, sua delimitação e seus desafios. Algumas pesquisas e obras também têm contribuído para o estudo acerca de questões pertinentes às modalidades de expressão/produção das línguas e da variável direcionalidade na interpretação intermodal.

4. A NATUREZA DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA INTERMODAL

É consensual entre os intérpretes a opinião que a interpretação envolve um processo cognitivo complexo. Segundo um dos principais pesquisadores brasileiros do ETILS, o Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues, os profissionais da interpretação [de línguas de modalidade vocal-auditiva] passaram a recorrer às perspectivas metodológicas da psicologia para a investigação dos aspectos cognitivos da interpretação, a partir da década de 1960 (Rodrigues, 2012). As neurociências e a linguística também se somam à psicologia e à filosofia no esforço de compreenderem a relação entre a mente e o cérebro humano, formando o que se conhece por ciência cognitiva (Vaz; Raposo, 2002).

Outra ciência relevante para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na linguagem é a psicolinguística, pois estuda a aquisição, a produção e a compreensão da linguagem verbal. Essa ciência relativamente jovem, pois nasceu no início da década de 1950, trabalha com conceitos e desenvolve teorias a partir da linguística e da psicologia. O marco de seu nascimento foi o seminário de verão da Universidade de Cornell em 18 de junho a 10 de agosto de 1951 onde os especialistas presentes concluíram que era chegado o momento de apresentá-la ao mundo científico. Porém, o seu registro como ciência autônoma se deu somente no encontro de verão na Universidade de Indiana em 1953 (Leitão, 2008; Kapitaniuk, 2010).

No final do século XX, mais precisamente a partir da década de 1980, surgiu o paradigma teórico batizado de linguística cognitiva (LC) com o objetivo de descrever “o funcionamento das línguas naturais, em uso nas comunidades sociais e culturais”. A partir do paradigma científico funcionalista, a LC preconiza a integração entre linguagem e cognição, concebendo a língua como um instrumento utilizado pela espécie humana para expressar o pensamento e interagir socialmente (Chiavegatto, 2009, p. 78).

As contribuições teóricas da LC alcançaram o ET a ponto de compilar a obra, publicada em 2013, intitulada *Cognitive Linguistics and Translation: advances in some theoretical models and applications* [Linguística Cognitiva e Tradução: avanços em alguns modelos teóricos e aplicações, tradução nossa], organizada por Ana Rojo e Iraide Ibarretxe- Antuñano. Em resenha, Vianna (2021) conclui que a obra

cumprir seu papel de apresentar as diferentes abordagens e contribuições da Linguística Cognitiva para os Estudos da Tradução, tratando de como os aspectos cognitivos influenciam na tradução e nas escolhas de equivalências e de estratégias feitas pelo tradutor no ato tradutório. Ao abordarem os diferentes eixos da Linguística Cognitiva, os autores expõem maneiras distintas de compreender como as metáforas, metonímias, os termos relacionais espaciais, modelos cognitivos, padrões de lexicalização e aspectos culturais podem ser trabalhados na tradução (Vianna, 2021, p. 163).

Os modelos cognitivos têm sido alvo de investigação por pesquisadores do campo da Tradução/Interpretação, principalmente, referente à interpretação simultânea. É importante destacar que a simultaneidade entre o input da língua fonte para o output da língua alvo não é tão rigorosamente simultânea, mas há, na verdade, um curto intervalo de tempo entre eles denominado de *time lag* ou *décalage* (Cavallo, 2015).

Cavallo (2015, p.67) expõe que os primeiros estudos sobre a interpretação simultânea

[...] começaram nos anos sessenta e setenta. A fase inicial, nos anos sessenta, foi caracterizada tanto pelas pesquisas realizadas por psicólogos cognitivos e psicolinguistas quanto pelos estudos conduzidos por professores e intérpretes como Danica Seleskovitch e Marianne Lederer (ambas da École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs - ESIT - de Paris).

4.1 A complexidade da interpretação simultânea

Em face das especificidades da tradução/interpretação simultânea, alguns autores, pautados em correntes teórico-metodológicas da psicolinguística e/ou do ET, apresentam hipóteses e estudos que cooperam para a compreensão de seu processo.

No campo da psicolinguística, Kapitaniuk (2010, p. 46) menciona as interrogações de Nespoulous (1984) sobre o processo de tradução, ancoradas na preocupação com “a complexidade intrínseca da tradução simultânea”. Este autor afirma haver uma exigência tripla da tradução simultânea para o tradutor, pois este deverá traduzir com **rapidez** e **prestar atenção** ao discurso produzido pelo emissor, que virá em sequência, para **recuperar a informação** que estava em suspenso, rapidamente, e continuar a interpretar.

Diante dessa elucidação, Kapitaniuk (2010, pp. 46,47) deduz que

essas exigências tornam a atividade de tradução uma das mais complexas operações lingüístico-cognitivas [sic], muito mais em se tratando de uma L1 oral para uma L2 sinalizada e vice-versa, pois, nesse caso, modalidades diferentes estão em jogo, o que requer uma especialização maior dos

mecanismos de percepção visual e atenção, além de habilidades periféricas motoras e cinésicas.

Cavallo (2015) descreve as operações cognitivas envolvidas na interpretação simultânea. A autora explica que a interpretação de conferência é uma modalidade de tradução oral e que nela estão compostas duas modalidades básicas de interpretação - a simultânea e a consecutiva - que se diferenciam principalmente pelo fator tempo e pelos contextos nos quais são empregadas.

Riccardi (1999), citado por Cavallo (2015), apresenta quatro fases constitutivas da interpretação simultânea, que envolvem processos cognitivos: a (1) recepção da mensagem em língua de partida, a (2) elaboração da mensagem (decodificação), a (3) reelaboração (redecodificação) e sua (4) produção em língua de chegada. Cavallo (2015) prossegue argumentando, baseando-se em teóricos da área, que a complexidade da interpretação simultânea, principalmente no que se refere à simultaneidade das tarefas de compreensão e de produção, terminam por gerar um conflito (carga cognitiva) resultante da sobreposição e interferência entre ambas.

Com base em conceitos e hipóteses cognitivas, o Modelo dos Esforços na interpretação simultânea entre línguas vocalizadas, de Gile (1995; 1997), por exemplo, dá subsídios para a análise das razões de “falhas” e dificuldades pelos intérpretes. Desde então, o pesquisador tem ampliado as discussões sobre os esforços envolvidos também na interpretação consecutiva e na tradução à prima vista.

Esse modelo abrange três esforços, que possuem componentes não automáticos, envolvidos na operação da interpretação, a saber:

A – **O Esforço de Audição e Análise**, referindo-se à escuta do intérprete do discurso fonte. P – **O Esforço de Produção** (produção de fala simultânea e produção de anotações, durante a primeira fase da interpretação consecutiva, enquanto o intérprete está ouvindo, mas ainda não está interpretando). O Esforço de Produção inclui automonitorização e autocorreção. M – **O Esforço da Memória de Curto Prazo**, abrange operações de memória a partir do momento em que um segmento de voz é ouvido até que seja reformulado no discurso-alvo (ou feitas anotações na interpretação consecutiva), ou desapareça da memória (observe que este Esforço de Memória de Curto Prazo é, em muitos aspectos semelhantes a vários modelos de memória de trabalho desenvolvidos na psicologia cognitiva, mas não deve ser equiparado a qualquer um deles, pois é um conceito mais holístico). Além disso, C, um **Esforço de Coordenação**, é necessário para coordenar e direcionar a atenção entre os três esforços. Visualmente, o Modelo dos Esforços para a Interpretação Simultânea (IS) pode ser representado da seguinte forma: $IS = A + M + P + C$ (Gile, 1999 traduzido por Weininger *et al.*, 2015, pp. 593-594, grifo nosso).

Viana (2022) ressalta a existência dos aspectos cognitivos na atividade de interpretação simultânea e reitera a importância do Modelo dos Esforços proposto por Daniel Gile para a compreensão das múltiplas tarefas (que demandam esforços) desempenhadas pelo intérprete e que cada uma delas consome uma “energia mental”.

Os gatilhos de problemas na interpretação simultânea têm relação com a Hipótese da Corda-Bamba, que explica que

(...) na maior parte do tempo, o total de consumo de capacidade está próximo ao total da capacidade disponível do intérprete, de modo que qualquer aumento nas exigências de capacidade de processamento e qualquer ocorrência de mal gerenciamento dos recursos cognitivos pelo intérprete podem resultar em uma sobrecarga ou em um déficit local de foco atencional (em um dos Esforços) e consequente deterioração do produto do intérprete (Gile, 2009, p. 6 *apud* Viana, 2022, p. 32).

Segundo Daniel Gile, os gatilhos de problemas são dificuldades na interpretação que podem ter sua origem na insuficiência de conhecimento extralinguístico, lexical e/ou gramatical do intérprete, ou na presença de questões pontuais (de ordem semântica, física, do ambiente de comunicação...) no texto de partida que influenciam nas tomadas de decisões do intérprete (Gile, 2009 *apud* Vianna, 2022). Nesse sentido, defende-se as trocas de turno de 20 a 30 minutos entre os intérpretes de línguas de sinais que trabalham em equipe a fim de amenizar a fadiga mental, associada aos processamentos cognitivos envolvidos na interpretação simultânea (Metzger, 2010).

A recente Lei Nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei nº 12.319/2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Libras determina, em seu artigo oitavo, a duração máxima de trinta horas semanais de trabalho dos profissionais e, em seu parágrafo único, o revezamento com no mínimo dois profissionais em trabalhos de tradução e interpretação superior a uma hora de duração. Essas disposições da Lei representam um avanço para a categoria dos tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de Libras, sendo estes mencionados pela primeira vez desde o reconhecimento e regulamentação da profissão.

O tradutor/intérprete, além de todos os esforços empregados, “faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte” (Quadros, 2004, p. 27). É pertinente acrescentar a essa relação, as escolhas prosódicas feitas no momento da interpretação (Santos, 2008; Albres, 2010; Moura, 2019). As escolhas mencionadas

são parte da competência para traduzir que precisa ser desenvolvida pelos tradutores e intérpretes profissionais, incluindo os intérpretes de línguas de sinais.

Em sua obra seminal “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, Quadros (2004, pp. 73,74, grifo nosso) apresenta as seis categorias de competências requisitadas de um tradutor-intérprete, segundo Roberts (1992):

(1) **competência lingüística** - habilidade em manipular com as línguas envolvidas no processo de interpretação (habilidades em entender o objetivo da linguagem usada em todas as suas nuances e habilidade em expressar corretamente, fluentemente e claramente a mesma informação na língua alvo), os intérpretes precisam ter um excelente conhecimento de ambas as línguas envolvidas na interpretação (ter habilidade para distinguir as idéias principais das idéias secundárias e determinar os elos que determinam a coesão do discurso). (2) **competência para transferência**¹² - não é qualquer um que conhece duas línguas que tem capacidade para transferir a linguagem de uma língua para a outra; essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo (sem distorções, adições ou omissões), habilidade para transferir uma mensagem na língua fonte para língua alvo sem influência da língua fonte e habilidade para transferir da língua fonte para a língua alvo de forma apropriada do ponto de vista do estilo. (3) **competência metodológica** - habilidade em usar diferentes modos de interpretação (simultâneo, consecutivo, etc.), habilidade para escolher o modo apropriado diante das circunstâncias, habilidade para retransmitir a interpretação, quando necessário, habilidade para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-os com bom senso, habilidade para recordar itens lexicais e terminologias para uso no futuro. (4) **competência na área** - conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada. (5) **competência bicultural** – profundo conhecimento das culturas que subjazem as línguas envolvidas no processo de interpretação (conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo e apreciação das diferenças entre a cultura da língua fonte e a cultura da língua alvo). (6) **competência técnica** - habilidade para posicionar-se apropriadamente para interpretar, habilidade para usar microfone e habilidade para interpretar usando fones, quando necessário.

¹² O termo “competência para transferência”, adotado pelo autor, evidencia que seu conceito de tradução é influenciado pelas teorias do período moderno dos estudos da tradução (explicadas no Capítulo III), segundo as quais se entendia a tradução como um processo de transferência dos conteúdos significativos presentes nas palavras da língua de partida que deveriam chegar completos e intactos na língua de chegada. Assim, qualquer adição, omissão, adaptação seriam sempre consideradas erros de tradução/interpretação. Esse não é o ponto de vista pelo qual entendemos o fenômeno da interpretação, antes, a entendemos pelo ponto de vista da reformulação, feita pelo tradutor/intérprete, do texto na língua fonte para um novo texto na língua alvo, mas que mantém o sentido do texto recebido na língua fonte.

Diante do exposto por Roberts (1992), ser apenas bilíngue não garante a qualificação necessária para ser um tradutor e intérprete profissional, contudo, possuir outras competências é imprescindível para se realizar a tradução e a interpretação. Entretanto, há pessoas que interpretam, mas não são profissionais, pois se encaixam na tipologia de Pöchhacker (2022 [2004]) como intérpretes naturais. Estes, contudo, a exemplo de alguns Codas e Sodas, podem desenvolver mais facilmente as competências linguísticas e biculturais, porém, a menos que possuam formação em tradução/interpretação e experiências de atuação, dificilmente desenvolverão as demais competências.

Pesquisadores dos ET e EI têm, portanto, contribuído para o conhecimento acerca dos processos cognitivos envolvidos na interpretação entre línguas vocais-auditivas e ampliam a visão sobre a interpretação de/para línguas de sinais.

4.2 A complexidade da interpretação simultânea intermodal

O processamento cognitivo envolvido na interpretação ocorre tanto entre línguas de mesma modalidade (entre duas línguas vocal-auditivas ou duas línguas gesto-visuais) quanto entre línguas de modalidades diferentes (uma língua vocal-auditiva e uma língua gesto-visual), caracterizando a interpretação intermodal. No entanto, pesquisas têm demonstrado haver especificidades quanto aos processos tradutórios e interpretativos envolvendo línguas de diferentes modalidades (Rodrigues, 2013; 2018).

Mesmo diante dos incontestáveis efeitos da diferença de modalidade, ou seja, de sistemas físicos ou biológicos por meio dos quais a fonética das línguas de sinais se realiza, deve-se admitir que há muitas similaridades entre as línguas vocais-auditivas e línguas de sinais e, portanto, que as propriedades do sistema linguístico não se resumem aos efeitos de modalidade (Rodrigues, 2013b).

Rodrigues (2013a), em sua pesquisa de doutorado, investigou a interpretação simultânea Libras-PB feita por intérpretes Codas e por intérpretes não-Codas experientes, ambos os grupos com mais de dez anos de atuação profissional na área de tradução e interpretação de língua de sinais. Quando perguntados sobre as suas maiores dificuldades na interpretação simultânea (nas duas direções - inversa e direta), a maioria deles apontaram como principais desafios enfrentados nessa modalidade de interpretação: a necessidade de acompanhar o ritmo do orador, a complexidade do

assunto, conhecer a informação no mesmo momento em que está sendo traduzida (imediatismo), desconhecimento de termos técnicos e de conceitos.

Para Padden (2000, p. 174 *apud* Rodrigues, 2013a, p. 269), os intérpretes intermodais precisam administrar o ritmo durante a interpretação, pois, “um sinal pode exigir muitas palavras para ser traduzido e, da mesma maneira, uma palavra pode não exigir muitos sinais para ser traduzida. Intérpretes de língua de sinais, frequentemente, encontram-se acelerando-se ou se retardando, tentando regular enquanto interpretam”. Na interpretação simultânea entre línguas vocais-auditivas isso também ocorre, porém, as línguas de sinais possuem características próprias da modalidade visuoespacial como: a simultaneidade na organização interna dos sinais e na estruturação dos enunciados, o emprego de verbos de movimento e locação, a intensa ocorrência de expressões faciais gramaticais e emocionais e o uso comum de classificadores.

Padden (2000) também explica que as unidades gramaticais nas línguas de sinais incorporam mais informações do que as unidades gramaticais das línguas vocais-auditivas e que aquelas também possuem mais restrições impostas pela modalidade do que essas. A simultaneidade se destaca nas línguas de sinais, enquanto nas línguas vocais-auditivas é a linearidade¹³, contudo, não significa que as línguas vocais-auditivas não possuam traços de simultaneidade (ex.: traços distintivos dos fonemas) e nem que a língua de sinais não possua traços de linearidade temporal. As relações temporais e espaciais nas línguas vocais-auditivas são mais lineares, já nas línguas de sinais elas são quadridimensionais, acontecendo de modo a encarnar no corpo do tradutor/ator, que precisa estar visível ao público, devido à modalidade da língua de sinais.

Para Rodrigues (2013a), a única diferença, do ponto de vista de processamento cognitivo, entre a interpretação monomodal de línguas vocais-auditivas e a interpretação intermodal é que os intérpretes de línguas de sinais transitam entre línguas de modalidades diferentes e por isso precisam lidar com algumas implicações na operacionalização da tradução e da interpretação.

¹³ A linearidade é um conceito desenvolvido pela Linguística e que expressa uma propriedade elementar das línguas naturais relativa ao seu nível fonético-fonológico. Na linearidade, os elementos mínimos do signo linguístico são articulados/pronunciados um após o outro, ou seja, de modo consecutivo. Já o conceito de simultaneidade explica a possibilidade de os elementos mínimos que formam o signo linguístico serem articulados de modo simultâneo, como predominantemente ocorre nas línguas de modalidade gestual-visual, uma vez que o seu articulador primário (a mão) permite que os constituintes principais da língua de sinais (configuração, movimento e locação) sejam produzidos sincronicamente.

Sendo assim, o intérprete de língua de sinais é provocado a conhecer os efeitos da modalidade da língua de sinais sobre o processo de interpretação, pois “essa diferença de modalidade entre as línguas envolvidas no processo de interpretação impacta diretamente a atividade interpretativa” (Rodrigues, 2013a, p. 269).

Além dos desafios apontados por Rodrigues (2013; 2016), outros autores brasileiros relatam desafios semelhantes da interpretação intermodal Libras-PB, conforme descrição no quadro abaixo:

Quadro 2 - Alguns desafios para a interpretação do par linguístico Libras-português relatados na literatura científica

Desafio	Obra	Citação direta
A falta de sinais-termo para alguns termos técnicos existentes no português	Marinho (2016, p. 65)	Durante a interpretação simultânea, os profissionais TILSP se deparam com termos técnicos em língua portuguesa que não possuem (ainda) um sinal correspondente nessa modalidade linguística
Acompanhar o ritmo de sinalização/vocalização Desconhecimento do tema/competência na área	Rodrigues (2016, p. 144)	Em geral, os intérpretes apontam o desconhecimento do tema, o não acesso prévio aos conteúdos e a necessidade de acompanhar o ritmo do orador como os principais desafios enfrentados durante a interpretação simultânea
Atividades mental e física intensas	Azevedo (2018, p. 25)	A ação de traduzir e interpretar envolve processos linguísticos altamente complexos e por isso demanda do profissional tradutor intérprete uma intensa atividade mental e atenção constante durante todo o processo tradutório. Durante a atividade tradutória, qualquer distração, por mínima que seja do tradutor, pode resultar na perda de informação na língua alvo ou em uma mensagem errada.

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse levantamento bibliográfico não foram encontrados trabalhos que tratam, especificamente, sobre os desafios emocionais envolvidos na interpretação. Contudo, há na literatura autores que tangenciam esse assunto em suas obras, a exemplo de Magalhães Jr (2007), Jesus (2017) e Reckelberg e Santos (2019).

Magalhães Jr (2007) comenta sobre os desafios e os limitadores técnicos e emocionais da interpretação simultânea de uma língua oral para outra língua oral e considera que “o grande limitador de rendimento na tradução simultânea é emocional, não linguístico” (Magalhães Júnior, 2007, p. 65).

Jesus (2017) afirma que os aspectos sentimentais e emotivos estão entre as dificuldades encontradas no momento do atendimento de interpretação do par linguístico Libras-PB em contexto de saúde e que “são os mais diversos possíveis, incluindo quadros de ansiedade, de resistência, desespero, choro, bom senso, controle, felicidade, paciência, superação, culpa e, principalmente, tomada de decisão”. (Jesus, 2017, p. 155).

Reckelberg e Santos (2019, p. 13) evidencia as dificuldades enfrentadas por intérpretes de Libras-PB na esfera jurídica, dentre as quais, as dificuldades emocionais aparecem como parte de uma categoria de dificuldades denominada “outras” e que dizem respeito a, por exemplo, “o controle emocional do intérprete frente a determinado contexto jurídico, a sensação de inferioridade no status profissional (em comparação a juízes, advogados e demais autoridades) presentes no ato interpretativo”.

Há desafios associados à interpretação de línguas de modalidade gestual-visual que estão intimamente relacionados ao fato de serem línguas usadas por comunidades de pessoas surdas. Estas, historicamente, são caracterizadas como parte de minoria linguística em relação à língua hegemônica da nação e, por essa razão, são público-alvo de ações afirmativas e de acessibilidade, a fim de que não vivam em situação de vulnerabilidade social. Por tanto, o TILS é um sujeito que possui relevante papel social e, conseqüentemente, precisa assumir responsabilidades e compromissos éticos.

Santos (2006, p. 30) ressalta que a interpretação em língua de sinais é marcada pelo hibridismo cultural, pois, os intérpretes de língua de sinais “se deslocam entre fronteiras culturais (de surdos e ouvintes) e se constituem politicamente nesses espaços sociais e culturais que desencadeiam relações amplamente complexas”. A autora esclarece que a “contestação cultural, de pertencimento ao grupo de surdos” é uma das exigências de estar na fronteira entre línguas e que pode gerar desconforto, pois o intérprete vive “relações de tensão cultural, em traduzir signos que nem sempre são traduzíveis, de enunciar as diferenças cultural [culturais] por meio da interpretação, que às vezes se torna limitada”.

Santos (2006) relata no estudo as identidades dos intérpretes de Libras. Ao adotar as contribuições teóricas de Perlin (1998) acerca das identidades surdas, que são essencialmente visuais, a autora questiona se os TILS precisam adquirir identidades visuais, “pois transitam entre culturas com diferentes línguas que envolvem modalidades distintas” (Santos, 2006, p. 28). Em vista disso, Santos argumenta que o intérprete de Libras precisa desenvolver competências linguísticas para conseguirem desempenhar bem a interpretação intermodal nas duas direções, inversa e direta.

Quanto ao desempenho dos intérpretes na interpretação direta (Libras para PB), Santos (Santos, 2006, p. 29) infere que o intérprete de Libras

deverá estar atento ao estilo que o palestrante surdo tem de sinalizar, à posição intelectual que o mesmo ocupa, (se ele é graduado ou pós-graduado, ou até mesmo se não possui essas qualificações), ao contexto do tema, às palavras sinalizadas e suas expressões, metáforas, variedades linguísticas, isto é, todos os recursos para aproximar adequadamente as escolhas lexicais em português.

Outra particularidade da interpretação intermodal é que o intérprete está visível ao público durante a interpretação inversa, o que implica em questões técnicas que precisam ser tratadas, como a localização que ocupará no espaço, a vestimenta adequada ao contexto de atuação, a iluminação e sonorização do ambiente apropriados. Há situações nas quais o profissional pode enfrentar condições que comprometem a atividade de interpretação, e até mesmo embaraçosas ou insalubres, como quando pessoas “invadem” o espaço de sinalização ou transitam à frente do intérprete e quando posicionam o profissional ao lado de uma caixa de amplificação sonora em um evento ou, opostamente, muito distante da fonte sonora e prejudica a recepção do intérprete da língua fonte vocal.

Na interpretação simultânea intermodal direta, em contexto de conferência, o intérprete geralmente se posiciona de frente para o sinalizador, sentado em uma cadeira, e utiliza microfone. Para que a atividade ocorra sem intercorrências, portanto, é necessário que o sistema de captação e de projeção de som funcione adequadamente.

Também é importante que as condições do ambiente físico sejam favoráveis para o trabalho ser realizado. Situações como falta de refrigeração ou ventilação, principalmente em dias quentes, ambiente com muito ruído, pouca iluminação ou iluminação excessiva sobre o sinalizador, são exemplos que podem afetar o desempenho do intérprete. As mesmas circunstâncias favoráveis para uma atividade com menos fatores complicadores valem para a interpretação simultânea intermodal direta, em

contexto comunitário. Neste, os intérpretes também necessitam de boas condições do ambiente onde fará a interpretação nas duas direções.

Sendo assim, uma distinção associada à interpretação simultânea, tanto entre línguas de mesma modalidade (monomodais) quanto entre línguas de diferentes modalidades (intermodais), é a **direcionalidade**. No EI de línguas de modalidade vocal-auditiva é possível encontrar teóricos que discutem a questão da direcionalidade, sob dois pontos de vista: o processo de compreensão e o processo de produção em sua L1, ou seja, da língua ativa para a sua língua nativa.

A posição da Escola de Paris defende que o intérprete demonstra mais qualidade quando está produzindo em sua L1 (da língua ativa para a língua nativa). Enquanto a Escola Soviética defende que o intérprete terá maior qualidade na produção da L2 (da língua nativa para a língua ativa), pois, tem plena compreensão da mensagem na L1 (Lourenço, 2018).

Alguns autores investigaram a percepção dos próprios profissionais sobre esse assunto, a exemplo de Donovan (2004, *apud* Lourenço, 2018) cuja pesquisa assinala que os intérpretes do Parlamento Europeu preferem a interpretação de L2 para a L1. No que concerne à ILS, Lourenço (2018, p. 4) afirma que “[...] grande parte [dos intérpretes de Libras] apresenta dificuldades em realizar tarefas de interpretação-voz. É possível, até mesmo, encontrarmos profissionais que atuam unicamente na direção português-para-Libras”.

Chaibue e Aguiar (2016) levantam a hipótese de que a dificuldade relatada por intérpretes brasileiros na interpretação da Libras para o PB se dá em decorrência da diferença significativa de velocidade de produção entre as línguas de modalidades diferentes. A possível explicação é que “a estrutura muscular que compõe o aparelho fonador é mais lenta que a musculatura dos membros superiores”. (p.15).

Os autores citam Cagliari e Cagliari (2001) para explicar que a produção da fala oral acontece na seguinte ordem:

- 1- **Processo neurolinguístico**: onde se concatenam as ideias que se deseja expressar aos sons correspondentes daquilo que se quer falar;
- 2- **Processo neuromuscular**: onde o cérebro começa a mandar mensagens para os músculos de várias partes do corpo, preparando-o para executar o que foi planejado;
- 3- **Mudança no processo de respiração** através de mensagens enviadas ao diafragma e músculos intercostais. Ocorrem alterações na onda de ar produzida, passando de suave e regular para intensa e decadente em momentos distintos.
- 4- **A corrente de ar é modificada ao passar pelas**

cavidades supraglotais (faringe, boca e lábios) e essa modificação altera as características acústicas do ar, dando origem aos fonemas que se planeja produzir. A corrente de ar também pode ser encaminhada para o canal nasal, produzindo, assim, sons com traços diferenciados (Cagliari e Cagliari, 2001 *apud* Chaibue e Aguiar, 2016, p.13, grifo nosso).

Mesmo havendo semelhanças entre os processos de produção de uma língua vocal-auditiva e uma língua gestual-visual, alguns intérpretes de língua de sinais, de diferentes estados brasileiros, responderam considerar a interpretação na direção Libras-PB mais difícil de ser realizada, representando 70% dos profissionais que responderam ao questionário elaborado pelos pesquisadores. Outro dado eliciado pelo questionário é que 80% dos TILS afirmaram que não teriam dificuldades para compreenderem a sinalização da pessoa surda, contudo, teriam dificuldades na produção da língua vocalizada.

Viana (2022), em sua dissertação de mestrado, investigou o fenômeno denominados “gatilhos de problemas na interpretação simultânea” (Gile, 2009) na interpretação intermodal direta (Libras-português) e discute, especificamente, a informação numérica e a datilologia como potenciais gatilhos de problemas na interpretação-voz.

Em nível internacional, Nicodemus e Emmorey (2014), num expressivo estudo realizado com intérpretes do par linguístico língua americana de sinais (*American Sign Language - ASL*) – inglês e intérpretes monomodais de línguas vocais-auditivas, apresentam os motivos indicados pelos intérpretes de línguas de sinais que os fazem preferir a interpretação intermodal inversa em detrimento da intermodal direta:

- a. Os intérpretes bimodais recebem significativamente mais formação e prática de trabalho do Inglês para ASL.
- b. A soletração manual diminui a dificuldade de interpretar do Inglês para ASL, mas aumenta a dificuldade de interpretar de ASL para Inglês.
- c. A transcodificação requer menos esforço do que criar uma interpretação, e é mais aceitável transcodificar ao interpretar do Inglês para ASL do que de ASL para o Inglês (por exemplo, alguns usuários surdos podem solicitar transcodificação – palavra literal para traduções em sinais – de Inglês para ASL).
- d. Os intérpretes bimodais têm mais controle sobre a sua própria produção em ASL do que quando recebem o discurso em ASL pelos usuários surdos que podem variar muito na sua capacidade de sinalização (90% dos surdos são sinalizantes não nativos na língua de sinais).
- e. Os intérpretes bimodais (especialmente intérpretes novatos) podem ser mais capazes de automonitorar sua produção oral do que sua produção sinalizada porque o feedback auditivo desempenha um papel maior do que o feedback visual na detecção de erros. Uma maior consciência dos erros

durante a “voz” (ASL para Inglês) pode levar os intérpretes bimodais a desfavorecer essa direção de interpretação (Nicodemus; Emmorey, 2014, p. 12 *apud* Nogueira; Weiler, 2021, p. 125).

O estudo desenvolvido pelas autoras provoca a reflexão sobre a interpretação da Libras para o PB, a partir de questões como: em sua formação, os intérpretes de Libras-PB profissionais têm acesso aos textos/conteúdos que explicam e discutem a direcionalidade na tradução/interpretação e/ou que abordam as questões específicas da interpretação direta, como por exemplo, a expressividade vocal? Quais (e como) são as suas experiências de interpretação direta? Em quais contextos de atuação são mais demandados para essa direção? Quais são as estratégias de tradução/interpretação utilizadas por eles em sua atuação? Algumas dessas questões já impulsionaram investigações acadêmicas em nível de graduação, no Brasil.

4.3 A complexidade da interpretação simultânea da Libras para o português brasileiro

O volume de publicações acadêmicas/científicas que tratam sobre a interpretação intermodal, tanto direta quanto inversa, é mais notório a partir de 2013, com trabalhos como: Rodrigues (2013a; 2013b; 2016; 2018), Nascimento (2015); Lourenço (2015; 2018), Chaibue e Aguiar (2016). O levantamento bibliográfico preliminar com a temática da interpretação da Libras para o PB, para a pesquisa desenvolvida e relatada nesta dissertação, revelou o volume ainda insipiente de pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação, conforme descrito no próximo Capítulo V, evidenciando a necessidade de mais investigações sobre o tema.

No entanto, nos últimos seis anos, algumas pesquisas acadêmicas nacionais foram realizadas, em nível de graduação, com a temática da interpretação simultânea direta (Libras-PB) principalmente por parte de concluintes do curso Letras Libras (Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras- língua portuguesa) de universidades federais. Dentre essas, aquelas que têm Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com esse tema, publicado em seus repositórios institucionais, no período de 2018 a 2022, são: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Abaixo, estão apresentadas informações básicas sobre os TCC encontrados:

Quadro 3 – TCC de discentes do curso Letras Libras (Bacharelado) com a temática da interpretação da Libras para o português brasileiro

Discente/Orientador(a)	Ano/Instituição	Título do trabalho acadêmico
Dias, W. P. da S. / Prof. Dr. André Reichert	2018/UFSC	Interpretação da Libras para o português oral: línguas, sujeitos e discursos
Pavan, G./ Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros	2018/UFSC	Mapeamento de estratégias utilizadas nas interpretações de Libras para língua portuguesa: as diferentes escolhas interpretativas de uma narrativa surda
Weiler, C. B./ Prof. Me. Tiago Coimbra Nogueira	2019/UFRGS	Interpretação simultânea da língua brasileira de sinais para a língua portuguesa: análise de estratégias utilizadas em uma conferência
Freire, M. de J. F./ Prof. Dr. Marcos Luchi	2020/UFSC	O tradutor intérprete da língua brasileira de sinais do município de Maracanaú e sua vivência na prática interpretativa sinal/voz
Leal, J. G. G./ Prof. Me. João Paulo Ampessan	2020/UFSC	Interpretação intermodal da Libras para a língua portuguesa na modalidade oral: entraves e avanços
Lima, S. M. H./ Prof. Me. João Paulo Ampessan	2020/UFSC	Interpretação simultânea de Libras para português: efeitos de modalidade de língua
Santos, T. T. P. / Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins	2022/UFSCar	#Casalibras: aspectos técnicos de tradução de Libras para língua portuguesa na modalidade oral para crianças ouvintes

Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que todos os TCC com temas relativos à interpretação-voz foram produzidos por discentes do sexo feminino, concluintes do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras – português de universidades federais localizadas, majoritariamente, na região Sul do país. Este dado pode ser explicado por serem o Sul e o Sudeste as regiões que ainda concentram mais a oferta do curso de graduação em Letras Libras (Bacharelado), conforme resultado de consulta realizada, no corrente ano, pela autora deste trabalho no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC).

A interpretação na direção da Libras para o PB, portanto, é um assunto que tem despertado o interesse de investigação por TILS ainda em formação. Cada uma das pesquisas se diferencia em seus objetivos, mas, a sua maioria converge para a busca de compreensão das dificuldades da interpretação na direção direta, conforme descrição sintética das obras, nos próximos parágrafos.

Dias (2018) analisa, apoiada em teóricos da Análise do Discurso francesa, os enunciados linguísticos e os enunciados discursivos acerca da interpretação-voz a partir dos dados obtidos mediante aplicação de questionário, disponibilizado eletronicamente aos TILS participantes da pesquisa. Os dados foram organizados em três eixos temáticos:

- ❖ **Posições-sujeitos e a ordem discursiva** – caracteriza os sujeitos da pesquisa segundo as categorias: tempo de atuação e descrição do início da atuação (profissional ou voluntário);
- ❖ **Um olhar para o dispositivo linguístico** – reflete sobre o discurso acerca dos dispositivos linguísticos da Libras e do português (suas estruturas gramaticais, peculiaridades da modalidade...) e
- ❖ **Das relações de poder às subjetividades** – analisa os contextos de atuação nos quais as relações de poder acontecem, como: relações com o saber (os conhecimentos referenciais), relações de poder entre os sujeitos intérpretes e os sinalizantes; analisa as subjetividades nas respostas referentes aos fatores situacionais (ambiente, público, estrutura, questões emocionais etc.) que podem interferir na prática da interpretação-voz.

A autora conclui que há diferentes percepções sobre a dificuldade da interpretação-voz e essas estão relacionadas

com os sistemas linguísticos, da interação entre os sujeitos participantes dos momentos de interpretação, das condições de trabalho, das posições-sujeito que ocupam, enfim, das práticas de subjetivação que levam aos intérpretes de Libras a ratificarem ou não a dificuldade em interpretar da Libras para língua portuguesa (Dias, 2018, p. 47).

Pavan (2018) se propõe a investigar o processo de interpretação da narrativa em Libras, registrada em vídeo, de uma pessoa surda para o português brasileiro (PB) realizada por quatro (04) TILS profissionais participantes da pesquisa. A partir da análise dos dados coletados, a autora mapeia as semelhanças e diferenças das escolhas lexicais e das estratégias tradutórias identificadas nos discursos produzidos pelos TILS.

A pesquisa desenvolvida teve como pressuposto teórico os efeitos de modalidade na interpretação intermodal Libras-PB (Rodrigues, 2013) e seguiu o paradigma teórico adotado por Rodrigues (2013) na conceituação de tradução e de interpretação, que as compreende como “[...] atividades essencialmente idênticas, pois ambas têm o mesmo objetivo [...]”, mas que “[...] se distanciam enquanto processos” (Pavan, 2018, p.14). Estes processos são diferenciados pela modalidade de acesso ao texto/discurso fonte (oral ou escrito), pelo tempo da atividade tradutória (se imediato à enunciação da mensagem na língua fonte ou se em tempo posterior) e pelas condições do trabalho (se há possibilidade de revisão e aprimoramento ou não).

A autora relata ter solicitado aos participantes que assistissem duas vezes ao vídeo da narrativa em Libras, enviado por link do YouTube, para que “tivessem ciência do conteúdo e se familiarizassem com a sinalização do surdo” (Pavan, 2018, p. 26) e deveriam gravar a interpretação na segunda visualização do vídeo. Esse fato demonstra o quanto a fronteira que supostamente separa tradução e interpretação é tênue. Apesar de os TILS terem acesso ao discurso em Libras antes de realizarem a enunciação da mensagem para o PB, a autora denominou o processo de interpretação.

Pavan (2018) ressalta que o foco da análise não foi na qualidade da interpretação, conforme modelo de Pöchhacker (2001 *apud* Barbosa, 2014), mas sim nas estratégias de omissão, adição, substituição e paráfrase, segundo Leeson (2005), escolhidas pelos TILS como recursos para mediar a comunicação. Para a autora, o uso consciente das estratégias pelos TILS pode resultar no sucesso da interpretação (o produto), ou seja, o alcance da interação comunicativa.

Weiler (2019) suscita os possíveis motivos que levam a muitos TILS a se sentirem inseguros em relação à interpretação-voz e descreve as estratégias utilizadas pela equipe de interpretação, formada por quatro TILS, sendo a própria autora a responsável pela interpretação, e os demais como intérpretes de apoio, da palestra de uma pessoa surda. Os TILS eram estagiários e estavam cumprindo uma atividade do componente curricular de estágio em interpretação de conferência, em um evento da própria universidade (UFRGS). A atuação da equipe de interpretação foi filmada, totalizando 31 minutos e 48 segundos de gravação; a interpretação captada foi transcrita e analisada.

A autora analisou os dados coletados com base nas estratégias de interpretação relatadas na literatura dos ET, EI e ETILS e, assim, mapeou as estratégias que identificou em sua própria atuação. A autora identificou as seguintes estratégias presentes na interpretação analisada:

- ❖ **Acréscimo** – “[...] Esse tipo de estratégia serve para que consigamos transmitir ao máximo o conteúdo para o público receptor da interpretação com informações complementares”. (pp. 30,31);
- ❖ **Explicitação/implicação** – “[...] “consiste em fazer que informações implícitas no texto fonte se tornem explícitas no texto alvo ou informações explícitas no texto fonte se tornem implícitas no texto alvo” (p. 33);
- ❖ **Modulação e transposição** – Na modulação “o sentido da frase é mantido, mas a estrutura gramatical é modificada (...)” (p. 35). Na transposição “uma palavra na língua fonte transpõe-se em duas na língua alvo, ou quando duas palavras se transformam em uma na língua alvo”. (p. 36);
- ❖ **Omissão e retomadas** – “[...] “a omissão acontece quando um dado texto fonte não consegue ser recuperado no texto meta” (p. 37). A retomada “recupera uma informação dita anteriormente” que fora omitida no enunciado;
- ❖ **Adequação ao gênero do discurso** – a autora não apresenta a definição do conceito de gênero do discurso, mas, defende que “[...] nós intérpretes precisamos estudar e apropriar nossa interpretação para variados ambientes” (p. 40), e deixa implícito que os variados ambientes são os gêneros do discurso;
- ❖ **Entonação/prosódia** – a entonação “[...] trata da impostação vocal, sua intensidade e relação aos sentimentos e objetivos desejados pelo falante na língua fonte para língua alvo” e a prosódia “está no âmbito da sentença e revela, entre outras questões, o que enfatizamos para nosso interlocutor (ALBRES, 2010, p. 301)” (p. 41);

- ❖ **Erro de compreensão/produção**¹⁴ – Weiler descreve alguns equívocos de compreensão e de produção em sua interpretação para os quais reflete maneiras possíveis de resolução. A autora define erro de compreensão como aquele quando o intérprete não entende o sentido da sentença dita na língua fonte e o erro de produção quando o intérprete produz incorretamente na língua meta (ou língua alvo) o sentido do enunciado dito na língua fonte;
- ❖ **Antecipação** – “Segundo Hellmuth (2017, p.4) antecipar, no contexto da interpretação, ‘significa prever o que o orador vai dizer ou como irá concluir uma frase’” (p. 45). A autora explica que recebeu o material de apresentação da palestrante com antecedência e isso facilitou a estratégia de antecipação, em alguns momentos, como quando, por exemplo, a palestrante ia citar o nome do criador da campanha “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” e ela (Weiler) antecipou o nome;
- ❖ **Interpretação literal ou transliteração** - É “[...] o ato de manter as escolhas e a ordem sintática da frase de maneira igual ou muito semelhante ao discurso proferido na língua alvo” (p.47) e
- ❖ **Generalização** – Segundo Mitch (2011), a generalização é a estratégia utilizada pelo intérprete quando ele “se encontra em uma situação de dificuldade para compreender uma determinada fala na língua fonte e como resolução aciona palavras ou frases genéricas na língua alvo para ‘ganhar tempo’” (p. 49).

Weiler (2019) encerra o seu trabalho acadêmico considerando que os fatores tidos como complicadores para a interpretação-voz, segundo a literatura, não são exclusivos a essa direção, mas também são identificáveis na sinalização (direção inversa), a exemplo de acompanhar o ritmo do orador/sinalizador. Para a autora, a principal dificuldade para a interpretação-voz, contudo, é o **automonitoramento**, uma vez que o intérprete escuta a própria voz na interpretação e pode tomar mais consciência de suas próprias escolhas e estratégias, julgando-as se estão inadequadas.

¹⁴ A autora classifica em sua obra o que denominou de “erro de compreensão/produção” como parte do mapeamento das estratégias de interpretação utilizadas por ela e, por este motivo, o relatamos. Contudo, não consideramos que essa seja uma classificação coerente para descrever uma estratégia de interpretação.

Também motivada pelo desejo de compreender os processos complexos envolvidos na interpretação-voz (sinal-voz ou vocalização) feita profissionalmente, Freire (2020) apresenta os resultados de sua pesquisa exploratória, de abordagem quali-quantitativa, que teve por objetivo identificar os aspectos subjetivos característicos da interpretação da Libras para o português que geram entraves nessa atuação. Para tanto, a autora fez, primeiramente, pesquisa bibliográfica sobre o assunto e pesquisa de campo, entrevistando TILS da cidade cearense Maracanaú, por meio da aplicação de um questionário.

Participaram da pesquisa quatorze (14) TILS que forneceram informações pessoais gerais (grau de formação; tempo de atuação; os contextos de atuação) e específicas sobre a interpretação-voz (os elementos mais importantes na prática da interpretação direta; os esforços cognitivos que mais geram dificuldades na execução da interpretação; os elementos linguísticos da Libras que mais impactam negativamente a interpretação-voz; fatores que sobrecarregam o processo de compreensão e ocasionam mais entraves na interpretação simultânea sinal-voz; as estratégias mais usadas para superar as dificuldades enfrentadas durante a interpretação-voz e as estratégias relativas ao controle do tempo e à simultaneidade da interpretação).

Os dados analisados revelam que a maioria dos TILS respondentes possuem formação em nível superior (alguns em andamento), são profissionais experientes quanto ao tempo de atuação e exercem a profissão, ainda que não exclusivamente, no contexto educacional. Já os dados referentes aos entraves na interpretação simultânea da Libras para o português coletados no questionário, evidenciam que para a maioria dos TILS:

(1) A compreensão da mensagem pelo receptor é mais importante e por isso preferem não recorrer à transliteração;

(2) A expressividade vocal (“impostação vocal”) é o principal esforço cognitivo na interpretação-voz; o segundo esforço cognitivo mais difícil é o processamento da interpretação simultânea;

(3) A diferença entre a modalidade da Libras e do português e seu efeito na gramática das línguas é o fator que mais impacta negativamente na execução da interpretação na direção direta;

(4) A velocidade da sinalização do orador surdo é o principal fator que interfere na etapa de compreensão do processamento cognitivo da interpretação-voz e o segundo fator é o desconhecimento lexical (i.e. não conhecimento de sinais realizados pelo orador surdo);

(5) As “adições explicatórias” - nome dado pela autora para se referir aos acréscimos – são as estratégias mais recorridas nos momentos desafiadores da interpretação-voz, seguidas pelas “substituições e adaptações” (se aproximam dos conceitos de modulação e transposição) e por fim,

(6) As pausas silenciosas são estratégias mais utilizadas quando estão diante de uma situação de incompreensão da mensagem dita em Libras, a fim de conseguirem organizar-se mentalmente para prosseguirem com a interpretação.

Freire (2020) finaliza seu texto destacando a relevância da formação continuada especializada dos TILS, de modo a prepará-los para a interpretação simultânea da Libras para o PB, nas duas direções, em contextos específicos de atuação.

Semelhantemente à Freire (2020), mas lançando mão unicamente de pesquisa bibliográfica (livros e produções acadêmicas) e documental (documentos oficiais, leis e decretos), Leal (2020) discute as principais dificuldades na interpretação-voz e as habilidades e competências que os profissionais precisam desenvolver para um melhor desempenho. Os temas definidos para a pesquisa de documentação direta foram: formação e atuação do TILS, habilidades e competências do TILS, interpretação intermodal e assimetria nas línguas de sinais.

A partir da análise dos dados encontrados nas obras e documentos examinados, a autora conclui que os entraves que

[...] dificultam a realização da interpretação-voz são elas de ordem de modalidade, pois a diferença de modalidade interfere na realização da voz, percebemos uma assimetria de direcionalidade da Língua Portuguesa para a LIBRAS, onde os TILP majoritariamente sentem-se desconfortáveis na realização da interpretação-voz, isso pode estar atrelado a diferença de gramática de uma língua para outra, falta de recurso na língua portuguesa para problemas interpretativos, identificamos também que a falta de monitoração, bem como a carência de formação que enfoque o desenvolvimento de competências e habilidades para desempenho da interpretação voz (Leal, 2020, p. 65).

Lima (2020) realizou a pesquisa com base na hipótese de que a diferença da modalidade é uma das possíveis razões para a dificuldade na interpretação intermodal direta relatada por seus colegas de trabalho e sentida também por ela, como é possível constatar em sua própria narrativa:

Ao iniciar a carreira na área educacional, no nível superior, realizando interpretação simultânea entre a Língua Portuguesa e a Libras em 2012, a insegurança na realização da interpretação na direção da Libras para o Português era constante em mim. Desde este período havia uma forte inquietação quanto ao porquê sentia maior dificuldade de atuação na direção direta? (Lima, 2020, p. 12).

A pesquisa teve por objetivo geral expor o impacto dos efeitos de modalidade de língua no processo de interpretação simultânea, mais especificamente na direção direta. Para tanto, a autora apresenta os conceitos de interpretação e de interpretação simultânea, descreve as características das modalidades das línguas vocais-auditivas e gestuais-visuais e discorre sobre as implicações dos efeitos de modalidade no processo de interpretação intermodal.

Para elicitación dos dados, a pesquisadora realizou pesquisa qualitativa-quantitativa, por meio de revisão da literatura especializada no tema e aplicação de questionário pelo formulário do Google com perguntas fechadas e abertas. O link para o formulário foi enviado para intérpretes de vários estados do país através de aplicativos de conversa. Como critério de inclusão na pesquisa, a pesquisadora definiu que os participantes deveriam ter o tempo mínimo de cinco anos de experiência em interpretação do par linguístico Libras-português.

Trinta e cinco (35) intérpretes responderam ao formulário, porém somente a participação de vinte e nove intérpretes (29) foi validada, pois atendiam ao critério de inclusão estabelecido. Destes, dezessete (17) informaram que aprenderam Libras unicamente pelo contato com pessoas surdas e os demais aprenderam em algum curso livre de Libras. Porém, todos os intérpretes informaram que já fizeram algum curso na área de interpretação de Libras.

Todos os participantes disseram atuar ou já ter atuado na interpretação direta, porém sete (7) informaram que tiveram poucas oportunidades de interpretar nessa direção. Quando questionados sobre a direção da interpretação na qual sentem mais dificuldade, vinte e três (23) participantes responderam ter mais dificuldade na direção direta, três (3) responderam ser a direção inversa a mais dificultosa e três (3) disseram não saber responder.

Os participantes também foram solicitados a dizer as razões que os levam a considerar a interpretação direta mais difícil do que a inversa. No quadro abaixo, estão listadas as dificuldades da interpretação-voz, a partir das respostas dos participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Desafios para a interpretação da Libras para o português brasileiro, segundo Lima (2020)

Adequação ao gênero discursivo
Acompanhar o ritmo do orador
Aspectos psicoafetivos
Automonitoramento da interpretação (ouvir a própria voz)
Diferença de modalidade entre as línguas
Falta de contato prévio com o palestrante
Falta de clareza na estrutura gramatical do sinalizante
Falta de prática na interpretação-voz
Habilidade para encontrar a palavra que se aproxima ao significado do sinal (escolha lexical/terminológica)
Incompreensão do enunciado em Libras
Esquecimento momentâneo do significado do sinal
Etapa de preparação inexistente
Expressividade vocal (prosódia)
Repertório linguístico do português limitado
Simultaneidade da interpretação (esforço cognitivo)
Variação linguística

Fonte: elaborado pela autora

Das vinte e três (23) respostas coletadas que abordam os desafios da interpretação-voz, nove (09) relacionam aos efeitos de modalidade da língua (Lima, 2020). Diante desse dado, a autora conclui que a interpretação da Libras para o português ainda é considerada desafiadora entre os intérpretes, mesmo os mais experientes. Os efeitos de modalidade das línguas aparecem como fator dificultador do processo de interpretação simultânea intermodal, mas, não unicamente. A esse respeito, Lima (2020, p.46) considera a existência de

[...] outros elementos que também impactam diretamente em uma interpretação simultânea, a saber, aspectos psicoafetivos, fatores ambientais e estruturais, falta de preparação, a inexistência do contato prévio com o palestrante (principalmente na direção Libras-Português).

Santos (2022) apresenta os desafios da atuação de intérpretes de Libras-português em contexto midiático, mais especificamente no programa #CasaLibras, programa de atenção bilíngue virtual a crianças surdas na pandemia do "Coronavírus" - Covid-19", desenvolvido por docentes, técnicos administrativos e alunos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Neste programa, crianças surdas, crianças ouvintes e seus familiares tiveram acesso a produções de narrativas literárias, a vídeos explicativos sobre as causas do isolamento social e informações sobre o novo Coronavírus em Libras e traduzidos para o português.

Propondo contribuir para a formação de TILS no que se refere à produção de acessibilidade digital ao público infantil ouvinte, a pesquisadora pretendeu

Descrever historicamente o contexto de formação de tradutores e intérpretes de Libras favoráveis para a promoção de acessibilidade comunicativa Libras/LP e mediação linguísticas ao público infantil ouvinte. 2) **Desenvolver análise das estratégias específicas de tradução voz para atenção ao público ouvinte no par linguístico Libras/Língua Portuguesa.** 3) Analisar as concepções dos tradutores e intérpretes de Libras acerca do trabalho tradutório ao público ouvinte no projeto #CasaLibras e as análises de crianças ouvintes que tiveram acesso às mídias em Libras com tradução à língua portuguesa (Santos, 2022, p. 32, grifo nosso).

Participaram da pesquisa duas crianças ouvintes (meninos Cotas de seis e de dez anos de idade) que tiveram acesso aos vídeos do #CasaLibras, dois TILS que atuam na equipe e duas graduandas em tradução e interpretação em Libras/português. Foi realizada pesquisa de recepção com as crianças de quatro vídeos (histórias) selecionados, por meio de entrevista no formato virtual na presença do responsável. De igual modo, foi realizada entrevista com as participantes TILS e estudantes do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras-português, às quais foram feitas perguntas sobre: a fidelidade da transmissão da língua fonte para a língua alvo nas histórias traduzidas, os desafios para a realização da interpretação-voz para as crianças e a influência de sua experiência profissional em suas performances.

O primeiro tópico da entrevista (a fidelidade da interpretação) sugere certa conceituação de tradução defendida pelos teóricos do período moderno, conforme apresentado no Capítulo III. A autora utiliza a expressão “autenticidade das Libras” (Santos, 2022, p.49) para se referir à interpretação fiel do texto em Libras para o

português; isso demonstra, implicitamente, a presença da ideia de texto original. O resultado desse questionamento revelou que uma das entrevistadas tem consciência da dificuldade de aplicação prática do ideal de interpretação fiel ao texto “original” ao responder “A gente nunca. Faz de forma fiel, né? (...)”, mas acolhe esse pensamento ao complementar “(...) A gente tenta trazer um” (Santos, 2022, p.46). Outra entrevistada, inicialmente, não compreendeu a pergunta, necessitando de explicação do sentido de fidelidade. Após a pesquisadora explicar o sentido, ela responde que “Sim, em termos de conteúdo, todas as que a sinalização mostra aparece na voz” (Santos, 2022, p.47). Esta fala evidencia que esta entrevistada considera que a fidelidade deve se consistir em transmitir o sentido da mensagem na tradução/interpretação.

Por fim, as entrevistadas consideraram a expressividade vocal relevante na interpretação de histórias contadas em Libras para crianças ouvintes, de maneira que as personagens sejam destacadas e diferenciadas; consideraram também que as escolhas lexicais sejam adaptadas ao público infantil. Para elas, esses são os principais desafios enfrentados, mas também mencionaram os efeitos de modalidade, a exemplo da simultaneidade da Libras e a linearidade do português, como fatores de dificuldades na interpretação direta.

Nesta subseção, viu-se que as pesquisas desenvolvidas pelas discentes em conclusão no curso de Bacharelado em Letras Libras partiram do pressuposto de que muitos intérpretes de Libras-PB se sentem inseguros e/ou temerosos para realizarem a interpretação da Libras para o PB. Em suma, os resultados de suas pesquisas mostraram que:

1. As práticas de subjetivação dos profissionais podem interferir na prática da interpretação direta (Dias, 2018);
2. O uso consciente de estratégias de tradução/interpretação pode contribuir para o sucesso da interpretação direta (Pavan, 2018);
3. O automonitoramento geralmente é o fator que provoca mais insegurança nos intérpretes de Libras-PB, durante a interpretação direta, pois, ao se ouvirem podem tomar consciência de suas escolhas e estratégias (Weiler, 2019);
4. As dificuldades percebidas pelos profissionais na interpretação-voz podem ser parcialmente explicadas pela insuficiência de conhecimentos e práticas durante a formação para o desenvolvimento de competência linguística (p.ex.: repertório

linguístico do português mais limitado) e de competência para (re)enunciar a mensagem em Libras para o PB (por ex.: pouca habilidade para gerenciar a diferença de modalidade entre as línguas) (Leal, 2020);

5. A diferença de modalidade entre o PB e a Libras, os aspectos psicoafetivos, os fatores ambientais e estruturais e os fatores situacionais (p.ex.: falta de contato prévio com o conteúdo a ser interpretado) são elementos que podem impactar a interpretação-voz (Lima, 2020);

6. Para alguns intérpretes de Libras-PB, a velocidade da sinalização do orador surdo é o principal fator que interfere na etapa de compreensão do processamento cognitivo da interpretação-voz e a diferença entre a modalidade da Libras e do português e seu efeito na gramática das línguas é o fator que mais impacta negativamente na execução da interpretação-voz (Freire, 2020) e

7. A expressividade vocal e a adequação ao gênero discursivo e ao público-alvo da interpretação são habilidades importantes para a interpretação-voz (Santos, 2022).

Os resultados divulgados por Freire (2020), Leal (2020), Lima (2020) e Santos (2022) sugerem que os efeitos de modalidade estão entre os principais fatores dificultadores da interpretação-voz. Dos desafios da interpretação direta listados por Lima (2020), aqueles que são peculiares da interpretação da Libras para o PB são o automonitoramento da interpretação (ouvir a própria voz) e a expressividade vocal. Os demais desafios relacionados pela autora, contudo, também podem ser facilmente identificados na execução da interpretação inversa, alguns em maior ou menor intensidade, a depender dos fatores psicoemocionais, linguísticos e ambientais envolvidos, consonante a o que fora observado por Weiler (2019).

Lourenço (2018, pp. 2,3) ressalta que “a questão da modalidade contribui também para o debate sobre a direcionalidade na interpretação”, pois, “percebe-se que as duas direções de atuação são metodológica e operacionalmente diferentes, requerendo, portanto, um conjunto específico de estratégias e de rotinas de trabalho para cada uma dessas direções”. A principal dificuldade na interpretação-voz percebida por profissionais e que, portanto, têm estreita relação com a direcionalidade da interpretação, é provocada pelas diferenças morfossintáticas entre a Libras e o PB (Leal, 2020; Lima, 2020).

Algumas autoras observam que, em seus processos de aprendizagem para a interpretação de/para Libras, o conhecimento teórico acerca da interpretação intermodal direta foi insuficiente para lhes proporcionar mais segurança na atuação profissional, justificando, assim, o interesse pelo tema em suas pesquisas na graduação.

Novas perspectivas, entretanto, podem ser vislumbradas com a formação de bacharéis em Letras Libras, desde a implantação do curso de Bacharelado em Letras Libras – com habilitação para a tradução e interpretação de/para Libras- pioneiramente pela UFSC e posteriormente em outras IES do país, formando potenciais pesquisadores na área de tradução e interpretação de línguas de sinais, como já é possível notar pelos TCCs anteriormente descritos.

Pôde-se verificar que, em alguns currículos das IES que ofertam o referido curso, há componentes voltados à prática de interpretação nas duas direções (Libras-PB e PB-Libras), a exemplo da UFSC, da UFRGS e da UFSCar. Em seus respectivos portais eletrônicos é possível acessar o currículo do curso e identificar disciplinas e/ou práticas como componente curricular (PCC) que indicam abordar teorias e aplicações práticas relevantes para a interpretação direta:

➤ **UFSC:**

○ **Disciplina ou PCC/Descrição:**

Estudos da Interpretação I- História dos Estudos da Interpretação. Constituição do profissional intérprete de língua de sinais. Aspectos legais e a regulamentação da profissão. Interpretação comunitária. Papéis em diferentes espaços de atuação: intérprete generalista e intérprete educacional;

Estudos da Interpretação II- Teorias e modelos de interpretação. Tipologias, conceitos e conscientização dos problemas teóricos e práticos da interpretação em língua de sinais. Processos cognitivos, linguísticos e culturais;

Laboratório em Interpretação I- Aplicação teórica e prática de interpretação português - Libras - português em contextos educacionais;

Laboratório em Interpretação II- Aplicação teórica e prática de interpretação português - Libras - português em contextos da saúde;

Laboratório em Interpretação III- Aplicação teórica e prática de interpretação português-Libras-português em contextos jurídicos. Interfaces entre a prática e o desenvolvimento de pesquisas no campo da interpretação) e

Estágio em Interpretação- Desenvolvimento do estágio supervisionado em interpretação de Libras/ português em contextos institucionais.

➤ **UFSCar**

○ **Disciplina ou PCC/Descrição:**

Interpretação Consecutiva - Atuação do intérprete em situações de interpretação consecutiva. Síntese das ideias centrais da comunicação na língua de origem e formulação desta síntese na língua alvo;

Tradução e Interpretação: atividade discursiva - Princípios da teoria dialógica do discurso em sua aplicação à atividade de tradução/interpretação;

Linguagem e aspectos segmentais e suprasegmentais da fala - Expressividade oral, fala articulada e voz: aspectos segmentais e suprasegmentais. Aparelho articulador e produção dos sons consonantais e vocálicos. Sons do português. Alfabético fonético internacional e a transcrição fonética. Fonologia do português: fonemas e alofones; neutralização e arquifonemas; a sílaba; o acento. Aspectos suprasegmentais da fala: qualidade e dinâmica da voz, proeminência, duração dos segmentos fônicos e velocidade de fala;

Tradução e Interpretação I- As principais teorias da tradução/interpretação: as concepções cognitiva, textual, enunciativa, discursiva e dialógica;

Tradução e Interpretação na Esfera Educacional II - Análise crítica e reflexiva da atuação do intérprete junto à comunidade surda infanto-juvenil nos espaços sociais educacionais. Relação entre intérprete e alunos surdos e entre intérprete e instituições de ensino. Atividades práticas de tradução interpretação Libras - português voltadas às necessidades do Ensino Fundamental II e Ensino Médio;

Tradução e Interpretação II- Conhecimentos de mundo, linguísticos e discursivos e sua mobilização nas práticas do tradutor intérprete. Habilidades necessárias ao tradutor intérprete como mediador entre locutores usuários de línguas diferentes.

Tradução e Interpretação na Esfera Educacional III- Análise crítica e reflexiva da atuação do intérprete junto à comunidade surda adulta nas instituições de Ensino Superior. Relação entre intérprete e estudantes surdos e entre intérprete e instituições de ensino. Atividades práticas de tradução interpretação Libras - português voltadas às necessidades do Ensino Superior;

Tradução e Interpretação em Eventos Científicos- Atuação do intérprete e seu papel, na atuação interpretativa em diferentes eventos científicos. Atividades práticas de tradução interpretação Libras - português nesta esfera de atividade;

Tradução e Interpretação na Esfera da Saúde- Atuação do intérprete e a importância de seu papel social e ético na atuação interpretativa em diferentes situações sociais envolvendo as esferas da saúde. Atividades práticas de tradução interpretação Libras - português nesta esfera de atividade;

Tradução e Interpretação nas Esferas Legal e Governamental- Atuação do intérprete, seu papel social de agente transformador da realidade social, a partir de sua interpretação em atividades relativas às esferas jurídicas e aquelas ligadas a órgãos governamentais. Atividades práticas de tradução interpretação Libras - português nestas esferas de atividade;

Estágio Supervisionado II- Estágio prático de interpretação em diferentes esferas de atividade, com ênfase na interpretação da Libras para a Língua Portuguesa. Supervisão e discussão das observações e

Estágio Supervisionado III- Estágio prático de interpretação em diferentes esferas de atividade, com ênfase na interpretação de/para textos em português e em Libras.

➤ **UFRGS15**

○ **Disciplina/PCC:**

Estudos de Interpretação I;

Estudos de Interpretação II;

Prática em Interpretação de Libras I;

Prática em Interpretação de Libras II;

Prática de Interpretação em Libras III;

Estágio de Interpretação I e

Estágio de Interpretação II.

Disciplinas que abarcam conhecimentos de linguística (incluindo conceitos da sociolinguística e da psicolinguística), de Libras e de língua portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento das competências em tradução e interpretação no par linguístico Libras-PB, nas duas direções. Contudo, observou-se que ainda são poucas as disciplinas destinadas ao estudo da língua portuguesa, por exemplo, nos currículos dos cursos referidos.

Por não ser parte do escopo da pesquisa aqui relatada, não cabe avaliar ou comparar entre si os currículos do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras das IES referenciadas, contudo, consideramos ser relevante ressaltar a importância deles para a preparação de tradutores e intérpretes de Libras-PB para a interpretação na direção direta.

Considerando-se que a pesquisa relatada nesta dissertação teve por objeto de estudo a interpretação da Libras para o português realizada institucionalmente (instituição de educação superior), e que a interpretação educacional pode ser tipificada como comunitária, conforme explicado no Capítulo III, na próxima subseção estão retratados alguns contextos comunitários onde a interpretação no par linguístico Libras-PB pode acontecer, incluindo o contexto educacional.

¹⁵ Não conseguimos ter acesso à descrição das disciplinas quanto aos seus objetivos e assuntos trabalhados no site da UFRGS.

4.4 A interpretação de/para Libras em alguns contextos comunitários

Os intérpretes de língua de sinais podem atuar em diversos contextos. No site da Febrapils (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais)¹⁶ é possível identificar esses contextos de atuação, ao consultar a lista de referência de honorários, que podem ser desde a aplicação de provas ao acompanhamento de parto. Cada situação, envolvendo a interpretação ou a guia-interpretação¹⁷, requererá do profissional a articulação entre habilidades, competências e conhecimentos e certamente em todas elas podem surgir questões desafiadoras a serem enfrentadas, nas duas direções de interpretação.

Alguns pesquisadores brasileiros do ETILS têm publicado e apresentado trabalhos que abordam o tema dos desafios que surgem em áreas específicas de atuação do TILS. São exemplos de pesquisadores que se tornaram referência nas suas áreas de investigação:

- O Prof. Ringo Bez de Jesus, Me, que apresenta publicações sobre a atuação do ILS no contexto da saúde (Jesus, 2022; 2019; 2018; 2017; 2017);
- A Profa. Silvana Aguiar dos Santos, Dra. sobre a atuação no contexto jurídico/judicial (Beer; Santos; Russel; Hale, 2008; Santos, 2016; Santos; Beer, 2017; Santos; Sutton-Spence, 2018; Reckelberg; Santos, 2019);
- O Prof. Marcus Vinicius Batista Nascimento, Dr. com trabalhos sobre interpretação audiovisual (Nascimento, 2021; Nascimento, 2020; Nascimento; Harrison, 2013) e a
- Profa. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Dra. com suas publicações sobre a interpretação educacional. (Lacerda, 2006; Lacerda, 2009; Lacerda; Lodi, 2010; Santos; Lacerda, 2015; Santiago; Lacerda, 2016).

¹⁶ Site da Febrapils: <https://febrapils.org.br/>

¹⁷ Segundo a Nota Técnica Sobre a Atuação do Tradutor, Intérprete e Guia-intérprete de Libras e Língua Portuguesa em Materiais Audiovisuais Televisivos e virtuais, publicada pela Febrapils em fevereiro de 2022, a guia-interpretação é uma atividade de mediação comunicacional para pessoas com surdocegueira por meio da língua de sinais tátil ou de modalidades de comunicação específicas, a exemplo do Sistema Braille Tátil, da Escrita na Palma da Mão, da Língua de Sinais em Campo Reduzido, entre outras. Além da tradução interlinguística, o guia-intérprete deve realizar a descrição do contexto em que ocorre a interação comunicacional e facilitar a mobilidade da pessoa surdocega, sempre que necessário. (Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Nota-Tecnica-Materiais-Audiovisuais-Televisivos-e-Virtuais.pdf>)

A seguir, apresenta-se a síntese das habilidades esperadas para a interpretação simultânea intermodal (Libras-português) em contexto comunitário e seus respectivos desafios, em algumas esferas de atuação, segundo os autores citados acima.

Jesus (2017, p. 74) cita Roy (2000 *apud* Pöchhacker, 2004) para afirmar que, semelhantemente ao discutido pelos autores, a prática de interpretação comunitária em **contexto da saúde**, no Brasil, pode ser considerada “como o espectro de uma interpretação bilateral cujas habilidades na dinâmica de interação interpessoal se sobressaem em relação [ao] processamento do conteúdo apresentado no ato interpretativo”.

Assim sendo, o intérprete de língua de sinais no contexto da saúde necessita ter, para além das habilidades linguísticas, habilidades sociais, políticas, culturais e comunicativas a fim de conseguir mediar os conflitos que naturalmente surgem nas interações interpessoais, com postura ativa dentro delas. Esse profissional deve também estar consciente de seu papel na sociedade e se reconhecer colaborador para as mudanças sociais almejadas.

O principal desafio para o intérprete de língua de sinais no contexto da saúde é, segundo o autor, aplicar as muitas habilidades requeridas para a função de modo adequado ao seu local de atuação, geralmente Centrais de Libras, que apresenta demandas e dificuldades peculiares, como podem ser verificadas nos quadros abaixo:

Quadro 5 - Principais demandas de atuação do intérprete de Libras-PB na área da saúde, segundo Jesus (2022)

Marcação de consultas
Ligação para o profissional de saúde
Informações sobre procedimentos solicitados pelo médico no momento da consulta
Informações sobre os procedimentos do local de atendimento (valor de consulta, horário, endereço, itinerário, etc.)
Acompanhamento na coleta de exames e procedimentos
Dúvidas sobre o uso dos medicamentos
Tradução de receituário
Acompanhamento na farmácia ou unidade de dispensação de medicamentos
Ligação para familiares ou responsáveis

Pergunta para o ILS (informação sobre doenças e terapias)

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 6 - As principais dificuldades encontradas no momento do atendimento de ICS, segundo Jesus (2017; 2022)

Desafios linguísticos (jargões médicos)
Desconhecimento da figura do intérprete no contexto da saúde
Aspectos sentimentais e emotivos
Questões relacionadas ao sexo biológico (o usuário ou profissional da saúde preferiu ser atendido pela pessoa do mesmo sexo)
Acessibilidade do intérprete ao local da interpretação (a não aceitabilidade da entrada do ILS no momento do atendimento)
Alternativas para interagir com o surdo (o profissional da saúde acredita que pode se comunicar com os surdos através de outras alternativas, dispensando a utilização da Libras)
Outros

Fonte: adaptado pela autora

A partir desses dados, apresentados pelo pesquisador, pode-se depreender que o TILS, no contexto de saúde, realizará a interpretação simultânea nas duas direções, a inversa e a direta, no atendimento às diversas demandas que não se restringem, por tanto, ao consultório médico. Dentre as principais dificuldades no momento de atendimento de ICS, identificadas pelo pesquisador, a interpretação dos jargões médicos aparece como o desafio linguístico primordial. Há, contudo, outro fator apontado por Jesus (p. 137) que afeta a ICS: a sensibilidade dos envolvidos no momento do atendimento, “visto que envolve as questões linguística e da modalidade envolvida entre as línguas, além das questões procedimentais do próprio ambiente da saúde, todas influenciando na atuação dos ICS”.

Na **esfera jurídica**, a interpretação Libras-PB é tema pouco investigado no Brasil, contudo, a atuação do TILS, nessa esfera, tem sido gradativamente percebida em diferentes espaços/situações, a exemplo de depoimento prestado em delegacia e assessoria jurídica (Santos, 2016).

Santos (2016) argumenta que a insipiência de informações, orientações e diretrizes, ainda no período de profissionalização, como protocolos a serem seguidos pelos TILS que indiquem procedimentos adequados tanto no quesito linguístico e tradutório quanto operacional, resulta em maior incidência de equívocos cometidos por esses profissionais. O artigo faz referência a autores que são “clássicos da área de interpretação na esfera jurídica” (Santos, 20116, p. 118) dentro do campo de EI, mas que não são amplamente conhecidos pelos TILS.

Diante de tal cenário, a autora realizou pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário online, para descrever as dificuldades e os desafios enfrentados pelos TILS no contexto jurídico. O questionário, que continha perguntas objetivas e subjetivas, foi disponibilizado, entre julho e agosto de 2014, para TILS de diferentes regiões do país, sendo que trinta e nove (39) profissionais o responderam.

Santos alerta sobre a necessidade de institucionalização do serviço de interpretação no contexto jurídico por constatar uma inexpressividade das centrais de TILS e das associações (de TILS e de surdos) no quesito de encaminhamento para atendimento de demandas, uma vez que a pesquisa revela que mais da metade dos encaminhamentos de TILS feitos ao Judiciário são por ‘outras’ formas. Este fato, para a autora, pode implicar em supressão da etapa de preparação dos TILS para a realização do atendimento. Quarenta e cinco por cento (45%) dos participantes responderam não encontrar facilmente os materiais, principalmente glossários e bancos de sinais da área, que os auxiliem nessa etapa e dezoito por cento (18%) solicitam informações diretamente ao operador do direito ou à pessoa surda.

Em suma, as dificuldades mencionadas pelos participantes da pesquisa estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Principais dificuldades enfrentadas por intérpretes de Libras-PB na esfera jurídica, segundo Santos (2016)

Desconhecimento do papel do intérprete pelo Judiciário
Tempo de duração das seções
Trabalhar sozinho (sem dupla ou em equipe)
Dificuldade de acesso a material prévio
Falta de previsão legal (orientações, normativas) sobre a atuação do TILS nesse meio

Ausência de competência referencial
Outras

Fonte: elaborado pela autora

Santos (2016, p. 128) conclui que os desafios para a atuação de TILS na esfera jurídica são, fundamentalmente, conectados à necessidade de formação específica do TILS, que perpassa pelo acesso à literatura clássica da área e por pesquisas que investigam “as competências específicas e o papel do intérprete nesse meio, as formas de preparo da interpretação, questões de ética e comportamento, a implementação e a qualidade do trabalho prestado”.

Ao registrar os diversos contextos de atuação do TILS em sua prática profissional e a falta de especializações para cada um deles, a autora observa a mudança na grade curricular do curso de Bacharelado em Letras-Libras da UFSC como “uma tentativa de minimizar a falta de familiaridade desses profissionais e introduzir noções básicas sobre os diferentes contextos de atuação” (Santos, 2016, p. 122). Ela menciona a disciplina Laboratório de Interpretação III que trata, especificamente, da interpretação Libras-português na esfera jurídica.

Na condição de docente dessa instituição de educação superior, a pesquisadora e autora do artigo referenciado, orientou a pesquisa do discente Saimon Reckelberg, concluinte do curso de Bacharelado em Letras-Libras, cujo TCC intitulado “Intérpretes de Libras-Português no Contexto Jurídico: uma investigação dos serviços de interpretação”, oferecidos na Grande Florianópolis, foi defendido em 2018. Nessa pesquisa qualitativa e de cunho exploratório, foi aplicado um questionário disponibilizado pelo Formulários Google (online), entre os meses de março e abril de 2018. Nove intérpretes responderam ao questionário que disponibilizava onze perguntas abertas, divididas em quatro seções: o contexto jurídico e seus desafios, a comunidade surda, o Judiciário e a percepção do intérprete.

Posteriormente, em 2019, os autores publicaram o artigo intitulado “Intérpretes de Libras-Português: dificuldades e desafios no contexto jurídico”, que apresenta parte dos resultados e discussão da pesquisa realizada na ocasião de conclusão de graduação, anteriormente mencionada, centralizados na primeira seção “O contexto jurídico e seus desafios”. (Reckelberg; Santos, 2019).

Apesar de no título do artigo ser utilizada a palavra “contexto”, no singular, os autores discutem a existência de vários “contextos” dentro da esfera jurídica ou “âmbito jurídico”. Os TILS participantes indicaram seis contextos de atuação possíveis, a saber: fórum/audiência, consultas/reuniões jurídicas, delegacias, penitenciária/hospital de custódia, tribunais e cartórios.

Os participantes relataram dificuldades que foram categorizadas pelos autores em três campos: dificuldades linguísticas, dificuldades tradutórias e outras. No quadro abaixo, é possível identificar as dificuldades relativas a cada um dos campos mencionados.

Quadro 8 – Dificuldades linguísticas, tradutórias e outras dificuldades relatadas por intérpretes de Libras-PB que atuam na esfera jurídica, segundo Reckelber e Santos (2019)

Dificuldades linguísticas	Dificuldades tradutórias	Outras
Terminologias usadas (“Jurisdiquês”)	Neutralidade/imparcialidade na interpretação	Dificuldades de cunho emocional:
Formalidade do discurso	Falta de revezamento ou de equipes	Controle emocional do intérprete frente a determinado contexto jurídico
Falhas de entendimento pelo desconhecimento de um léxico (tanto na direção inversa quanto direta) e legislação	Desconhecimento do Judiciário em relação ao profissional intérprete ¹⁸	Sensação de inferioridade no status profissional (em comparação a juízes, advogados e demais autoridades) presentes no ato interpretativo. Interferências na interpretação por parte de familiares dos cidadãos surdos envolvidos no processo

Fonte: elaborado pela autora

Dentre as dificuldades relatadas pelos profissionais participantes da pesquisa, as falhas de entendimento pelo desconhecimento de um léxico presente no texto fonte são as únicas dificuldades também presentes na interpretação direta, conforme Reckelber e Santos (2019). Contudo, apesar de não identificadas no artigo, pode-se inferir que as demais dificuldades de natureza linguística, tradutórias e emocionais podem ser

¹⁸ Os autores não esclarecem qual é o impacto do desconhecimento do Judiciário em relação ao TILS no processo tradutório propriamente.

percebidas na interpretação da Libras para o PB durante audiência, interrogatório, registro de boletim de ocorrência, depoimento, entre outros contextos da esfera jurídica em que a pessoa surda seja a emissora da mensagem.

Reckelberg e Santos (2019, p.15) ratificam a necessidade de “formação por contextos especializados na área de interpretação, especialmente no contexto jurídico”, pois

(i) as pesquisas envolvendo esse profissional na esfera jurídica ainda são incipientes no Brasil; (ii) o histórico desse profissional revela uma formação genérica com atuação nos mais variados contextos e situações; (iii) falta de normativas e orientações sobre a atuação profissional de intérpretes de línguas de sinais no contexto jurídico em nosso país.

Foi no sentido de tornarem conhecidas as pesquisas que contribuíram para a institucionalização da interpretação intermodal no contexto jurídico, em diferentes continentes, que as professoras e pesquisadoras da UFSC, Hanna Beer e Silvana Aguiar Santos publicaram, na revista *Cadernos de Tradução*, em 2021, a resenha do livro *Interpreting in Legal Settings* [Interpretação em Contextos Jurídicos – tradução das autoras] de Russel e Hale (2008).

Beer e Santos (2021, p. 352, grifo nosso) recomendam a referida obra por considerarem que

(1) o livro reúne pesquisadores de diferentes partes do mundo, explanando as realidades distintas enfrentadas em seus respectivos países. Muitas dessas realidades são agravadas pelas decisões concretizadas em suas políticas públicas e linguísticas, as quais afetam de forma direta países menos desenvolvidos e com infraestrutura econômica comprometida. Tais decisões em torno das línguas impactam significativamente a provisão dos serviços de interpretação;

(2) os pesquisadores discutiram diversas temáticas, oferecendo pistas iniciais sobre a formação de intérpretes de línguas de sinais, assim como de intérpretes de línguas orais que atuam nos contextos jurídicos. Vale ressaltar que a presença do tradutor de línguas de sinais, não foi mencionada em nenhum dos capítulos, algo potente e emergente na área jurídica no Brasil;

(3) vimos que os papéis dos intérpretes nesses contextos são frequentemente desafiados e, por sua vez, redesenhados. A expectativa da invisibilidade e da inequívoca fidelidade dos profissionais é confrontada no decorrer de sua prática, por exemplo, quando se faz necessário lançar mão de estratégias ou assumir funções específicas, além daquelas previstas em códigos de ética para atender às reais especificidades de cada situação.

Desde a consolidação profissional de TILS, a **área educacional** é a que mais tem oferecido campo de atuação (Quadros, 2004; Lacerda; Gurgel, 2011; Costa; Albres, 2019). A interpretação educacional é tema de estudo, dentro do campo do ETILS, com mais tradição, como exposto no Capítulo III.

Souza (2017, p.27) aponta que “os surdos estão adentrando os espaços de produção de conhecimento como pesquisadores e professores, o que tem invertido o fluxo da interpretação”, ou seja, a língua de partida pode ser, em muitos momentos, a Libras. Também é oportuno acrescentar a essa observação do autor os espaços de formação intelectual/profissional os quais os surdos têm ocupado. Assim, o âmbito educacional tem gerado demandas e desafios ao tradutor e intérprete de Libras-PB, especialmente, nas instituições de educação superior (IES) (Cardoso, 2019; Lourenço; Ferreira, 2020; Gomes; Valadão, 2020).

O profissional que atua no âmbito educacional é usualmente denominado de intérprete educacional (IE), principalmente a partir dos trabalhos da pesquisadora Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, que cunhou a nomenclatura (Gomes; Valadão, 2020). Esta nomenclatura termina por enfatizar a interpretação em detrimento da tradução, que também é realizada no ambiente educacional. Nesse sentido, a nomenclatura que contemplaria as duas atividades distintas que são realizadas nesse contexto seria: tradutor e intérprete de língua de sinais educacional (TILSE). Porém, nesta obra, será adotada a designação habitual: intérprete educacional (IE).

Os documentos oficiais, que amparam a inclusão e a acessibilidade de pessoas surdas, determinam que as instituições de educação do país disponham de profissionais TILS em seu quadro funcional, em todos os níveis de escolarização nos quais o estudante surdo estiver matriculado (Brasil, 2002; 2005; 2014; 2015).

A inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino é assunto que levanta discussões e debates calorosos. Pesquisadores da área, surdos e ouvintes, têm questionado se o modelo educacional pela perspectiva inclusiva tem efetivamente atendido às necessidades pedagógicas, linguísticas e sociais do estudante surdo (Lacerda, 2006; Lacerda, 2009; Lacerda; Lodi, 2010; Santos; Lacerda, 2015).

Nesse cenário de indagações e atividade profissional desafiadora, encontram-se os IEs que atuam na educação básica. Segundo Lacerda (2009), a interpretação no âmbito escolar “vai além de fazer escolhas ativas sobre o que [se] deve traduzir,

envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno”.(p. 34). Gesser (2015) comenta que essa compreensão de Lacerda (2009) assinala o IE como parceiro do professor, que colabora para que as aulas sejam propiciadoras de construção de sentido, em termos bakhtinianos, para os estudantes surdos. Contudo, a autora ressalta que se deve ter equilíbrio na definição de papéis do IE e evitar os extremos como quando

o intérprete se empossa da figura de docente de modo arbitrário e autoritário (como se fossem os “donos” do surdo), em que o professor regente ouvinte se exime de qualquer responsabilidade, relegando a ele (intérprete) toda a responsabilidade da aprendizagem do aluno; e noutro extremo, quando o intérprete compreende que sua atuação não deve extrapolar para o campo do pedagógico (e o professor se vê em apuros, atuando muitas vezes, como se o surdo não existisse, ou ainda, fazendo de conta que o surdo aprende tudo) (Gesser, 2015, p. 538).

De acordo com Albres e Rodrigues (2018), a problemática envolvida na educação para surdos - o alinhamento entre a política nacional de educação inclusiva e as demandas reais dos estudantes - explica os desafios atuais para todos os envolvidos nela. Os autores refletem sobre os papéis e atribuições assumidos pelos IE, com base nos documentos oficiais que orientam as políticas educacionais de surdos.

Após analisarem os principais documentos, os pesquisadores destacam que o IE é o profissional mais mencionado nas políticas inclusivas em comparação aos professores de Libras e aos professores de português como segunda língua para surdos. Contudo, esses mesmos documentos não definem claramente as funções dos intérpretes educacionais, o que aumenta a incompreensão de outros atores escolares sobre os reais papéis desses profissionais e a consequente sobrecarga, pois terminam os responsabilizando pelo aprendizado dos surdos.

Costa e Albres (2019) problematizam a relação entre a formação de intérprete educacional e a sua subjetividade, pela perspectiva histórico-cultural, e afirmam haver pesquisas que denunciam uma confusão nos papéis dos IEs. No que diz respeito à atuação do intérprete na educação básica, as autoras consideram ser relevante olhar para a questão da constituição e subjetividade desses profissionais, uma vez que o trabalho nesse âmbito é envolto de complexidade, ou seja, de intrincamento entre

(...) o desenvolvimento de linguagem, a discriminação social e aceitação familiar do (a) aluno (a), ou mesmo o desconhecimento dos profissionais da escola inclusiva sobre a educação de surdos, ao passo que cada aluno surdo tem sua singularidade pautada em sua história de vida e trajetória acadêmica (experiências) (Costa; Albres, p. 314).

A educação superior para surdos também está envolta de intrincamentos e reflete as falhas do sistema educacional para surdos, no Brasil. Os efeitos da precariedade na alfabetização e do letramento de surdos em língua portuguesa como segunda língua, somados, em muitos casos, ao impacto do atraso na aquisição de uma língua de sinais (Libras ou uma Língua de Sinais Indígena, por exemplo) em muitos casos, comprometendo o pleno aprendizado do português escrito, têm tornado a passagem dos estudantes surdos pela graduação ainda mais difícil.

No capítulo intitulado Reflexões acerca de alunos surdos no Ensino Superior, Daroque e Padilha (2015) relatam os resultados da entrevista realizada, para a pesquisa de mestrado, com quatro discentes surdos e quatro docentes ouvintes universitários com o objetivo de “compreender os percalços e desafios enfrentados por eles nessas instituições de ensino [superior] e suas expectativas em relação a condições favorecedoras para seus estudos na graduação” (p. 94).

Os docentes universitários entrevistados relataram existir dificuldades dos discentes surdos para a escrita e para a compreensão de textos. Todos os estudantes surdos reconheceram que têm dificuldades na leitura, na escrita e na compreensão de conceitos, vocábulos e textos, porém, esperam que os professores aceitem quando os seus desempenhos nessas atividades forem insatisfatórios. Daroque e Padilha (2015) explicam que muitos professores universitários desconhecem os aspectos linguísticos da Libras e suas diferenças entre o português e os aspectos sócio-históricos envolvidos na educação de surdos que acarretaram prejuízos para o domínio da modalidade escrita do português por esses estudantes.

As autoras contam que poucos professores pensam em formas alternativas de avaliarem a assimilação dos conhecimentos pelos estudantes surdos universitários e aceitam que os surdos se expressem em Libras, com a tradução feita pelo IE. A esse respeito, as autoras consideram que

Apesar dessas tentativas de “leitura” da “escrita” do surdo, em geral, os professores não sabem como reagir e quais critérios usar nas avaliações de maneira que não se possam desconsiderar as necessidades do aluno e, ao mesmo tempo, manter a exigência de nível de desempenho (Daroque e Padilha, 2015, p. 109).

Os docentes entrevistados, ao serem perguntados sobre as suas atitudes diante da surdez e das demandas de comunicação com o aluno surdo, relataram ter algumas dificuldades, mas, buscaram aproximar dos estudantes e lamentam pela postura oposta de alguns colegas. Já os discentes surdos entrevistados se queixaram do distanciamento entre os professores e eles. Para as autoras, “contar com um intérprete não exime o professor de seu papel – que não pode ser confundido com o do intérprete e vice-versa [...]” (Daroque e Padilha, 2015, p. 102).

A interpretação intermodal em contexto de educação formal institucionalizada, em todos os níveis de ensino, portanto, é bastante complexa. Os IEs precisam adquirir conhecimentos específicos: didáticos, pedagógicos, tradutórios e interpretativos, sendo estes muito mais demandados do que os tradutórios, pois, na maioria das vezes, a produção do texto-fonte no âmbito educacional é “[...] em fluxo e transitório”, a condição de realização do trabalho é “[...] totalmente dependente do contexto e com a necessidade de contato com o público [...]” e o registro do produto é “[...] não automático e efêmero [...]” (Rodrigues e Santos, 2018, p. 3).

Segundo o censo da Educação Superior 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 1.496 surdas e 1.095 surdos estavam matriculados em cursos de nível superior (graduação ou sequenciais de formação específica)¹⁹, presenciais e a distância, totalizando em 2.591 pessoas Surdas matriculadas em IES (públicas e privadas), no país. Concluíram a graduação nesse ano, 202 surdas e 149 surdos, somando 351 concluintes surdos. Quanto ao número de ingressantes surdos no ano de 2022, 510 pessoas surdas do sexo feminino e 373 pessoas surdas do sexo masculino ingressaram em cursos de graduação, um total de 883 novos discentes surdos, em 2022 (Inep, 2023).

O mesmo censo levantou dados sobre o número de docentes, sem especificação de sexo, em exercício em IES públicas e privadas, no Brasil. Dentre esses, foram identificados 155 docentes surdos/surdas, assim distribuídos: 89 em universidades federais, seis (06) em faculdades federais, 20 em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), seis (06) em

¹⁹ A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação explica que os cursos sequenciais de formação específica são cursos de nível superior, mas, diferem da graduação por terem carga horária mais curta e não terem o objetivo de formar o estudante, recém egresso do ensino médio, em uma área de conhecimento, mas em um campo específico do saber. Para mais informações, visite o site: <http://www.inf.ufrgs.br/mec/ceeinf.sequencial.html>.

universidades estaduais, um (01) em faculdade estadual, um (01) em faculdade municipal, dez (10) em universidades privadas (com fins lucrativos e sem fins lucrativos), 18 em faculdades privadas (com fins lucrativos e sem fins lucrativos) e quatro (04) em centros universitários privados com fins lucrativos (Inep, 2023).

O ingresso de pessoas surdas em universidades, na condição de discentes ou de docentes, principalmente em instituições de educação superior públicas, ainda é gradativo, mas não deixa de levantar questionamentos e problemáticas envolvendo a interpretação educacional, que atraem o olhar de pesquisadores e estudiosos, mesmo que ainda sendo um campo de estudo pouco explorado (Martins; Leite; Lacerda, 2015; Gomes; Valadão, 2020).

Segundo Santos (2015, p. 117), as universidades federais brasileiras são um espaço possível para refletir sobre a implementação do serviço de interpretação, ou seja, sobre “[...] uma série de medidas e esforços empregados para sistematizar as rotinas de trabalho do serviço de tradução e de interpretação de línguas de sinais”.

A autora destaca a necessidade de problematizar o que chama de revisões e posturas administrativas, pedagógicas, técnicas (tradutórias) e políticas nas universidades federais do país acerca do serviço de tradução e interpretação Libras-PB. A autora considera que, para o oferecimento de um serviço de qualidade, as IFES precisam: (a) equacionar as muitas demandas da instituição com o quantitativo de profissionais IEs; (b) oferecer melhor condições de trabalho aos IEs de modo que estes tenham acesso prévio ao material utilizado pelo solicitante do serviço nas aulas ou eventos; (c) prestar informações aos estudantes, professores e demais servidores sobre como funciona o serviço de tradução e interpretação Libras-PB na instituição; (d) exigir que os IEs usufruam do revezamento do tempo de tradução/interpretação e de apoio técnico entre os profissionais, em dupla ou em equipe e (e) incorporar elementos de ordem técnica ou tradutória na rotina dos IEs, isto é:

[...] preparação de escalas (atividades fixas + atividades de plantão), treinamento para uso avançado de ferramentas tecnológicas, discussão e análise do atendimento via interpretação remota ou central de intérpretes, gravação de determinadas atividades para estudo e avaliação de traduções ou interpretações entre a equipe, formação continuada com temáticas de interesse da equipe, levantamento das demandas de tradução e de interpretação na instituição e criação de um site institucional com a apresentação do grupo (Santos, 2015, p. 127).

No artigo, Santos discute os resultados da pesquisa realizada com dados coletados sobre o serviço de tradução e interpretação Libras-PB de instituições federais de ensino superior (IFES) do Sul, porém, observa-se que alguns dos desafios desse serviço se assemelham àqueles vivenciados em outras IFES, a exemplo da UFBA, principalmente no tocante ao quantitativo de IE(s) atuais para o atendimento das demandas da universidade.

Desde a promulgação do Decreto Nº 5.626/2005 - que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras nas instituições de educação superior, preferencialmente por Surdos, tem havido um aumento exponencial de docentes Surdos (efetivos e temporários) nas universidades e institutos federais. Associada a essa crescente presença de pessoas surdas (discentes e docentes) nas IFES está a presença de IEs nesses postos de trabalho (Lourenço; Ferreira, 2019).

Assim, além das tarefas comuns ao contexto educacional, os IEs

[...] que ingressam nas universidades e nos institutos federais se deparam com o desafio de atuar em espaços que nunca antes haviam contado com a presença desse tipo de profissional (ex.: reuniões de colegiado/departamentais, câmaras e setores de recursos humanos, salas e laboratórios de atividades práticas, etc.) e ainda com a multiplicidade de contextos que integram a vida da universidade [...] (Lourenço; Ferreira, 2019, p. 85).

Paradoxalmente à complexidade das tarefas a serem realizadas pelos IE(s), que abrangem não somente a interpretação de aulas e outros gêneros acadêmicos dos docentes surdos, mas também toda a atividade que “permite a esses profissionais exercerem suas atividades de trabalho e participar de todos os aspectos da vida da universidade enquanto funcionários e servidores”, as instituições exigem dos profissionais, em sua maioria, a formação em nível médio apenas (Lourenço; Ferreira, 2019, p.105).

A revisão da literatura que trata da atuação de intérpretes de Libras em diferentes ambientes institucionais, relatada nesta subseção, contribui para a indução da existência de semelhanças e de diferenças nas demandas e nos desafios de interpretação Libras-PB em instituições de contexto comunitário, a exemplo da interpretação médica, da interpretação judicial e da interpretação educacional. Conforme os autores referenciados, as demandas aos intérpretes de Libras-PB se assemelham quanto às

habilidades interpessoais, às competências para traduzir/interpretar e ao conhecimento teórico e prático específicos do campo de atuação (formação especializada).

Os desafios da interpretação de Libras-PB em ambiente institucional da saúde, jurídico e educacional, segundo as obras referenciadas, se assemelham: na questão **linguística**, principalmente no quesito do desconhecimento terminológico técnico (tanto em Libras quanto em português); na questão **tradutória** (técnica) como a necessidade de adequar a escolha dos sentidos aos diversos gêneros discursivos, na questão **interpessoal**, pois, a relação intérprete-instituição, intérprete-pessoa surda, intérprete-pessoa ouvinte pode ser, às vezes, conflituosa; e na questão **emocional** do profissional, pois, em muitos momentos, o ambiente institucional pode provocar emoções ruins como: medo, tristeza, raiva, frustração, entre outras.

As emoções negativas percebidas por intérpretes de língua de sinais que atuam no contexto comunitário podem ser compreendidos quando identificados alguns fatores provocadores como: **sobrecarga de trabalho** causada pelo desrespeito às necessidades de descanso e de revezamento na interpretação e/ou pelo desvio de função; **precarização do trabalho** causada pela instabilidade do vínculo empregatício; **desrespeito e desvalorização dos profissionais** pela ignorância e/ou preconceito dos agentes e atores políticos das instituições públicas e privadas acerca do papel dos intérpretes de língua de sinais. Nessa perspectiva, os sentimentos que prevalecem na atividade de interpretação comunitária, sejam eles bons ou ruins, merecem atenção, pois, podem indicar a salubridade ou a insalubridade dos locais de trabalho para a mente e para o corpo dos intérpretes de línguas de sinais.

As diferenças, tanto das demandas como dos desafios, são de **naturezas operacional e procedimental**, pois, estão diretamente associadas ao tipo de serviço realizado na instituição. Na interpretação educacional – foco deste estudo – por exemplo, além da necessidade de conhecimentos linguísticos e culturais também se tem a demanda de conhecimentos pedagógicos, políticos e administrativos, pois, ela está imersa na cultura escolar/acadêmica. Além disso, o serviço de interpretação educacional é solicitado quase que diariamente, ao longo do período letivo, diferentemente de demandas pontuais ou mais espaçadas que possam acontecer nos outros contextos da interpretação comunitária. Assim, pode-se inferir que as relações interpessoais no contexto comunitário educacional exercem influência ainda maior sobre o desempenho dos intérpretes de línguas de sinais em suas atividades na instituição.

Foi por perceber, na prática, a complexidade da interpretação educacional e identificar dificuldades de natureza técnica (p.ex.: desconhecimento de estratégias para a tradução/interpretação direta), emocional (p.ex.: sentimentos como insegurança, medo ou vergonha) e operacional (p. ex.: preparação prévia insuficiente para a interpretação) na interpretação da Libras para o PB em uma IES, que esta Soda, tradutora e intérprete de Libras e servidora da UFBA se lançou na travessia da pesquisa acadêmica. Como toda travessia pressupõe um caminho percorrido, cabe agora apresentá-lo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A Ciência se caracteriza como “uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível” (Gerhardt; Souza, 2009, p. 22), sendo a pesquisa a sua atividade essencial, pois, ela “possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar”. (Silveira; Córdova, 2009, p. 31).

Os métodos desenvolvidos para as pesquisas de natureza qualitativa, assim como as de natureza quantitativa, devem seguir o proceder científico, considerando que

o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa) (Minayo; Minayo-Gómez, 2003, p. 118).

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada como instrumento de coleta de dados qualitativos, principalmente, quando o objeto ainda é pouco estudado e ainda não possui um quadro conceitual definido. Diante dessa dificuldade, muitos pesquisadores que realizam estudos exploratórios ou descritivos recorrem à pesquisa bibliográfica (Gil, 1994, *apud* Lima; Miotto, 2007). Esta foi a nossa escolha.

5.1 O instrumento de coleta de dados

“[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Segundo Gil (2010, pp. 59-60), há diversos modelos de pesquisa bibliográfica propostos na literatura. Ele, contudo, adota um modelo baseado em etapas sucessivas que devem ser seguidas rigorosamente. Estas etapas são:

- a) escolha do tema;
- b) levantamento bibliográfico preliminar;
- c) formulação do problema;
- d) elaboração do plano provisório de assunto;
- e) busca das fontes;
- f) leitura do material;
- g) fichamento;
- h) organização lógica do assunto e
- i) redação do texto

Diante do exposto por Gil (2010), a seguir estão detalhadas as etapas da pesquisa bibliográfica desenvolvida para o alcance do objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa.

5.1.1 A escolha do tema

A escolha do tema da pesquisa partiu do interesse da pesquisadora em compreender, com mais profundidade, a complexidade envolvida em sua própria prática profissional e de seus colegas, no que concerne à interpretação simultânea da Libras para o português em contexto educacional no ensino superior. O acesso ao conhecimento sedimentado nos componentes disciplinares do curso de mestrado do PPGLInC contribuiu para que a pesquisadora se aproximasse mais de temas investigados por estudiosos da tradução e da interpretação de línguas vocais-auditivas e de línguas de sinais.

5.1.2 Levantamento bibliográfico preliminar

Posteriormente à definição do tema da pesquisa, em concordância com a professora-orientadora da pesquisa, foi realizado o levantamento de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação divulgadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessa maneira, a gama de fontes ampliou a possibilidade de localização de trabalhos científicos (dissertações e teses) pertinentes ao tema da pesquisa, publicados no período de 2005 a 2022. Este parâmetro cronológico serviu para delimitar o universo do estudo (Lima; Mito, 2007) e seu critério levou em consideração o início das pesquisas em nível de pós-graduação, em 2005, no Brasil, sobre tradução e interpretação de línguas de sinais (Santos, 2010) até o ano em que a pesquisa bibliográfica teve início, em 2022.

Em etapa inicial, fizeram-se buscas com os seguintes descritores: (1) interpretação educacional e (2) interpretação de Libras para o português. Como resultado da busca, utilizando o primeiro descritor, foram identificados nove (09) trabalhos atinentes à temática, sendo sete (07) dissertações e duas (02) teses. O critério

de seleção dos artigos e demais textos acadêmicos foi que esses estudos tivessem relação direta com o tema da interpretação do par linguístico Libras-português no contexto educacional. No quadro abaixo, estão organizados os trabalhos selecionados, em ordem cronológica.

Quadro 9– Descrição do levantamento bibliográfico preliminar com a temática da interpretação educacional, de acordo com a autoria, título da dissertação ou tese, do repositório institucional e do ano de publicação

Autoria	Título da dissertação	Título da tese	Repositório Institucional	Ano de Publicação
Tuxi, P.	A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental	-	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília	2009
Gurgel, T. M. do M.		- Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (SP)	2010
Araújo, T. C. S.	O trabalho do Intérprete de língua brasileira de sinais em escolas inclusivas: possibilidades e desafios		- Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia	2013
Santos, L. F. dos S.		- O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações	Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos	2014

Tesser, C. R. S.	Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
Marinho, E. de J.	A atuação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais-português (Tilsp) na educação profissional: estratégias de tradução e a criação de sinais-termo	Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia	2016
Marques, R. da S.	O profissional tradutor e intérprete de libras educacional: desafios da política de formação profissional	- Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia	2017
Nogueira, F. dos S.	Intérprete Educacional Cosmopolita: práticas heterotípicas na relação com a comunidade surda	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	2018
França, T. C.	Os desafios encontrados pelo Tradutor	Programa de Pós-graduação em Educação	2020

e Intérprete
Educativa
de Língua de
Sinais – TILS
– na escola

Escolar da
Universidade
Estadual de
Campinas

Fonte: elaborado pela autora

A tese de Gurgel (2010) e a dissertação de Tesser (2015) nos interessaram, especialmente, por suas pesquisas darem foco à interpretação educacional no contexto da educação superior, uma vez que é um “ambiente” comum à TILS-pesquisadora. Estas produções serviram também como parte do corpus da pesquisa, cuja análise está desenvolvida no Capítulo VI desta dissertação.

Prosseguindo com o levantamento bibliográfico preliminar, como resultado da busca por meio do descritor “interpretação de Libras para o português”, foram localizadas uma (01) tese e duas (02) dissertações, totalizando apenas três (03) publicações, conforme está descrito no quadro abaixo:

Quadro 10 - Levantamento bibliográfico preliminar com a temática da interpretação da Libras para o português brasileiro, de acordo com a autoria, título da dissertação ou tese, do repositório institucional e do ano de publicação

Autoria	Título da dissertação	Título da tese	Repositório Institucional	Ano de publicação
Pereira, M. C. P.	-	A interpretação interlíngua da Libras para o português brasileiro: um estudo sobre as formas de tratamento	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina	2014
Santos, R. F.	A autoria na interpretação de Libras para o português: aspectos prosódicos e construção de sentidos na perspectiva verbo-visual	-	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018
Costa, S. B. M. S.	Estratégias linguísticas	-	Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da	2022

R. da	identitárias da sexualidade de surdos LGBTTQIA+ no processo de tradução LSB-LPO: como traduzir uma identidade que não é minha?	Universidade Federal da Bahia
-------	--	-------------------------------

Fonte: elaborado pela autora

À medida que as publicações eram identificadas nas fontes, os seus respectivos arquivos foram baixados e armazenados no *desktop* de uso pessoal da pesquisadora. Neste, por sua vez, foram criadas pastas conectadas ao armazenamento em nuvem da Microsoft (OneDrive) para a organização dos arquivos, conforme os assuntos de investigação como, por exemplo, “interpretação educacional” e “interpretação-voz”.

No decorrer dos estudos nos componentes curriculares cursados no programa de mestrado (PPGLinC) e nos estudos para o desenvolvimento da pesquisa propriamente, outras pastas eletrônicas foram criadas, à medida que a estudante-pesquisadora tinha acesso às “novas” referências teóricas relevantes, a exemplo das pastas destinadas às publicações inscritas nos campos ET, EI e ETILS nomeadas como “teorias da tradução”, “interpretação intermodal” e “dificuldades na interpretação de/para línguas de sinais”.

Os trabalhos selecionados na etapa de levantamento bibliográfico foram importantes, juntamente com outras referências, para a construção da revisão narrativa de literatura já explicitadas no Capítulo III e no Capítulo IV.

5.1.3 Formulação do problema

De acordo com Gil (2010), a formulação do problema de pesquisa é parte do processo de amadurecimento das reflexões do pesquisador em contato com o conhecimento obtido mediante o levantamento bibliográfico preliminar. Para o autor, “não existem regras claras que possam ser aplicadas invariavelmente nesse processo de formulação do problema [...]” (p. 62), contudo ele indica ao pesquisador avaliar a exequibilidade da investigação do problema realizando perguntas como:

- O tema é de interesse do pesquisador?
- O problema apresenta relevância teórica e prática?
- A qualificação do pesquisador é adequada para seu tratamento?
 - Existe material bibliográfico suficiente e disponível para seu equacionamento e solução?
- O problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva?
- O pesquisador dispõe de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa? (Gil, 2010, p. 62).

Sendo assim, partimos para a formulação do problema de pesquisa seguindo as indicações de Gil (2010) e de outras referências em metodologia do trabalho científico/metodologia da pesquisa científica (Junior; Passos, 2020; Marconi; Lakatos, 2022).

Diante da relevância do tema, tanto para a pesquisadora quanto para os colegas de profissão de modo geral, e da bibliografia disponível que investiga a “mecânica” da interpretação educacional nos diferentes níveis da Educação e que pondera sobre os seus desafios e as particularidades da interpretação na direção Libras-português, chegou-se ao problema de pesquisa: **quais são os desafios para a interpretação da direção Libras-português em instituições de educação superior?**

5.1.4 Elaboração do plano provisório de assunto

Gil (2010) argumenta que no início da investigação científica, que compreende as etapas de definição do tema, levantamento bibliográfico preliminar e delimitação do problema de pesquisa, ainda não é possível elaborar o plano definitivo de desenvolvimento da pesquisa, principalmente porque a etapa de coleta dos dados não foi iniciada. Contudo, para ele, é imprescindível sistematizar as partes que compõem o objeto de estudo por meio de um plano provisório de assunto.

A fim de compreender os desafios da interpretação-voz no contexto educacional, especificamente na ES, elaboramos o seguinte plano provisório de assunto:

1. A interpretação simultânea intermodal

1.1 As principais teorias e os principais conceitos no ETILS

1.2 A direcionalidade da interpretação e seus efeitos

1.3 Os desafios da interpretação simultânea intermodal direta

2. A interpretação educacional (IE)

2.1 As características da atividade de IE

2.2 Os requisitos para o exercício profissional

2.3 O papel dos TILS na educação superior

2.4 Os entraves da interpretação-voz no contexto educacional

5.1.5 Busca das fontes

Tradicionalmente, a localização de fontes é realizada fisicamente indo às bibliotecas para consultar os seus acervos. Com o avanço tecnológico, principalmente, pela ampla difusão da internet, foram criadas diversas bibliotecas e bases de dados nacionais e internacionais que possibilitam o pesquisador acessar virtualmente um vasto acervo bibliográfico que inclui livros, periódicos de indexação, teses e dissertações, periódicos científicos, entre outros (Gil, 2010).

Nesta etapa, foi feito o cruzamento das palavras-chave/descriptores: “interpretação de Libras português na educação superior” e “interpretação de Libras para o português na educação superior” e pesquisadas(os) no campo de busca da BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para a construção do corpus da pesquisa. Como resultado da busca, foram localizadas doze (12) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado que abordam a temática da interpretação educacional no contexto de ES, conforme o quadro abaixo:

Quadro 11 – Descrição do material bibliográfico sobre interpretação educacional no ensino superior composto pelas informações da autoria, do título da dissertação ou tese, da instituição e do ano de publicação

Autoria	Título da dissertação	Título da tese	Instituição	Ano de publicação
Lima, E. S.	Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na Educação superior	-	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília	2006

Martins, D. A.	Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de educação superior	-	Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2009
Gurgel, T. M. do M.	-	Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (SP)	2010
Constâncio, R. de F. J.	O intérprete de Libras no Ensino Superior: sua atuação como mediador entre língua portuguesa e a língua de sinais	-	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto -SP	2010
Nantes, J. de M.	A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro	-	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados	2012
Santiago, V. de A. A.	Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico	-	Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos	2013
Silva, D. S. da	A atuação do intérprete de Libras em uma instituição de ensino superior	-	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	2013
Tesser, R. S. C.	Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional	-	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São	2015

			Paulo	
Silva, R. Q. da	O Intérprete de Libras no contexto do ensino superior: visão sobre suas práticas	-	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná	2016
Cardoso, D. U. C.	Tradução e interpretação da Libras/língua portuguesa no ensino superior: relatos de tradutores/intérpretes e alunos surdos	-	Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem Universidade Católica de Pernambuco	2019
Farias, J. do N.	Análise da atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais na educação superior no município de Iporá - Goiás	-	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás	2019
Porto, N. dos S. G.	O que dizem os tradutores intérpretes de Libras sobre atuar em disciplinas de matemática no ensino superior	-	Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas	2019
Kelm, G. B.	O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior: estratégias adotadas no processo de atuação	-	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina	2021

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados quantitativos do levantamento bibliográfico preliminar, conforme os descritores utilizados, estão sintetizados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico preliminar, conforme os descritores utilizados e a quantidade de dissertações e de teses localizadas

Descritores	Quantidade de dissertações localizadas	Quantidade de teses localizadas	Total
Interpretação educacional	07	02	09
Interpretação de Libras para o português	02	01	03
Interpretação de Libras na educação superior + Interpretação de Libras para o português na educação superior	12	01	13

Fonte: elaborada pela autora

Concluída essa etapa, partiu-se para o levantamento das informações contidas nas obras a fim de selecionar o material bibliográfico a ser pesquisado. O critério de inclusão estabelecido foi a aproximação com o escopo da pesquisa. Como critério de exclusão, foi estabelecido que seriam excluídas as obras que, publicadas após o ano de 2016, que não fornecem informações acerca do cumprimento de procedimentos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, conforme Resolução Nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre

“[...] as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana [...] (Brasil, 2016).

5.1.6 Leitura do material e fichamento

Não há pesquisa sem leitura(s)! Muito menos a escrita de um texto acadêmico sem que a leitura seja sistemática e proposital. Gil (2010, p. 77) explica que os objetivos da leitura para uma pesquisa bibliográfica devem ser:

- a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso;
- b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto;

- c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores

O autor, então, sugere que o processo de pesquisa bibliográfica decorra da aplicação de diferentes tipos de leitura, a saber: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

A leitura exploratória tem por objetivo verificar a utilidade da fonte consultada para a pesquisa e para isso é necessário examinar os seus elementos pré-textuais e a sua organização interna. Após essa leitura, são selecionadas as obras mais relevantes para a resolução do problema de pesquisa, contudo, não exclui a possibilidade de, posteriormente, as obras não escolhidas serem lidas, conforme os propósitos do (a) pesquisador (a).

A leitura analítica é mais profunda do que a leitura seletiva, pois, objetiva organizar as informações expressas pelo autor, sem julgá-las, mas compreendê-las. Para isso, o(a) pesquisador(a) precisará fazer a leitura completa da obra ou do texto, consultando dicionários quando necessário, identificar as ideias contidas nos parágrafos, organizar essas ideias em níveis de importância (primária, secundária...) e por fim sintetizar as ideias principais do texto/obra que sejam essenciais para a solução do problema de pesquisa.

Finalmente, segue-se para a leitura mais complexa, a interpretativa. Nesta última etapa do processo de leitura, deve-se relacionar os resultados da leitura analítica com os conhecimentos de caráter científico obtidos; logo, a leitura interpretativa não é feita com base em opiniões pessoais.

Lima e Miotto (2007) recomendam que, após a sequência de leituras, seja elaborado um instrumento “que permita pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo” (p. 41). As autoras propõem o seguinte roteiro para leitura, que contemplam três campos de investigação:

- a) Identificação da obra
 - Referência [sic] bibliográfica completa;
 - Localização da obra – local onde pode ser encontrada (bibliotecas, bancos de dados eletrônicos, etc.), facilita a busca pelas informações.
- a) Caracterização da Obra
 - Tema central – destaca o principal tema abordado;

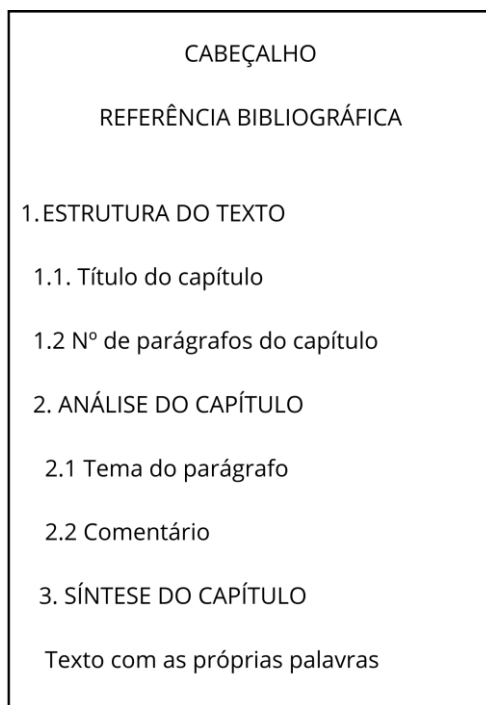
- Objetivo da obra – permite verificar se o objetivo proposto na obra corresponde ao tema central;
 - Conceitos utilizados – permitem identificar as referências conceituais presentes na obra e se são pertinentes ao objeto de estudo proposto;
 - Paradigma teórico;
 - Referencial teórico – permite verificar o referencial utilizado pelo autor e a conexão das suas proposições, observando o paradigma assumido.
- b) Contribuições da obra para o estudo proposto – consistem no registro das reflexões, dos questionamentos e encaminhamentos suscitados pela leitura da obra, bem como na indicação de como podem ser utilizados na elaboração do texto final. (Lima; Miotto, 2007, p. 42).

Gil (2010) recomenda a anotação com transcrições importantes e com frases próprias daquilo que o autor do texto pretendeu dizer. Feitas as anotações (sejam nas próprias obras e textos impressos ou em meios eletrônicos), o(a) pesquisador(a) deve partir para a confecção das fichas (fichamento) que servirão para identificar e ordenar as obras e textos consultados, registrar seus conteúdos e respectivos comentários.

Desse modo, após o término da leitura das obras, partiu-se para a realização dos fichamentos. As obras utilizadas na revisão da literatura, inicialmente, foram fichadas seguindo um modelo de ficha elaborado com base nas instruções de Gil (2010) e no roteiro de Lima e Miotto (2007). Posteriormente o modelo foi aprimorado, a partir do acesso às aulas do Prof. Dr. Marcus Sacrini Ayres Ferraz ministradas no curso de Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP) disponível no Canal USP no YouTube (USP, 2017).

No modelo inicial, as fichas eram compostas por cabeçalho (título genérico da ficha, título do texto fichado, data de fichamento), referência bibliográfica e texto, sendo este formado pelos números das páginas do texto, as ideias principais de cada página e o campo de comentário. Já o modelo final também contém cabeçalho e referência bibliográfica, porém, o corpo da ficha é estruturado diferente, conforme figura abaixo:

Figura 4 – Modelo de ficha bibliográfica baseado em Lima e Mioto (2007), Gil (2010) e USP (2017)



Fonte: elaborado pela autora

Descrição da figura: Dentro de um retângulo vertical, em caixa alta, lê-se “Cabeçalho” e, em seguida, “Referência bibliográfica”. Logo abaixo, estão numerados títulos, escritos em caixa alta, e subtítulos, apenas com a primeira letra em maiúsculo. Os títulos e subtítulos seguem uma abaixo do outro e são: 1. Estrutura do Texto, 1.1 Título do capítulo, 1.2 Número de parágrafos do capítulo, 2. Análise do capítulo, 2.1 Tema do parágrafo, 2.2 Comentário, 3. Síntese do capítulo, Texto com as próprias palavras. Fim da audiodescrição.

Neste modelo de ficha, durante a execução da leitura analítica o leitor/pesquisador deve observar como o texto está estruturado, ou seja, quantos capítulos possui, quantos parágrafos tem cada capítulo e depois deve identificar o tema/ideia principal de cada parágrafo. Neste momento, pode-se fazer comentários específicos do parágrafo, seja transcrevendo ou parafraseando e por último escrever a síntese do capítulo, contendo o resumo mais a interpretação do assunto. Essas etapas devem ser repetidas para todos os capítulos do texto.

Para organizar e armazenar as fichas, foi criada uma pasta no desktop de uso pessoal da pesquisadora com o nome de “Fichamento” e as fichas bibliográficas foram separadas em pastas e nomeadas com palavras-chave dos assuntos investigados. Desse modo, a análise dos dados foi realizada com mais organização e fluidez e tornou possível a redação da dissertação.

O material bibliográfico para a coleta de dados da pesquisa foi lido, seguindo o modelo proposto por Lima e Muito (2007), e selecionado conforme os objetivos da pesquisa: (Geral) compreender os desafios para a interpretação na direção da Libras para o PB na educação superior; (Específicos) conhecer as especificidades da interpretação educacional em nível superior e identificar os desafios da interpretação da Libras para o PB nesse contexto.

No quadro abaixo está a descrição do material bibliográfico (base de dados), selecionado, segundo a identificação da obra (autoria, título do trabalho, indicação do gênero textual, nome do programa de pós-graduação, nome da instituição e do ano de publicação e nome do(a) professor(a) orientador(a)) e a caracterização da obra (tema central, objetivo(s) da pesquisa, metodologia da pesquisa e principais conceitos/referencial teórico):

Quadro 12 – Descrição do material bibliográfico selecionado conforme sua identificação e caracterização

Identificação da obra	Caracterização da obra
<p>Lima, E. S. Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na Educação superior. (Dissertação) Mestrado em Linguística - Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, 2006.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.</p>	<p>- Tema central: A atuação do intérprete educacional</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Analisar como se constitui discursivamente a identidade do(a) intérprete de Libras que atua na educação superior, as relações de poder presentes nessa prática e as implicações sociais da mesma</p> <p>Metodologia da pesquisa:</p> <p>-Qualitativa</p> <p>-Etnográfica</p> <p>- Pesquisa ‘sobre’, ‘por’ e ‘com’ os participantes - Cameron (et. al., 1992)</p> <p>-Pesquisa documental - documentos oficiais, leis, decretos e portarias que fazem alguma referência ao(à) intérprete de Língua de Sinais em contextos educacionais</p> <p>- Pesquisa de campo: duas faculdades particulares de Brasília (uma com cerca de seis alunos surdos e dois IEs e outra com cerca de 18 surdos e oito IEs. Todos os IEs trabalham exclusivamente como intérpretes.</p> <p>Métodos utilizados - observação participante</p>

	<p>(Gans, 1999), notas de campo (van Maanen, 1998) e entrevistas longas (McCracken, 1988) e entrevistas semi-estruturadas (Gaskell, 2004)</p> <p>Principais conceitos utilizados/Referencial Teórico:</p> <p>-Análise de Discurso Crítica (Fairclough, trad. 2001 e 2003, Wodak, 2001 e Chouliaraki e Fairclough, 1999)</p> <p>-Ação, Representação, Identificação, Gêneros Discursivos, Intertextualidade, Hegemonia, - Ideologia, Identidades, Modalidade e avaliação, Estruturas Sociais, Eventos Sociais</p> <p>-Conjunturas</p> <p>-Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO)</p> <p>-Discurso como texto, prática discursiva e prática social – Fairclough (2001 [1992])</p> <p>-Concepção tridimensional do discurso- (Fairclough, trad. 2001a: 101)</p> <p>-Tradução – Pagura (2003)</p> <p>-Competência tradutória e sub-competências (bilíngue, estratégica, extra-linguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental, psicofisiológicos) - Albir (2005)</p> <p>-Intérprete de Língua de Sinais – Perlin (2006)</p> <p>-Interpretação educacional – Quadros (2002)</p> <p>-Interpretação na educação superior - Knuckey e Bird (2001)</p>
<p>Gurgel, T. M. do M. Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior. (Tese). Doutorado em Educação-Programa de Pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba/SP, 2010.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.</p>	<p>- Tema central: Perfil do intérprete educacional.</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Investigar TILS que atuam no Ensino Superior, com destaque ao perfil desses profissionais, e discutir aspectos de suas formações e de suas práticas</p> <p>-Metodologia da pesquisa: Qualitativa e quantitativa Estudo de campo Aplicação de entrevista à distância (telefone, e-mail, e outros meios disponibilizados via internet) Sujeitos: 37 TILS de diferentes cursos e diferentes IES (públicas e privadas ou em ambas as instituições)</p>

	<p>Técnica de análise: não informada</p> <p>Principais conceitos utilizados/Referencial Teórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desigualdades escolares - Bourdieu (2002) -Educação inclusiva – Moreira (2004) -Educação especial - Castanho e Freitas (2007) -Inclusão social – Declaração de Salamanca (Brasil, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) -Políticas Públicas para inclusão – Cavalcante e Moraes (2007) -Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais- Santos (2006), Lacerda (2009) -Intérprete educacional - Lacerda (2003) -Interpretação/Interpretação de Línguas de Sinais - Sobral (2008), Lodi (2006) -Relação dialógica da linguagem – Bakhtin (1997)
<p>Constâncio, R. de F. J. O intérprete de Libras no Ensino Superior: sua atuação como mediador entre língua portuguesa e a língua de sinais. (Dissertação) Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto -SP, 2010.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Tárzia Regina da Silveira Dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tema central: A atuação do intérprete educacional - Objetivo(s) da pesquisa: Conhecer e analisar a inserção do profissional intérprete de Libras no ensino superior e a construção desta profissão - Metodologia da pesquisa: Abordagem qualitativa; Pesquisa de campo; Entrevista semi-estruturada Sujeitos: 10 TILS de três estados (SP, MS e PR) <p>Os dados foram analisados segundo as assertivas da visão sócio-antropológica da surdez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principais conceitos utilizados/referências: Surdez - Sacks (1998), Sá (2002) - Medicalização da surdez – Sanches (1990), Skliar (1997) -Povo surdo - Padden e Humphries (2005) -Cultura surda – Strobel (2008) -Modelos Educacionais – Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo, Pedagogia Surda

	<p>Ferreira-Brito (1993), Goldfeld (1997), Sacks (1998), Skliar (1999), Capovila (2001), Quadros (2002), Strobel (2006), Strobel e Perlin, (2006), Cruz (2007), Vieira-Machado (2010)</p> <p>-Interpretação educacional - Souza (2006), Lima (2006), Lacerda (2009).</p>
<p>Nantes, J. de M. A constituição do Intérprete de língua de sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro. (Dissertação). Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2012.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.</p>	<p>- Tema central: Produção discursiva sobre a constituição do sujeito surdo e do intérprete educacional.</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos; investigar como a cultura surda concebe, apreende, afirma ou nega a constituição do surdo e do intérprete de língua de sinais; identificar as significações na formação do intérprete de língua de sinais na mediação da comunicação; investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no contexto universitário.</p> <p>Metodologia da pesquisa:</p> <p>Sujeitos: seis (06) alunos surdos que cursam ou cursaram diferentes áreas do ensino superior nos Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná.</p> <p>Instrumento de coleta: entrevistas semiestruturadas filmadas em Libras com recursos de videografia e transcrição dos dados.</p> <p>Pressuposto teórico: Arqueogenealogia do sujeito – Foucault</p> <p>Principais conceitos utilizados/referências:</p> <p>-Discurso/Práticas Discursivas/enunciado/Verdades Históricas – Foucault (1996)</p> <p>-Sujeito/Subjetividade/Indivíduo – Foucault (1999)</p> <p>-O cuidado de si - Foucault (2006)</p> <p>- Poder disciplinar/Dispositivo/Relações de poder/ - Foucault (1977; 1996; 2006)</p> <p>Identities – Hall (2006)</p> <p>-Identities surdas – Perlin (2005)</p> <p>-Obsessão ao diferente – Skliar (2006)</p> <p>-Bilinguismo para surdos - Skliar (1999)</p> <p>-Estudos Surdos/surdez/ouvintismo – Skliar (2005)</p>

	<p>-Educação Especial na Educação Superior – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação</p> <p>Inclusiva (2008)</p>
<p>Silva, D. S. da. A atuação do intérprete de Libras em uma instituição de ensino superior. (Dissertação). Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.</p> <p>Orientador(a): Prof^a. Dra. Vanda Magalhães Leitão.</p>	<p>-Tema central: A atuação do intérprete educacional</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Investigar a prática dos intérpretes educacionais junto a alunos surdos, em uma instituição de ensino superior; verificar como acontecem as políticas de inserção do TILS em uma instituição de ensino superior; traçar o perfil do intérprete educacional; discorrer sobre as práticas de atuação desenvolvidas pelos TILS nos espaços educacionais em questão.</p> <p>Metodologia da pesquisa:</p> <p>Abordagem qualitativa</p> <p>Pesquisa bibliográfica e documental</p> <p>Estudo de caso</p> <p>Observação assistemática</p> <p>Instrumentos de coleta: diário de campo, entrevistas não-diretivas, entrevistas estruturadas, filmagens e fotografias</p> <p>Método de análise: ordenação dos dados; classificação dos dados; e análise propriamente dita</p> <p>Sujeitos: quatro membros do núcleo que coordena os intérpretes, quatro alunos surdos e quatro intérpretes, atuantes na graduação e na pós-graduação.</p> <p>Principais conceitos utilizados/referências</p> <p>-Interpretação – Frishberg (1990), Tuxi (2009), Cokely (1992)</p> <p>-Interpretação simultânea – Gile (1995), Pagura (2003), Magalhães (2007)</p> <p>-Interpretação consecutiva – Pagura (2003)</p> <p>-Interpretação educacional – Lacerda (2009), Perlin (2006)</p> <p>- Interpretação educacional no Ensino Superior - Quadros (2002), Russo (2009) e Lacerda (2011)</p> <p>- Intérprete de LS– Tuxi (2009), Plazas, (2000), Rosa (2006)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Bagagem cognitiva do intérprete - Pagura (2003) -Tradução - Theodor (1976), Azenha (1999), Silveira (2004), Quadros (2004), Lacerda (2009), Segala (2010), Jakobson (1975), Azenha (1999) -Tradução cultural – Rodrigues (2011) - Competências Tradutórias Referencial e linguística (Aubert, 1993) - (In)Visibilidade do tradutor – Benedetti (2003) - Método sink or swim de traduzir - (Rodrigues, 2011, p.57 apud Pagura, 2003) -Procedimentos técnicos ou estratégias de tradução/interpretação - Barbosa (2004) - Tradução palavra por palavra – Aubert (1987) -Português sinalizado – Souza (2003), Goldfield (1997), Sobral (2008, apud Santiago, 2012) - Tradução literal – Aubert (1987) <i>apud</i> Barbosa (2004) - Procedimentos técnicos ou estratégias de tradução/interpretação -Barbosa (2004): <ul style="list-style-type: none"> -Transposição; Modulação; Equivalência; Omissão; Explicação; Compensação; Reconstrução; Melhorias; Transferência; Transferência com explicação; Decalque; Explicação; Adaptação. -Ética profissional do TILS– Gesser (2011), Quadros (2004)
<p>Santiago, V. de A. A. Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu. (Dissertação). Mestrado em Educação Especial – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.</p> <p>Orientador(a): Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tema central: As estratégias de interpretação utilizadas pelo intérprete educacional - Objetivo(s) da pesquisa: Identificar estratégias adotadas na interpretação do português para a Libras no contexto da pós-graduação <i>lato sensu</i> e influências sofridas pelo intérprete em sua atividade de interpretação. -Metodologia da pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> Abordagem qualitativa; Pesquisa etnográfica; Coleta: gravação da interpretação das aulas do curso de especialização em Sustentabilidade (Construção Civil/Arquitetura) em sala de aula da universidade; Sujeitos: dois IEs (incluindo a própria

pesquisadora), o estudante surdo, os professores surdos e os estudantes ouvintes da sala.

Pressupostos teóricos: Interação na perspectiva enunciativo-discursiva – Bakhtin/Volochínov (2009 [1929]) e Produção de sentidos na cadeia enunciativo-discursiva – Brait (2008)

Principais conceitos utilizados/Referencial Teórico:

- Dialogismo – O Círculo de Bakhtin - Brait (2008)
- Enunciado – Bakhtin (2010 [1992]), Bakhtin/Volochínov (2009 [1929]), Fontana (2005)
- Consciência do eu e do outro - Bakhtin (2010), Miotelo (2012), Miotelo e Moura (2012)
- Intersubjetividade das interações
- Relações dialógicas – Fiorin (2008)
- Temática, construção composicional e estilística
- Discurso – Orlandi (2007), Sobral (2008)
- Discurso reportado – Mossop (1983), Cunha (1992)
- Tema-Bakhtin/Volochínov (2009 [1929])
- Esfera de uso da linguagem - Machado (2008)
- Esfera do discurso – Grillo (2008)
- Gêneros do discurso/Aula/Duas instâncias discursivas: Aula + Exercícios
- Compreensão ativo-dialógica da enunciação – Bakhtin (2010 [1992]), Bubnovas, Baronas e Tonelli (2011)
- Significação - Bakhtin (2010 [1992])
- Tradução - Pagura (2003), Rodrigues (2002)
- Tradução intermodal – Segala (2010)
- Autoria do tradutor – Mittman (2003)
- Tradução como ato enunciativo discursivo – Nascimento (2011)
- Interpretação – Davis (2002), Roy (2000 [1989])
- Interpretação de LS – Metzger (1999), Santiago (2012), Leite (2005), Rosa (2008)
- Interpretação educacional – Lacerda (2000), Lacerda (2003), Santiago (2012b), Anater e Passos

<p>Tesser, C. R. S. Atuação do Intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no Ensino Superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica - SP, 2015.</p> <p>Orientador(a): Profª Drª. Angela B. C. T. Lessa.</p>	<p>(2010), Belém (2010)</p> <p>- Tema central: As estratégias discursivas utilizadas pelo intérprete educacional</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Observar, discutir e compreender as estratégias discursivas que o intérprete educacional (IE) utiliza em sala de aula, do ensino superior, para mediar a aprendizagem do aluno surdo, no que se refere à construção de significados, compreensão e apropriação desses sentidos, uma vez que a aprendizagem desse aluno se constrói a partir da mediação desse profissional</p> <p>Metodologia da pesquisa:</p> <p>Abordagem qualitativa</p> <p>Etnográfica</p> <p>Coleta de dados: gravação de cinco aulas em áudio e vídeo durante um semestre de um curso de Pós-Graduação de MBA em Desenvolvimento de Aplicações Java - SOA</p> <p>Sujeitos participantes: o aluno surdo e demais alunos ouvintes, a pesquisadora-intérprete e três professores.</p> <p>Pressupostos teóricos: Aprendizagem mediada-Vygotsky (2007 [1934]; 2008 [1934]) e Verbo-visualidade na compreensão dialógica da linguagem - Bakhtin (2009 [1975]) e Brait (2013)</p> <p>- Principais conceitos utilizados/referências</p> <p>-Surdez – MEC (2006), Moura (2013)</p> <p>-Oralismo/Bilinguismo/ Educação de surdos no ES</p> <p>- Daroque (2013), Harrison e Nakasato (2013)</p> <p>-Transição da fala interior para a exterior</p> <p>-Zona de desenvolvimento proximal</p> <p>-Aprendizado cotidiano e aprendizado científico</p> <p>- Mediação da linguagem- Daniels (2008)</p> <p>-Mediação explícita/ Mediação implícita</p> <p>-Linguagem, língua e signo-</p> <p>-Enunciação e significação</p> <p>-Compreensão</p> <p>- Estratégias de Tradução/Interpretação Barbosa (2004), Santiago (2012),</p> <p>- Interpretação educacional – Lacerda (2009)</p>
---	---

	<p>- Interpretação educacional em contexto superior - Lima (2006), Gurgel (2010)</p>
<p>Silva, R. Q. da. O Intérprete de Libras no contexto do Ensino Superior: visão sobre suas práticas (Dissertação). Mestrado em Distúrbios da Comunicação - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.</p> <p>Orientador(a): Prof. Dr.^a Ana Cristina Guarinello.</p>	<p>- Tema central: Atuação do intérprete educacional</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Analisar a visão de intérpretes de Libras que atuam no ensino superior a respeito da sua formação, suas atribuições e práticas nesse nível de ensino</p> <p>Metodologia da pesquisa: Abordagem qualitativa-quantitativa</p> <p>Coleta de dados: questionário composto de questões abertas e fechadas</p> <p>Método de análise: Análise de Conteúdo</p> <p>Sujeitos: 35 TILS que atuam em instituições privadas e públicas na cidade de Curitiba.</p> <p>Pressuposto teórico: O intérprete de Libras como educador - Berberian, Guarinello e Eyng (2012); Schubert (2012) e Nantes (2012)</p> <p>- Principais conceitos utilizados/referências:</p> <p>-Integração - Fernandes (2007), Guarinello (2007)</p> <p>-Inclusão – Salamanca (1994)</p> <p>- Relações dialógicas – Bakhtin (1981; 2009)</p> <p>- Enunciado</p> <p>-Interpretação e tradução- Famularo (1999), Pagura (2003)</p> <p>-Intérprete educacional – Lacerda (2007); Berberian, Guarinello e Eyng (2012); Schubert (2012)</p> <p>- Interpretação educacional em IES – Silva (2013).</p>
<p>Farias, J. do N. Análise da Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais na Educação Superior no Município de Iporá – Goiás. (Dissertação). Mestrado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2019</p> <p>Orientador(a): Prof. Dr. Vanderlei</p>	<p>- Tema central: A atuação do intérprete educacional</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Analisar fatores que interferiram na Interpretação Simultânea (IS) [do português para a Libras] realizada em sala de aula, nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).</p> <p>-Metodologia da pesquisa: Qualitativa Bibliográfica</p>

Balbino da Costa	<p>Estudo de casos</p> <p>Observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com as IEs</p> <p>Local: Instituto Federal Goiano (IF goiano) e Universidade Estadual de Goiás (UEG)</p> <p>Sujeitos: Duas (2) IEs e dois (2) acadêmicos surdos.</p> <p>Pressupostos teóricos: Teorias da Interpretação propostas por Danica Seleskovitch; Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação proposta por Daniel Gile e Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.</p> <p>- Principais conceitos utilizados/Referencial Teórico:</p> <p>Exclusão/Inclusão escolar – Mattos (2012), Siqueira; Santana (2010), Mazzotta (2011) e Mantoan (2004, 2015)</p> <p>Atenção voluntária/ memória lógica/ pensamento verbal e conceptual/ emoções complexas – Vigotski (2009)</p> <p>Sujeito histórico - Vygotsky (2009)</p> <p>Comunidade surda- Strobel (2015)</p> <p>Ouvintismo – Skliar (2013)</p> <p>Oralismo/Comunicação</p> <p>Total/Bilinguismo/Pedagogia para Surdos - Lacerda (1998), Goldfeld (2002), Brito (2010)</p> <p>Processos de interpretação: percepção, desverbalização e reverbalização - Lima (2012)</p> <p>Complementos cognitivos – contexto verbal, contexto situacional e contexto cognitivo - Lederer (1990 apud Freire, 2008)</p> <p>Esforços na interpretação – audição e análise, produção e memória de curto prazo, coordenação - Gile (1997 apud Pagura, 2015) e Freire (2008)</p> <p>Estratégias de interpretação – Santiago (2012)</p> <p>Tradução/Interpretação – Pagura (2015)</p> <p>Interpretação simultânea e interpretação consecutiva – Tuxi (2009)</p> <p>Técnicas de reformulação na interpretação por Roderick Jones – Lima (2012)</p>
Cardoso, D. U. C. Tradução e	- Tema central: A atuação do intérprete

<p>Interpretação da Libras/Língua Portuguesa no Ensino Superior: Relatos de Tradutores/Intérpretes e alunos surdos. (Dissertação). Mestrado em Ciências da Linguagem. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem Universidade Católica de Pernambuco, 2019.</p> <p>Orientador(a): Prof^a Dr^a. Wanilda M^a Alves Cavalcanti.</p>	<p>educacional</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Analisar a legislação vigente no Brasil sobre o TILS, a fim de tornar possível alguma renovação nas práticas desse profissional; averiguar, por meio dos relatos, como ocorre o processo de atuação do TILS no Ensino Superior; verificar, através do relato dos alunos surdos, como eles veem a atuação dos TILS no atendimento às suas necessidades, identificando se existem lacunas no exercício desses profissionais; observar aulas dos TILS, participantes da pesquisa em aulas inclusivas</p> <p>Metodologia da pesquisa:</p> <p>Qualitativa e descritiva, Entrevista semiestruturada, observação, caderno de campo.</p> <p>Local: IES (níveis acadêmicos: graduação, especialização e pós-graduação <i>stricto sensu</i>)</p> <p>Sujeitos: Nove (09) TILS e sete (07) alunos surdos</p> <p>Técnica de análise: Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)</p> <p>Pressuposto teórico: -</p> <p>Principais conceitos utilizados/Referencial Teórico:</p> <p>Tradução- Tradutor/Interpretação-Intérprete – Roma (2012), Cavallo e Reuillard (2016), Gile (1995), Pagura (2015), Silverio et al. (2015), Souza-Andrade, Barbosa e Lourenço (2015), Segala (2010), Silvério (2015), Lacerda (2009)</p> <p>Esforços na interpretação – audição e análise, produção e memória de curto prazo, coordenação – Gile (1995)</p> <p>Tipologias de interpretação - conferências, comunitária, judicial e acompanhamento – Gile (1995 apud Cavallo Reuillard, 2016)</p> <p>Modalidade de interpretação: simultânea, consecutiva e sussurrada/cochichada – Gile (1995)</p> <p>Categorias da interpretação- Relé, Tátil, Intérprete surdo, Comunicador Pidgin, Espelhamento, Duplicador ou Replicador Vocal - Bélanger (2000 <i>apud</i> Pereira, 2008)</p>
<p>Kelm, G. B. O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior: estratégias adotadas no processo</p>	<p>- Tema central: Atuação dos intérpretes educacionais em equipe</p> <p>- Objetivo(s) da pesquisa: Investigar a atuação</p>

<p>de atuação. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Neiva de Aquino Albres.</p>	<p>dos IEs que trabalham em equipe, observar os processos envolvidos na atuação dos IEs no ensino superior inclusivo antes, durante e depois da interpretação em sala de aula de acordo com as condições de produção da atividade e verificar as estratégias interpretativas desses profissionais atuando em equipe.</p> <p>Metodologia da pesquisa:</p> <p>Qualitativa</p> <p>Estudo de casos</p> <p>Local: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC</p> <p>Instrumentos de coleta: videogravações, entrevistas semiestruturadas e diário de campo</p> <p>Categorias de análise: multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe e tipos de apoio em sala de aula</p> <p>Pressuposto teórico: Perspectiva dialógica da linguagem – Bakhtin e o Círculo</p> <p>- Principais conceitos utilizados/referências:</p> <p>Multimodalidade – Dionísio (2007), Rojo (2012)</p> <p>Dialogismo/Gênero do Discurso (primário/secundário) /Aula expositiva /Enunciado/Antipalavra – Bakhtin (2016), Volochínov (2017)</p> <p>Tipos de interpretação (conferência/comunitária/simultânea/consecutiva) - Rodrigues e Santos (2018)</p> <p>Configurações de atuação (individual/equipe) – RID (2007) <i>apud</i> Nogueira (2016)</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que a autoria das obras selecionadas - dez dissertações e uma tese publicadas no período entre 2006 e 2021- é predominantemente feminina (dez autoras *versus* dois autores). Esse dado pode ser explicado pela relação entre a origem da profissão de TILS, principalmente no âmbito educacional, e a sua caracterização inicial como missional/caritativa/religiosa, principalmente protagonizada por mulheres. Tal indício nos leva, então, a considerar a relevante contribuição de mulheres na consolidação profissional do intérprete educacional na educação superior e no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, cujo objeto de estudo é a interpretação educacional no ensino superior e nos seus desdobramentos sociais positivos. É

oportuno, então, refletir sobre as condições estruturais da sociedade que podem incentivar ou desanimar as profissionais, destacando aqui as intérpretes de Libras, de seguirem se qualificando e, conseqüentemente, contribuírem para o progresso do conhecimento científico da área e ascenderem socialmente.

As pesquisas foram desenvolvidas, em sua maioria, em programas de pós-graduação de universidades públicas e localizadas em estados das regiões Sudeste (São Paulo – estado com a maior concentração dos trabalhos acadêmicos que foram selecionados) e Sul (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), o que evidencia certa centralização da produção de conhecimento especialmente em São Paulo e Santa Catarina, estados com mais tradição em pesquisas na área.

Somente os estados do Ceará e de Pernambuco, da região Nordeste, tiveram uma única dissertação representativa cada estado e os estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, da região Centro-Oeste, tiveram duas dissertações e uma dissertação representativas cada estado, respectivamente. Nenhuma dissertação ou tese produzida em programas de pós-graduação em estados da região Norte do país, com a temática pesquisada, foi localizada no levantamento bibliográfico para a pesquisa.

Observa-se também que a maioria das obras - cinco dissertações e a única tese - são vinculadas a programas de pós-graduação em Educação (Educação Brasileira/Educação Especial). As demais obras se filiam aos campos da Linguística (Linguística Aplicada/Estudos da Linguagem/Ciências da Linguagem) com três dissertações, da Fonoaudiologia (Distúrbios da Comunicação) com uma dissertação e dos Estudos da Tradução com uma única dissertação desenvolvida. Esse dado pode ser explicado pelo fato, como já apresentado em capítulo anterior, de a área educacional ser o primeiro contexto de atuação profissional de muitos TILS. Outra possível relação seja a formação acadêmica da(o) pesquisador(a) e sua afinidade e/ou familiaridade com a área do conhecimento desenvolvido no programa de pós-graduação, uma vez que é comum muitos IEs terem graduação em Pedagogia, por exemplo.

Todo e qualquer texto - seja escrito, vocalizado, sinalizado ou não-verbal- é uma produção humana. Portanto, faz-se relevante apresentar brevemente as pessoas produtoras de conhecimento fundamental ao objeto pesquisado e descrito neste capítulo. Sendo assim, para melhor organização das informações pessoais dos autores, extraídas das obras, o quadro abaixo as descreve pelo nome completo, pela formação acadêmica (anterior ao mestrado/doutorado) e pela experiência profissional:

Quadro 13 – Informações pessoais (formação acadêmica e experiência profissional) das autoras e dos autores das obras selecionadas

Nome da/do autora/autor	Formação acadêmica	Experiência profissional
Elcivanni Santos Lima	Graduação em Letras	Professora de surdos Intérprete educacional de Libras na educação superior Coordenadora do Setor de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos do Distrito Federal (Feneis/DF)
Taís Margutti Do Amaral Gurgel	Graduação em Fonoaudiologia Mestrado em Educação Curso Superior de Formação de Intérpretes de Língua de Sinais	Não informa a experiência profissional, mas, conta que participou de projetos de pesquisa em escolas bilíngues
Rosana de Fátima Janes Constâncio	Graduação em Pedagogia com habilitação em Deficiência da Audiocomunicação	Professora da educação básica Intérprete educacional, na rede municipal - Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Básica
Janete de Melo Nantes	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Educação Especial Cursos de Aperfeiçoamento (não informa se em tradução/interpretação) em Libras na FENEIS/SP	Professora de surdos e intérprete de Libras (por quatro anos) da rede estadual de ensino convocada da Secretaria de Educação do Estado (SED/MS) no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) Professora de LIBRAS no curso da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Surdez do Centro Municipal de Educação Especial (CMEE). Professor de LIBRAS da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Tutora no curso de Licenciatura em Letras Libras (UFSC/polo

		UFGD)
Diná Souza da Silva	Graduação em Pedagogia Curso de Formação de Intérpretes de Língua de Sinais (FENEIS/CE) Curso de Formação de Intérpretes de Língua de Sinais	Interpretação de/para Libras na educação básica e na educação superior Docência no Curso de Formação de Intérpretes da Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Ceará (APILCE)
Vânia de Aquino Albres Santiago	Não informa na dissertação	Intérprete de Libras na educação básica e na educação superior
Carla Regina Sparano Tesser	Magistério e Pedagogia - Administração Escolar e Educação Infantil Especialização direcionada ao Ensino Fundamental I Especialização em Libras e Educação Especial Curso de Libras – Módulos I, II e III	Intérprete de Libras educacional (EJA) e de conferência Professora em uma escola para surdos
Ronaldo Quirino da Silva	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Especial para Surdos	Intérprete de Libras em contexto religioso, comunitário e educacional
Juliana do Nascimento Farias	Não informa	Não informa
Débora Uchôa Carneiro Cardoso	Não informa	Intérprete educacional (educação superior)
Giliard Bronner Kelm*	Graduação em Letras com habilitação em Literatura	Intérprete educacional (educação básica e educação superior)
*Coda		

Fonte: elaborado pela autora

Observou-se, após a leitura das obras, a presença de intertextualidade entre elas, pois, algumas delas referenciam obras publicadas anteriormente, como por exemplo: Lima (2006) em Gurgel (2010) e em Constâncio (2010), Constâncio (2010) em Tesser (2015), Gurgel (2010) em Santiago (2013) e em Kelm (2021), Santiago em Kelm (2021), Nantes (2012) e Silva (2013) em Silva (2016). Isso demonstra haver relação de sentidos entre os temas pesquisados pelos, então, mestrandos e doutoranda e que será evidenciada no Capítulo VI.

Finalmente, após demarcar o material bibliográfico, avançou-se para a etapa de coleta dos dados e sua análise.

5.1.7 Organização lógica do assunto e redação do texto

A etapa de organização lógica do assunto na pesquisa bibliográfica deve ser feita após a leitura e fichamento do material examinado e tem por objetivo organizar as ideias para alcançar o objetivo da pesquisa acadêmica/científica. Embora essa etapa já tenha sido feita, em certa medida, na elaboração do plano provisório de assunto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa esse plano pode vir a sofrer modificações até que se chegue ao plano definitivo (Gil, 2010).

É necessário ressaltar que o exame de qualificação da pesquisa realizado no dia 30 de junho de 2023 foi importante para essa etapa da pesquisa. A banca de avaliação composta pelo Prof. Dr. Vinicius Martins Flores (UFRGS) e pela Prof.^a Dra. Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva (UFBA) fez relevantes comentários e sugestões para a dissertação, a partir dos capítulos apresentados no exame de qualificação.

Sendo assim, feita a (re)organização dos documentos e de suas fichas em pastas eletrônicas partiu-se para a organização lógica do assunto, objeto de pesquisa, e desenvolveu-se o seguinte plano definitivo, dividido em dois blocos estruturais:

1. Revisão narrativa da literatura

1.1 O conjunto de concepções, objetos de estudo e práticas que culminaram no surgimento do campo disciplinar ao qual a pesquisa se identifica – Os ETILS

1.2 A interpretação simultânea intermodal e seus desafios em alguns contextos da interpretação comunitária, dentre eles o educacional.

1.3 As especificidades da interpretação intermodal direta

2. A pesquisa desenvolvida

2.1 Descrição da técnica de coleta dos dados

2.2 Descrição da técnica de análise dos dados

2.3 Resultados da análise temática do corpus e discussão

Desenvolvido o plano de assunto – última etapa da pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010) - a redação da dissertação teve condições de avançar, seguindo o estilo de escrita acadêmica requerido pelo PPGLinC/UFBA.

5.2 O instrumento de análise de dados: Análise Temática

A Análise Temática (AT) é uma técnica de análise de dados qualitativos, proposta por Braun e Clarke (2006), que vem sendo utilizada por pesquisadores acadêmicos, tanto em graduação quanto pós-graduação, por colaborar proficuamente com a identificação, análise, interpretação e relação temática de dados qualitativos (Souza, 2019).

No âmbito da pesquisa, os temas podem ser compreendidos como

um tópico implícito que abarca um grupo de ideias, conceitos, concepções que se repetem dentro de um corpus de dados, isto é, contém códigos que possuem conteúdos semelhantes com um alto nível de generalidade, agrupando, assim, ideias sobre o assunto investigado (Vaimoradi *et al.*, 2016 *apud* Garcia; Ferreira, 2022, p. 368)

Segundo Souza (2019, p. 53),

A AT pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados – ou seja, que não pretende partir de uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos. Seja qual for a abordagem, a AT contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de análise qualitativa [...]. É por esta razão que se considera a AT como independente de teorias ou epistemologias.

Outro elemento fundamental da AT é a revisão de literatura do assunto pesquisado.

É preocupação de alguns pesquisadores de que uma revisão detalhada prévia à análise acabe por estreitar o campo de visão analítico do pesquisador. Esse estreitamento conduziria ao foco em alguns aspectos em detrimento de outros. Há, também, pesquisadores que acreditam que o prévio bom engajamento com a literatura incrementa a análise ao sensibilizar o pesquisador a aspectos mais sutis dos dados (Tuckett, 2005). Enfim, não há forma correta de proceder com relação ao estudo da literatura. No entanto, pode-se antever que, de um lado, uma pesquisa de abordagem indutiva tem mais ganhos ao não engajar demais na literatura antes da análise. De outro lado, uma abordagem dedutiva requer bom engajamento prévio com a literatura. Um modelo teórico que oferece categorias previamente definidas e testadas empiricamente requer, para sua aplicação na análise de orientação dedutiva, um prévio domínio da literatura que o fundamenta e de estudos semelhantes que também o utilizaram (Souza, 2019, p.54)

Souza (2019), fundamentado em Braun e Clarke (2006), descreve o processo de AT em seis fases que não são lineares, mas sim recursivas, ou seja, o pesquisador pode “ir e voltar” às fases durante a análise, que são:

1. Familiarização com os dados – fase inicial para a busca por padrões de significados e assuntos relevantes nos dados (temas). Nesta fase, o pesquisador deve transcrever e revisar os dados, ler e reler o banco de dados. Durante esse processo se faz necessário registrar as ideias sobre os aspectos interessantes dos dados em forma de anotações, rascunhos e/ou esquemas;

2. Gerando códigos iniciais – nessa fase, os dados devem ser organizados em grupos por congruência de significados para potencializar a identificação dos temas. Há duas abordagens possíveis para a codificação dos dados, que podem ser isoladas ou combinadas: (1) os temas dependem dos dados (*data-driven*) ou são derivados de teoria (*theory-driven*) e o pesquisador a usa para orientar a codificação. Outra questão importante para a codificação é se alinhar à meta: codificar o conteúdo de todo o banco de dados ou buscar identificar aspectos específicos do banco? Os dados podem ser codificados manualmente fazendo anotações no texto analisado, marcações de padrões com canetas coloridas e adesivos coloridos para separar segmentos ou em programas de computador usando ferramentas semelhantes. Desses códigos dos dados são extraídos pedaços (extratos) que também deverão ser codificados e agrupados conforme os temas sem perder o foco do contexto (os dados circundantes relevantes).

3. Buscando temas – nessa fase o pesquisador analisará quais códigos podem se combinar para formar um *overarching theme* (tema abrangente). Recomenda-se usar representações visuais (tabelas ou mapas conceituais) ou escrever em pedaços de papel o nome de cada código e sua breve descrição, organizando-os em grupos temáticos. Feito isso, o pesquisador deve pensar nas relações entre os códigos iniciais (que podem formar temas principais, subtemas ou podem ser descartados), entre os temas ou entre os temas abrangentes e seus subtemas. Dessa forma, tem-se uma coleção provisória de temas, subtemas e de extratos de dados codificados em relação a eles até que sejam revisados.

4. Revisando os temas – nesta fase os temas são refinados, ou seja, os candidatos a tema são analisados quanto à homogeneidade (interna e externa) dos dados. Dessa análise, pode-se decidir quais temas podem se condensar e

formar um único tema ou quais temas podem ser divididos. O processo de refinamento dos dados envolve dois níveis: Nível 1 - Os extratos agrupados em cada tema são revisados e se verifica se os candidatos a temas se combinam em um padrão coerente, de modo a elaborar o mapa temático preliminar. Se não, o tema deverá ser retrabalhado de modo a criar um tema mais adequado para os extratos ou do contrário, deverá ser descartado. Nível 2 - Se assemelha com o processo do nível 1, porém, envolve a validação dos temas em relação ao banco de dados como um todo. A acurácia dos significados representados no candidato a mapa temático também deve ser refletida em relação ao banco de dados. Para tanto, todo o banco de dados deve ser relido a fim de assegurar que os temas “funcionam na relação com o banco”. O segundo nível, logo, serve para “codificar qualquer dado adicional dentro dos temas que pode ter se perdido em estágios anteriores de codificação”. “Ao final da Fase 4 deve-se ter uma boa ideia de quais são os temas e como eles se encaixam, além de qual é a história que eles contam sobre os dados” (pp. 60,61).

5. Definindo e nomeando os temas – após refinar os temas, parte-se para a definição deles, ou seja, para a identificação da essência de cada tema e de qual aspecto dos dados cada um extraiu, a fim de obter um mapa temático satisfatório dos dados que serão apresentados como resultados da análise. É importante que o pesquisador não tente complexificar e diversificar demais o tema e para isso precisará voltar para os extratos de dados agrupados em cada tema “e organizá-los em um todo internamente consistente e coerente”. A análise detalhada de cada tema deverá ser redigida de modo a considerar “como ela se encaixa na história maior que se está contando sobre os dados, na relação com a pergunta ou perguntas de pesquisa, para assegurar que não há sobreposição de temas”. Deve-se, ainda, identificar a existência de subtema(s) que “podem ser úteis para estruturar um tema maior e mais complexo, bem como para demonstrar a hierarquia de significados dentro dos dados” e, finalmente, definir os temas e subtemas e dar nomes a eles (p.61).

6. Produzindo o relatório – nesta fase final, o pesquisador deve oferecer “uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre a história que os dados contam – dentro e através dos temas (ou seja, intratemas e intertemas)”. Desse modo, o relatório (artigo científico, dissertação, tese,

relatório de pesquisa científica...) deve fornecer “extratos de dados suficientes para demonstrar a prevalência do tema” e ilustrar a essência do argumento presente nos extratos dos temas (p.62).

Garcia e Ferreira (2022) tomou a AT proposta por Braun e Clarke (2006) como base e, com o objetivo de torná-la mais didática, propõe a divisão em etapas e estágios. As etapas e seus respectivos estágios são:

1. Etapa pré-analítica – relaciona-se com os objetivos e direcionamentos metodológicos da pesquisa e inclui dois estágios:

a) Determinar se a AT será indutiva ou dedutiva e

b) definir se os dados serão analisados pelos níveis semânticos ou latentes. No nível semântico, os temas são identificados e descritos através do conteúdo explícito no corpus dos dados e no nível latente os temas são identificados e interpretados considerando também as pressuposições, conjecturas, ideias e ideologias implícitas no corpus dos dados.

2. Etapa analítica – inclui os estágios:

a) familiarização com dados;

b) produção de códigos iniciais;

c) identificação de temas;

d) revisão dos temas e

e) definição e nomeação dos temas.

3. Etapa expositiva – inclui o último estágio, a construção do relatório.

A pesquisa relatada nesta dissertação seguiu a abordagem indutiva da AT e definiu que a análise dos dados seria pelo nível semântico. Após finalizar a leitura das obras, deu-se início à AT dos dados coletado

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A interpretação educacional tem sido objeto de estudo de proeminente valor dentro do ETILS, no Brasil, por sua relação sócio-histórica com a profissionalização dos tradutores-intérpretes de Libras, como explanado no Capítulo III.

A fase de **familiarização com os dados** da AT revelou que o tema mais pesquisado pelos estudantes-pesquisadores brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, com foco na interpretação educacional (Libras-PB) em nível superior, no período entre 2006 e 2021, foi a atuação do intérprete educacional e os demais (sub)temas orbitam em torno desse tema principal.

Na fase seguinte (**gerando códigos iniciais**) os dados foram agrupados por padrões de significados e assuntos relevantes (Apêndice) e distribuídos conforme os objetivos específicos, que convergem para o alcance do objetivo geral da pesquisa. Os grupos são:

Grupo 1 – O intérprete educacional que atua na educação superior

Grupo 2 - A interpretação educacional (Libras - português brasileiro) em instituições de educação superior

Os dados do primeiro grupo foram codificados e deles foram extraídos “pedaços” que também foram codificados e agrupados conforme os seguintes temas: o intérprete educacional e a atividade de interpretação educacional. De igual modo, procedeu-se com o segundo grupo, sendo os seus temas: as demandas da interpretação simultânea educacional e os desafios/dificuldades da interpretação educacional.

Posteriormente, seguiu-se para a **busca de temas** de cada um dos temas abrangentes, referentes a cada grupo (Apêndice). Após a busca de temas foi realizada a **revisão dos temas** e estabelecido o mapa temático preliminar (Apêndice).

Findada a revisão dos temas, prosseguiu-se para a fase de **definição e nomeação dos temas** baseada na identificação dos aspectos consistentes e coerentes dos dados e de subtemas. Finalmente, chegou-se ao seguinte resultado:

Grupo Temático A – O intérprete educacional que atua na educação superior

Tema abrangente I: As representações do intérprete educacional na educação superior.

Subtemas: Autorrepresentação, Representação Compartilhada e Representação Social.

Tema abrangente II: As qualificações do intérprete educacional para atuar na educação superior

Subtemas: Formativas, Éticas, Cognitivas/Intelectuais, Psicossociais.

Grupo Temático B - A interpretação educacional (Libras - português brasileiro) em instituições de educação superior

Tema abrangente I: As demandas de interpretação educacional na educação superior.

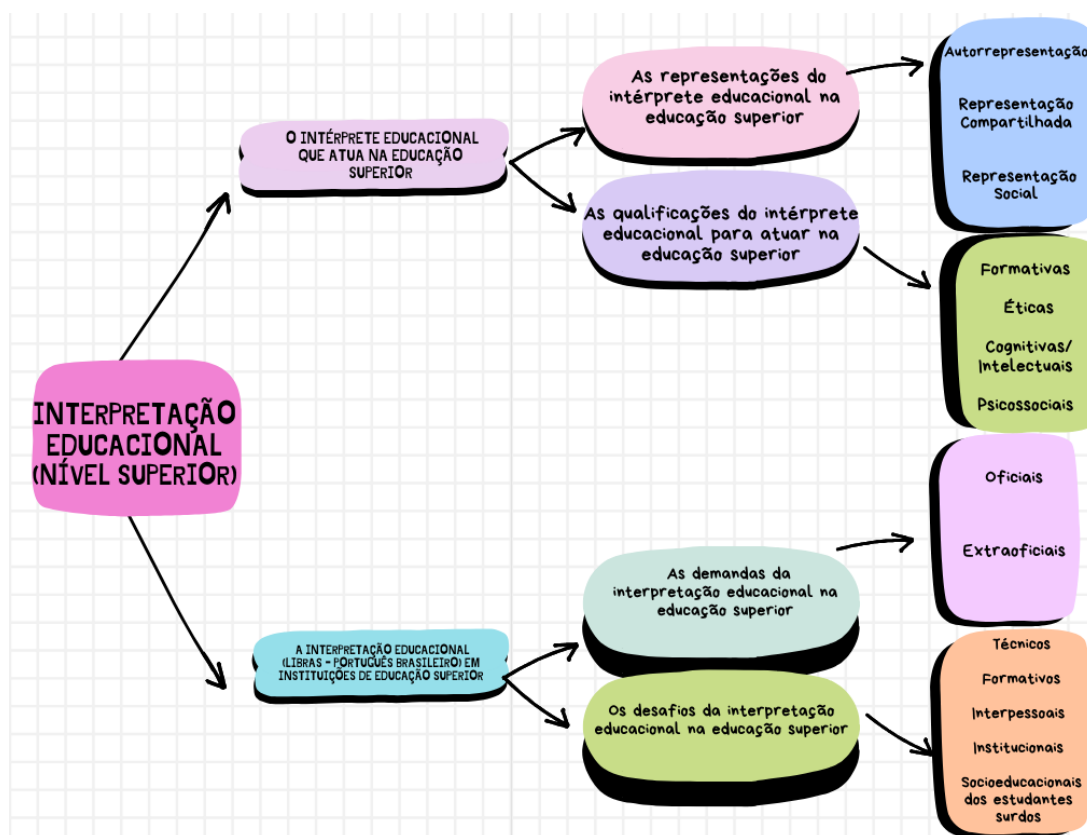
Subtemas: Oficiais e Extraoficiais.

Tema abrangente II: Os desafios da interpretação educacional na educação superior.

Subtemas: Técnicos, Formativos, Interpessoais, Institucionais e Socioeducacionais dos estudantes surdos.

A fim de representar visualmente a relação entre os temas, elaborou-se o seguinte diagrama:

Figura 5 – Diagrama dos temas identificados nos dados analisados



Fonte: elaborado pela autora

Descrição da figura: Os temas identificados nos dados analisados estão representados por um diagrama composto por caixas de texto em formatos e cores diferentes, conectados por setas e organizados da esquerda para a direita. Na extrema esquerda da imagem, centralizado, o tema principal, “Interpretação Educacional (Nível Superior)”, se subdivide em “O Intérprete educacional que atua na educação superior” e “A interpretação educacional Libras- português brasileiro em instituições de educação superior”. Mais à direita, na parte superior da imagem, o grupo temático “O intérprete educacional que atua na educação superior” se subdivide em dois temas abrangentes, cada um levando a novos subtemas . O primeiro tema abrangente, “As representações do intérprete educacional na educação superior”, leva aos três subtemas “Autorrepresentação”, “Representação Compartilhada” e “Representação Social ”. Já o segundo, “As qualificações do intérprete educacional para atuar na educação superior”, leva aos quatro subtemas “Formativas”, “Éticas”, “Cognitivas/Intelectuais” e “Psicossociais”. Em paralelo, na parte inferior da imagem, o grupo temático “A interpretação educacional Libras- português brasileiro em instituições de educação superior” também se subdivide em dois temas abrangentes, cada um levando a novos subtemas. O primeiro, “As demandas da interpretação educacional na educação superior”, leva aos dois subtemas “Oficiais” e “Extraoficiais”. O segundo, “Os desafios da interpretação educacional na educação superior”, leva aos cinco subtemas “Técnicos”, “Formativos”, “Interpessoais”, “Institucionais” e “Socioeducacionais dos estudantes surdos”. Fim da audiodescrição.

As **representações** do IE que atua no ensino superior, conforme os dados analisados, se tipificam em significações/identificações construídas pelos próprios intérpretes educacionais e/ou pelos demais atores educacionais (professores, alunos, coordenadores e gestores).

A autorrepresentação dos IE se caracteriza, principalmente, pela identificação como **pessoas ouvintes**, uma das identidades da díade ouvinte-surdo; como **profissionais** comprometidos e sensíveis com o processo inclusivo de pessoas surdas, portanto, uma identificação oposta à inicial assistencialista/caritativa; como **intelectuais em sua área de competência** e como **trabalhadores** dignos de uma remuneração justa.

A identificação do IE também pode ser definida, tanto pela autorrepresentação como pela representação social, como: **profissional bilíngue e bicultural; mediador linguístico e cultural**, imbuído em alguns momentos de apaziguar os conflitos na relação professor-estudante surdo e estudante surdo-estudante ouvinte; **facilitador acadêmico** que compartilha e constrói sentidos e conhecimentos tanto com o professor quanto com o estudante surdo e **colaborador da educação** (dita) inclusiva das pessoas surdas que, por seu contexto complexo e desafiador, o leva a ser “o herói” do estudante surdo. Há intérpretes educacionais-pesquisadores que defendem também a identidade de **educador parceiro do professor regente**.

A representação do IE por professores, estudantes surdos e gestores institucionais, segundo os dados analisados, é heterogênea. Em alguns contextos, os IEs são considerados pelo(a) professor(a) como seus **subalternos**; às vezes são considerados **infratores** por, supostamente, ajudarem os estudantes surdos em atividades avaliativas. Estranhamente há situações nas quais os IEs mais jovens são tratados como **estudantes** pelo docente que, às vezes, os confunde com os estudantes da turma.

Contrastivamente, alguns professores e demais funcionários da IES veem os IE como verdadeiros **consultores especialistas** sobre surdez, educação de surdos entre outros assuntos correlatos. Em contrapartida, a atitude acomodada e/ou omissa de gestores/coordenadores e professores pode sugerir a concepção de que os IE são os **responsáveis oficiais** pelo atendimento aos estudantes surdos e pelo processo de ensino-aprendizagem deles ou que são os **instrumentos de trabalho** lembrados quando são necessários.

As representações construídas pelos estudantes surdos, segundo a perspectiva dos IEs participantes das pesquisas, relatadas nas obras analisadas neste estudo, são igualmente diversas e provocam conflitos para a atuação dos IE. Alguns IE se sentem colocados pelo estudante surdo em uma **submissão serviente**, sendo solicitados muitas

vezes para cumprir tarefas análogas a de um **secretário pessoal**, transmitindo e retransmitindo recados do professor para o aluno e vice-versa.

Outra representação criticada pelos IE é aquela que os fazem se sentir como “**máquinas de interpretar**”. Tal representação gera a sensação de desumanização e objetificação do Eu pelo Outro, que parece o enxergar com a mesma funcionalidade de uma tecnologia assistiva. Alguns IE também percebem, pela cobrança de alguns estudantes surdos, a expectativa de que desempenhem funções análogas a de um professor de sala de recursos, como acontece na educação básica, pois esses estudantes, às vezes, os requisitam para lhes dirimir dúvidas dos assuntos e/ou pedir explicações de conteúdo fora do momento de aula. Nessa relação marcada por divergências com o público-alvo do serviço, porém, alguns IE da ES afirmam buscar construir uma relação afetuosa com os estudantes surdos, a ponto de considerar alguns surdos como seus amigos.

Atreladas às diversas identidades e funções designadas ao IE, na IES, **as qualificações esperadas** do IE são de natureza formativa, ética, cognitiva/intelectual e psicossocial.

A **formação** compatível com o cargo é um assunto que atravessa fortemente o tema da atuação do IE no nível superior. Os dados analisados revelam que os IEs e os pesquisadores reconhecem a necessidade sumária de que os profissionais, que atuam na ES, tenham formação em nível superior com graduação, preferencialmente, em Letras Libras (Bacharelado) ou em Pedagogia ou alguma outra licenciatura, desde que possua formação complementar em cursos de extensão de longa duração ou pós-graduação na área de tradução/interpretação de língua de sinais, com vivência na esfera acadêmica.

Os cursos de formação de intérpretes que atuarão na educação superior precisam construir os seus currículos pautados em conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências que são extremamente necessários para a atuação do profissional nesse contexto. Os dados analisados indicam que para a formação do IE os cursos devem sistematizar disciplinas que trabalhem conteúdos como: cultura e identidade de pessoas surdas, estudo linguístico da Libras e do português, aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, procedimentos e estratégias de tradução e de interpretação, surdez e o sujeito surdo, ética profissional, postura no ambiente acadêmico, o trabalho em dupla/equipe entre outros.

Outro tema de destaque dentro da discussão acerca das credenciais do IE é a **Ética**. Os dados sugerem que os preceitos éticos devem alinhar toda a tessitura laboral, dentro da sala de aula e fora dela. Tomando a ética como fundamento de seu ofício, então, o IE deverá:

- a. Reconhecer suas próprias limitações e atuar, preferencialmente, em cursos compatíveis com sua formação ou com sua afinidade;
- b. solicitar ao docente o envio dos materiais didático-pedagógicos para se preparar para a interpretação de cada aula e das demais atividades do gênero, separando tempo de estudo e pesquisa de significados de termos desconhecidos para a compreensão dos conteúdos;
- c. se atualizar constantemente com conhecimentos gerais e específicos, sobre as línguas traduzidas/interpretadas (Libras/português brasileiro) e sobre as culturas e
- d. respeitar o Código de Ética dos intérpretes de língua de sinais e seguir uma conduta profissional adequada ao ambiente: ter assiduidade, pontualidade, responsabilidade, coerência e bom senso.

Quanto às suas **qualificações cognitivas e intelectuais**, os IE para atuar na ES, segundo os dados analisados, precisam ter:

- a. boa concentração;
- b. boa acuidade auditiva;
- c. boa memória de curto e de longo prazo;
- d. proficiência na interpretação Libras-português brasileiro com expressividade;
- e. habilidade de falar diante de muitas pessoas;
- f. capacidade de desenvolver múltiplas tarefas simultaneamente;
- g. fluência em Libras e em português brasileiro;
- h. habilidade para fazer a domesticação na interpretação simultânea, ou seja, interpretar as expressões idiomáticas, coloquialismos e outras referências culturalmente específicas em sentenças semelhantes na língua-alvo, adequadas ao público-alvo;
- i. competência de interpretar nas duas direções (direta e inversa) e nas modalidades consecutiva e simultânea;

- j.** conhecimento teórico e prático de técnicas e estratégias de interpretação;
- k.** competência para coordenar a equipe de trabalho, para sistematizar os trabalhos, para escrever textos técnicos como relatórios, atas, normativas etc.;
- l.** conhecimento amplo da cultura dos enunciadores (ouvintes e surdos);
- m.** conhecimento de questões linguísticas e sociolinguísticas da Libras e do português brasileiro como, por exemplo, as variações linguísticas diatópicas (geográficas), diacrônicas (históricas), diastráticas (grupos sociais) e diafásicas (formal x informal);
- n.** conhecimento sobre os conteúdos da(s) disciplina(s) e de seus conceitos-chave, sobre a área de conhecimento e sobre as atividades pedagógicas planejadas pelo docente;
- o.** conhecimento e domínio de terminologias específicas do curso;
- p.** criar estratégias com o professor, durante a interpretação simultânea, para não perderem as informações passadas durante as aulas;
- q.** conhecimento dos gêneros discursivos da esfera acadêmica e de diversos gêneros e tipos textuais;
- r.** conhecimento profundo das duas culturas envolvidas na mediação dialógica e construir colaborativamente os sentidos da Libras e do português;
- s.** conhecimento da realidade e demandas da área educacional: do público atendido e das instituições de educação superior (privadas e públicas) e

Como é possível constatar, o trabalho de interpretação educacional na educação superior demanda um profissional qualificado e preparado. Desse modo, a realidade de algumas IES que contratam “pseudoprofissionais” (em muitos casos são pessoas bilíngues apenas, sem qualquer formação comprovada para atuar como tradutores/intérpretes), como denunciado por alguns dos autores das obras estudadas, sinaliza uma condição delicada na “saúde formativa” de pessoas surdas, futuros profissionais atuantes na sociedade.

Mais uma vez, a questão da formação compatível e de boa qualidade dos IE se destaca nessa discussão, pois, a credibilidade de um profissional normalmente é

alcançada pela qualidade do seu serviço e essa, geralmente, é forjada ainda no seu processo formativo/educacional.

Somadas às suas qualificações, os IE precisam demonstrar desenvolvimentos **psicossociais** como:

- a. conviver com a comunidade surda, respeitando suas organizações e lideranças;
- b. contribuir com a promoção da autonomia e a inclusão do aluno surdo na IES;
- c. fazer intercâmbio de conhecimento com os colegas de profissão;
- d. trabalhar em equipe com generosidade, cooperação, respeito e abertura para possíveis negociações como: para a divisão de tarefas respeitando as preferências e habilidades de cada um, como por exemplo, para a direção da interpretação, se direta ou se inversa;
- e. participar das práticas sociais da classe profissional;
- f. trabalhar de modo colaborativo e respeitoso com o corpo docente e discente e
- g. conhecer o discente surdo para quem irá direcionar o seu trabalho, tratando-o com empatia e atenção;

Destarte, o IE brasileiro que atua na educação superior, segundo os dados bibliográficos analisados, ora aceita ora contesta as representações heterogêneas que constituem o seu trabalho. Os IE que possuem formação compatível, e mesmo aqueles IE que ainda não possuem uma formação adequada para o cargo que ocupam, reivindicam o status profissional de seu ofício.

Acerca das demandas associadas à função de IE na ES, os dados analisados possibilitaram a identificação de dois tipos de demandas: oficiais e extraoficiais. É importante, nesse momento, destacar que dentre as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores-estudantes e relatadas em seus textos científicos, analisados no presente estudo, somente uma dissertação (Kelm, 2021) envolveu a temática da interpretação Libras-PB de/para o docente surdo. Sendo assim, os dados analisados se referem, mais expressivamente, às demandas de atendimento a um público-alvo específico - o(a)

estudante surdo - dentre outros possíveis na ES, por exemplo: professores surdos, estudantes surdocegos²⁰ e outros funcionários/servidores surdos da IES.

Também é pertinente observar que as referidas pesquisas focaram os seus objetos de estudo, dentro da temática da interpretação educacional, à circunstância de sala de aula e, especificamente, à prática didático-pedagógica “aula expositiva”. Contudo, outras práticas costumam acontecer em sala de aula, em um curso de graduação ou de pós-graduação, e que necessitam de interpretação, como: seminário acadêmico, debates, dinâmicas de grupo, aulas práticas/experimentais entre outras.

O estudo desenvolvido, por meio da pesquisa bibliográfica realizada, se propôs a obter uma visão panorâmica dos desafios da interpretação educacional no contexto da educação superior, com foco na interpretação direta. Por esse motivo, foram procuradas obras que relatam pesquisas realizadas com IEs atuantes em cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Feitas essas considerações, discutiremos sobre as demandas tidas como oficiais da atuação do IE na ES. As **demandas oficiais** seriam aquelas comumente realizadas pelos IEs que são, basicamente:

- a. interpretar fazendo escolhas adequadas, considerando as influências sociolinguísticas envolvidas e utilizando estilos de tradução adequados para garantir a facilidade de transmissão do significado de uma mensagem dentro de um quadro sociocultural;
- b. interpretar nas direções inversa e direta em aulas;
- c. interpretar em atividades didático-pedagógicas e culturais, em processos seletivos e em concursos públicos da IES;
- d. intermediar nas interações entre estudante surdo-professor, estudante surdo-estudante ouvinte e estudante surdo-funcionário;
- e. esclarecer, previamente, pontos sobre a sua atuação para os novos alunos e professores, com o intuito de estimulá-los a buscar o núcleo de apoio da IES;
- f. trocar conhecimentos e apoiar o professor regente em benefício do aluno surdo e

²⁰ Para o atendimento ao estudante surdocego o IE deve ser um guia-intérprete, portanto, alguém com qualificações específicas para realizar esse trabalho.

g. quando estiver no papel de intérprete de apoio: fornecer sinais e/ou estruturas frasais para o intérprete do turno, usar recursos multimodais para garantir a construção adequada de sentido e estar conectado ao professor regente da aula em que estão atuando.

As **demandas extraoficiais** elencadas a partir do resultado da análise dos dados eliciados das pesquisas envolvendo IE de alguns estados do país, relatadas nas obras estudadas, são:

- a.** fiscalizar a turma em dia de avaliação;
- b.** mediar as relações interpessoais;
- c.** instruir o docente quanto às particularidades e necessidades acadêmicas da pessoa surda;
- d.** transmitir as solicitações, queixas, recados dos estudantes surdos, a pedido desses, aos docentes;
- e.** tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis aos surdos e incluir os surdos na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade;
- f.** ensinar ou explicar os conteúdos aos estudantes surdos;
- g.** interessar-se pelas dificuldades e dúvidas dos alunos e então dirigi-las ao professor;
- h.** participar do planejamento das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor;
- i.** acompanhar o aluno surdo durante os intervalos de aula;
- j.** dar apoio pedagógico ao aluno surdo fora da sala de aula; e
- k.** criar cartilhas.

Os dados acima relacionados foram extraídos das obras cujas pesquisas tiveram os IEs como sujeitos participantes. Silva (2013), contudo, apresenta dados coletados da entrevista com os estudantes surdos universitários na qual os questionou sobre suas expectativas de perfil do IE. A autora apresenta os seguintes resultados:

a. condutas desejadas: assiduidade, pontualidade, postura equilibrada, bom senso, discernimento, ética, experiência na área; compreender o nível linguístico do surdo, tendo consciência das dificuldades dos alunos;

b. atuações desejadas: estimular o aluno surdo (elevar a sua autoestima); apoiar o surdo nas suas atividades (não como dependência), evitar ser “frio” (interpretar com entusiasmo); interpretar sobre qualquer assunto (ser “neutro”); ajudar a ampliar o vocabulário do estudante surdo; adaptar os conteúdos (com uso de encenações e estratégias em Libras); usar classificadores na interpretação; conhecer, de maneira ampla, os assuntos a serem interpretados e amar a profissão (não trabalhar apenas por motivação financeira).

Nota-se a existência de alguma divergência de visão dos IE e dos estudantes surdos quanto ao papel do IE na ES. Enquanto os profissionais consideram que suas funções devem se concentrar na interpretação das aulas e atividades didático-pedagógicas e na intermediação comunicacional, alguns estudantes surdos revelam o desejo, diante de suas reais dificuldades, que os IE sejam como um “tutor educacional”, ou seja, os apoiem nas suas atividades e adaptem os conteúdos das aulas, os ajudando em suas dificuldades e necessidades educacionais. Essa concepção do papel do IE no ensino superior é antagônica ao status profissional de tradutor e intérprete de Libras reivindicado pela categoria há algum tempo.

Contudo, as necessidades e dificuldades dos estudantes surdos nesse nível de ensino devem ser conhecidas e reconhecidas. Percebe-se que a problemática existente na educação básica para surdos, que ainda não contempla as particularidades linguísticas e culturais da pessoa surda e não lhes oferece igualdade de condições para o acesso ao mundo letrado por meio de sua própria língua, se arrasta pelo tempo e chega até a educação superior. É compreensível, portanto, que no ápice de seus anseios e angústias, o estudante surdo (muitas vezes solitário em sua jornada acadêmica) se “agarre” à(s) única(s) pessoa(s) da IES que tem/têm alguma condição de atender suas demandas, assim como alguém à deriva no mar se agarraria a uma boia. Na tentativa, então, de compensar as diversas dificuldades do estudante surdo, a IE, por vezes, amplia as suas ações e acumulam funções na sua atuação na IES.

A análise temática dos dados coletados também resultou na identificação de outro tema presente nos textos científicos estudados, **os desafios para a interpretação educacional na educação superior**, e que foi categorizado pela aproximação dos significados dos dados.

Uma questão que gera desafios para a atuação dos IE é o contexto **socioeducacional do estudante surdo**. Os reverses para os estudantes, que podem afetar o trabalho do IE, são:

- a. desconhecimento e despreparo dos professores sobre a surdez e questões relevantes sobre a educação de surdos;
- b. dificuldades de compreensão dos(as) estudantes surdos(as) em relação aos conteúdos e à própria Libras e
- c. dificuldade do estudante surdo com a leitura e compreensão do texto em português.

Diante de tantas dificuldades educacionais, de atravessamentos sócio-históricos, vividas pelos estudantes surdos na ES, as ações psicopedagógicas se fazem extremamente necessárias. No entanto, o IE não é o profissional qualificado, de fato, para planejar e desenvolver ações dessa natureza. É mais pertinente, nessas situações, a atuação de profissionais como pedagogo, assistente social, psicólogo e fonoaudiólogo, como integrantes da equipe responsável pelo suporte às necessidades educacionais dos estudantes surdos e dos estudantes com deficiências.

Contudo, a realidade posta para muitos estudantes e IEs pode ser dura e desafiadora. Assim, os profissionais se deparam com os **desafios institucionais**. Nesse quadro, os dados indicam que os desafios se caracterizam:

- a. pelo despreparo dos demais profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem do estudante surdo;
- b. pela falta de um projeto de educação bilíngue que efetivamente inclua o(a) estudante surdo;
- c. pela falta de consciência e de conhecimento sobre a importância da interpretação educacional e do seu papel;
- d. por cobranças excessivas e desvios de função;

- e. pelo desgaste de, constantemente, precisar esclarecer suas competências e atribuições;
- f. pela falta de políticas de formação continuada/ incentivo à sua capacitação e qualificação;
- g. pelo descaso de gestores institucionais para as críticas, queixas e sugestões dos(as) intérpretes;
- h. pelo distanciamento de alguns professores e gestores institucionais, muitas vezes;
- i. pela falta de diálogo dos professores com os(as) intérpretes sobre o planejamento das atividades para o(a) estudante surdo(a);
- j. pela rigidez de alguns professores quanto a concessão de tempo adicional para a interpretação durante a atividade avaliativa;
- k. pela indisponibilidade e desinteresse de alguns professores para com o(a) estudante surdo(a);
- l. indisposição de alguns professores em enviar os materiais didáticos de suas aulas para os(as) intérpretes e
- m. por condições ambientais desfavoráveis e/ou desconfortáveis.

A extensão dessa lista representa a profundidade do problema que IEs podem enfrentar nas IES. Ante a esses dados, surge o seguinte questionamento para reflexão: as queixas e o possível fracasso acadêmico do estudante surdo deve ser creditados somente na conta do IE?

Mesmo havendo a ocorrência de falhas técnicas e/ou éticas por parte de alguns IEs, deve-se considerar que este profissional não poderia, e nem deveria, carregar a responsabilidade sozinho pela formação da pessoa surda no nível superior.

Assim, essas (in)definições do papel do IE na ES ocasionam alguns desafios **interpessoais** para esses profissionais. Os desafios mais comuns, segundo os dados analisados, são:

- a. exigências desproporcionais de estudantes surdos e de alguns/algumas professores;
- b. tensões psicológicas;

- c. desgaste mental e físico e
- d. atritos entre os próprios colegas da equipe de interpretação.

Além de todos esses desafios, anteriormente descritos, os IEs precisam enfrentar **desafios técnicos**. Estes têm origem na complexidade cognitiva e operacional da tradução/interpretação. Esses desafios são mais percebidos pelo IE quando:

- a. Realiza a interpretação simultânea e a interpretação direta;
- b. a velocidade da fala do orador gera dificuldade para acompanhar o ritmo;
- c. não possui competência na área de atuação e ainda os conteúdos disciplinares são densos;
- d. não tem acesso prévio aos materiais didáticos e pedagógicos utilizados;
- e. não tem contato prévio com o orador surdo de outro estado com o conteúdo de sua apresentação gerando dificuldades na interpretação direta pela questão sociolinguística envolvida;
- f. não conhece a dimensão discursiva da Libras;
- g. a área de atuação possui uma terminologia complexa e ainda se depara com uma escassez de dicionários e glossários técnicos em Libras);
- h. desconhece os termos técnicos da área em outro idioma (p.ex.: inglês); e
- i. não tem a disponibilidade de tempo para estudar os conteúdos e se preparar para a interpretação.

Para contornar alguns desses obstáculos, os IEs precisariam contar com a compreensão e o apoio da sua chefia no sentido de lhes conceder tempo, dentro da sua carga horária de trabalho, para, por exemplo, fazerem a pesquisa dos sinais-termo (quando existentes), para compreenderem os significados terminológicos, para lerem os textos das aulas e atividades, para estudarem os materiais didáticos etc.

Entretanto, para superar alguns desafios técnicos, o IE precisa também buscar continuamente o aperfeiçoamento da sua prática, adquirindo conhecimento e desenvolvendo novas habilidades, até adquirir a competência necessária. Portanto, a formação básica e a formação continuada na área da tradução/interpretação de língua de sinais são necessárias e fundamentais para o exercício da interpretação educacional, em todos os seus níveis, mas, principalmente no nível superior.

O tópico da **formação** do IE, especificamente sobre sua fragilidade que provoca desafios, é tema caro para os pesquisadores. De acordo com os dados analisados, há IEs atuando na ES sem formação em nível superior, mas apenas com a formação em nível médio e a certificação do Prolibras. Contudo, em alguns casos, o IE possui pouca experiência nesse campo de atuação e poucos (ou quase nenhum) conhecimentos teórico-metodológicos da Tradução/Interpretação de línguas de sinais e de como atuar em equipe. Outro desafio associado é a incompatibilidade entre a sua área de formação (de nível superior) e o curso que interpreta, por exemplo, quando o IE possui formação em pedagogia, mas, tem de interpretar em um curso da área de engenharia.

Nesse contexto cheio de desafios e de tensões está inserido a(o) IE e que, geralmente, é responsabilizado de fazer “reparos” e compensações na suposta inclusão do estudante surdo na IES. Justo ela/ele, que tem formação universitária, mas pode não ter; ela/ele, que muitas vezes adquire os conhecimentos para a sua atuação no próprio exercício profissional; ela/ele, que é a(o) intérprete de Libras-PB, mas, ao escolher atuar em uma IES (ou porque foi a única oportunidade que apareceu), lhe são cobrados conhecimentos e atuações compatíveis com um Técnico(o) em Assuntos Educacionais, ou um Pedagogo(a) ou um(a) Professor(a) Auxiliar.

Nessa perspectiva, então, o cargo de IE poderia ser tranquilamente designado para um profissional bilíngue, assim como é possível acontecer em áreas como fonoaudiologia e psicologia, por exemplo, já que algumas IES não exigem comprovação de formação específica na área de tradução/interpretação de língua de sinais para atuar como IE? Diante de tantas contradições, cabe perguntar: - Afinal, qual é o papel do intérprete educacional no ensino superior? Quais são as suas reais atribuições?

A presente dissertação de mestrado não se propõe a respondê-las, pois, elas não são as perguntas da pesquisa científica realizada. Contudo, a pesquisa bibliográfica acerca do perfil do IE, que atua no ES, e da caracterização da sua atividade de interpretação educacional é importante para conhecer as especificidades da interpretação educacional (Libras-PB) nesse nível de ensino e, assim, construir o raciocínio para a compreensão dos desafios postos diante da interpretação da Libras para o PB nesse contexto de atuação.

Finalmente, a análise dos dados bibliográficos coletados evidencia que a **interpretação direta (da Libras para o PB)** é um tema secundário no bojo de investigação sobre a atuação do IE em IES e é denominado por termos diversos nas obras pesquisadas, como: “interpretação da Libras para língua portuguesa”, “interpretação da Libras para o português oral”, “interpretação da Libras para o português”, “modalidade voz”, “modalidade de voz de língua portuguesa”, “modalidade Libras-voz”, “Versão-voz”, “Sinal-voz”, “dar voz ao surdo”, “interpretação inversa da Libras para o português”. Esta última frase é utilizada por Farias (2019) e parece indicar que a autora, ao tomar como parâmetro a interpretação do português para Libras, ao tentar se referir à interpretação da Libras para o português, escolheu o adjetivo “inverso”, talvez por desconhecimento da conceituação binária para a direcionalidade “direta e inversa”, conforme postulado pelos estudiosos da Tradução e da Interpretação.

É interessante também observar a ideia implícita em “dar voz ao surdo” que alguns desses termos carregam e que ultrapassa a produção vocal, mas expressa uma posição ideológica, no sentido de que é por meio do intérprete que o estudante surdo tem a oportunidade de ser o locutor da mensagem, o produtor do discurso, e assim se expressar e se posicionar enquanto sujeito.

Somente cinco (05) obras arrazoam sobre a interpretação intermodal direta realizada no contexto educacional, em nível superior: Gurgel (2010), Silva (2013), Cardoso (2019), Farias (2019) e Kelm (2021). Destes, somente Kelm (2021) dá ênfase maior a essa direção, pois, descreve a atuação de IEs no atendimento em dupla às aulas de um docente surdo.

Gurgel (2010) aborda o tema da interpretação direta, mas, sua tese se concentra na relação entre os aspectos da formação dos IE e as suas práticas na ES. Na obra, por tanto, o assunto surge para reforçar a importância de os cursos de formação inserirem o tema em seus currículos, a fim de que os profissionais realizem bem essa função que pode ser demandada em ocasiões como: apresentações individuais do estudante surdo em grupo, em diálogos entre o estudante surdo e o estudante ouvinte, em participações (opiniões, comentários etc.) do estudante surdo durante a aula e em dúvidas que o estudante surdo queria perguntar ao professor.

Silva (2013), em sua proposta de traçar o perfil do IE que atua em IES e discorrer sobre as suas práticas, tangencia a ideia da interpretação direta como sendo parte das atribuições do IE e que, assim como a interpretação inversa, requisita

conhecimentos e preparação (formação) e quando realizada por um período superior a uma hora de duração, pode ser igualmente cansativa.

Cardoso (2019) coloca, além do IE, o aluno surdo universitário (ASU) no centro da discussão de sua pesquisa e apresenta na dissertação os relatos dos alunos surdos sobre a atuação do IE no atendimento às suas necessidades. Quando perguntados sobre o atendimento às suas necessidades, um dos alunos respondeu que

ASU 7: [...] É preciso mais contextualização dos assuntos que são dados em sala de aula e, para isso, é preciso que os TILS tenham acesso prévio ao conteúdo, para que eles possam estudar mais e conseguir passar o assunto com mais segurança ou, por exemplo, **fazer voz com mais segurança**, isso é importantíssimo. Também só atuam comigo TILS nível médio, eu gostaria de ver qual seria a diferença da atuação de um TILS nível superior (Cardoso, 2019, p.106, grifo nosso).

Este excerto da entrevista manifesta a compreensão de uma pessoa surda quanto à relação próxima entre os conhecimentos enciclopédicos e específicos e a competência tradutória, nas duas direções de interpretação. Nesse sentido, não ter acesso prévio ao(s) conteúdo(s) das aulas, e demais práticas didático-pedagógicas, pode se configurar um desafio para a interpretação direta, principalmente em situações quando há dúvidas do(a) estudante surdo(a) e ele/ela quer saná-las.

Este mesmo aluno (ASU 7), quanto à questão de pontos a serem melhorados na atuação dos IEs, expressa a seguinte opinião:

Eu acho importante que eles **tenham formação acadêmica equivalentes onde atuam**, de acordo com sua área de formação. É preciso que eles treinem na prática, não só em sala de aula, mas que também de seis em seis meses, por exemplo, **participem de um minicurso de modalidade de voz (por exemplo) de língua portuguesa** [...] (Cardoso, 2019, p.112, grifo nosso).

As dificuldades que alguns IEs demonstram ter na interpretação direta podem ser tão acentuadas que os próprios estudantes surdos as percebem. Do ponto de vista desse entrevistado, a formação acadêmica e a formação continuada (minicursos) são aliadas para o bom desempenho do IE.

Farias (2019) analisa os fatores que interferiram na interpretação simultânea na direção inversa realizada em sala de aula. Em análise da interpretação simultânea realizada em uma das aulas da disciplina Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial, a autora destaca a necessidade da realização da “interpretação inversa da Libras para o português” (p.102) (ou seja, na direção direta), pois, a IE fez a interpretação da fala do estudante surdo sobre a leitura do artigo científico, entregue

pelo professor, que acabara de fazer. Em outra aula, da mesma disciplina, a interpretação direta simultânea foi registrada, pois, houve uma maior participação do estudante surdo porque, segundo a autora, ele se sentiu mais estimulado devido ao uso do recurso visual (um globo terrestre) pelo professor.

Kelm (2021), com o objetivo de investigar a atuação dos IEs que trabalham em equipe, observou os processos envolvidos na atuação dos IEs no ensino superior inclusivo e verificou as estratégias interpretativas (nas duas direções de interpretação) dos profissionais ao atuarem em equipe. O autor considera a interpretação direta como parte das funções a serem desempenhadas pelo IE em nível superior e concorda com Albres (2010) de que os procedimentos dessa interpretação, quando feita em dupla/equipe, diferem daqueles da interpretação inversa (do PB para a Libras), como explicado na citação abaixo:

O trabalho em equipe na interpretação da língua de sinais para língua oral é diferente da língua oral para língua de sinais, tanto no espaço que o intérprete ocupa como na atuação do apoio. Pois, neste o intérprete de apoio deve estar sentado ao lado do intérprete da vez, o intérprete apoio deve estar atento acompanhando a sinalização do conferencista e a interpretação do colega para quando o intérprete da vez necessitar, o apoio esteja inteirado do contexto do discurso. Os dois devem combinar um leve toque na perna quando precisar de ajuda, e se o apoio perceber que o intérprete da vez se perdeu lhe de um toque se ele balançar a cabeça positivamente o colega pode sussurrar a ajuda. Nunca o intérprete de apoio deve falar alto de forma a competir com a voz do intérprete da vez, o apoio não deve interpretar várias frases junto com o intérprete da vez, ou para que este fique copiando, deve procurar usar palavras chaves para que o intérprete da vez reencontre o caminho do discurso e de continuidade sozinho. É interessante fazer a troca a cada vinte minutos, com um outro toque previamente combinado (Albres, 2010, p.297 *apud* Kelm, 2021, p. 72).

Segundo Kelm (2021), o combinado feito entre os colegas da dupla/equipe pode ser baseado de acordo com o critério de escolha da direcionalidade da interpretação que assumirá, por exemplo, já que há intérpretes que possuem mais habilidades em uma das direções. Outros pontos importantes para serem alinhados na interpretação da Libras para o PB de uma aula, pela dupla/equipe, são: o posicionamento no espaço físico para fazer a interpretação, a coordenação do tempo para a troca de turno (geralmente a cada 20 minutos) e o acerto de como será a forma de avisar ao colega sobre o momento da troca/substituição.

Diante do exposto, pode-se sintetizar que, consoante as obras citadas, os subtemas ligados à interpretação da Libras para o PB, realizada na ES, preponderantes são:

- a. relevância da formação para a atuação nessa direção;
- b. preparação para a atuação (acesso prévio ao conteúdo das aulas e demais práticas didático-pedagógicas) e
- c. os procedimentos para fazer a interpretação direta em dupla/equipe: combinados sobre o tempo de troca e a forma de solicitação do apoio, monitoramento do tempo para troca de turno e posicionamento no espaço físico.

Diante desses subtemas, é possível correlacioná-los aos desafios identificados pela análise temática dos dados, anteriormente apresentados, e depreender que **os principais desafios para a interpretação da Libras para o PB, no contexto da ES, são de natureza formativa e técnica**, esta relativa à competência tradutória, especificamente, a sua (sub)competência metodológica, ou seja, os conhecimentos e habilidades que permitem o IE operacionalizar a interpretação.

Por fim, ainda é possível fazer algumas induções, a partir da relação dos resultados da análise com a revisão da literatura sobre o tema discutido neste trabalho, e chegar a algumas compreensões:

(1) A postura do estudante surdo, quando menos participativa, nas práticas didático-pedagógicas realizadas em sala de aula, na graduação, pode desestimular a experiência do IE na interpretação direta e, por sua vez, acarretar uma atuação insegura e/ou inadequada quando for demandada. Na formação superior, em nível de pós-graduação, espera-se que o estudante, surdo ou ouvinte, seja mais independente em seu processo de aprendizagem, expresse bem suas ideias, analise as informações de forma crítica e saiba argumentar.

(2) O conhecimento e a aplicação de estratégias de tradução/interpretação, conforme modelos propostos por alguns teóricos como, por exemplo, Leeson (2005 *apud* Pavan, 2018), Aubert (1998 *apud* Weiler, 2019), Mitch (2011 *apud* Weiler, 2019), Barbosa (2015 *apud* Weiler, 2019), poderia minimizar a sobrecarga provenientes dos desafios técnicos comuns à atuação na ES.

(3) Os fatores relacionados aos desafios socioeducacionais enfrentados pelos estudantes surdos são diversos, conforme discutido neste capítulo e que corroboram a discussão levantada por Daroque e Padilha (2015). Algumas pessoas surdas chegam à graduação, mas ainda enfrentam grandes dificuldades com a língua portuguesa e até mesmo com a sua própria língua, a Libras. Essas dificuldades vivenciadas pelo(s)

estudante(s) surdo(s), podem impactar na sua expressão linguística e discursiva e, conseqüentemente, complexificar ainda mais a fase da recepção da mensagem na língua de partida do processo cognitivo da interpretação simultânea, como explicado por Riccardi (1999 *apud* Cavallo, 2015).

(4) Os desafios presentes na conjuntura institucional, onde o IE realiza o seu trabalho, também podem resvalar sobre a atuação desse profissional na interpretação direta, quando, por exemplo: o IE não tem a presença de outro colega para realizar as trocas de turno e, assim, não fadigar a mente e a voz rapidamente; não recebe, antecipadamente, os materiais didático-pedagógicos (textos, slides, vídeos etc.) utilizados pelo docente ou discente surdo a quem irá interpretar; as condições físicas do ambiente de trabalho são desfavoráveis e/ou insalubres para a sua atuação (muito ruído, pouca luminosidade, pouca ventilação, ambiente muito quente ou muito frio, paredes ou estofados mofados etc.); o IE não acompanha o mesmo componente disciplinar ao longo do semestre e “pousa de paraquedas” em uma nova turma, com assuntos novos, com estudante(s) “novo(s)”, ocupando uma posição de “volante”, atendendo conforme o fluxo de solicitações e, assim, não consegue construir a base para a operacionalização da atuação com qualidade.

Essas reflexões não são totalitárias, portanto, abrem-se para novas perspectivas e extensões. Nesta dissertação, primou-se pela busca de conhecimentos sobre um tema que instiga a pesquisadora-intérprete e a outros intérpretes de Libras-PB (a interpretação da Libras para o português) e pela contribuição epistemológica para o ETILS.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta dissertação, o conceito de desafio foi descrito a partir da perspectiva linguística, conforme definição lexicográfica e das perspectivas filosóficas e psicológicas que contribuem para abstrações mais subjetivas desse conceito. Rubem Alves, por exemplo, em seu texto intitulado *Ostra feliz não faz pérola* (Alves, 2008), desperta no leitor a compreensão de que os desafios, comuns à vida, são excelentes oportunidades para criar, expandir e crescer, tal como aconteceu com a ostra que, machucada pela areia, produziu uma pérola.

Aproveitando a bela metáfora concebida pelo autor, a “interpretação-voz”, que pode ser considerada a areia incômoda, para o estudo desenvolvido e relatado neste texto acadêmico, é a pérola, pois, devido ao seu valor, foi objeto de pesquisa. Assim como a ostra é parte do ecossistema marinho e está sob sua influência, a interpretação direta da Libras-PB é parte do sistema complexo que é a interpretação de língua de sinais.

Prosseguindo com a analogia, perguntou-se: assim como o tamanho e a cor da pérola dependerão do ambiente aquático onde a ostra vive, a interpretação na direção da Libras para o português é afetada pelo contexto em que ela é realizada?

Conforme Santiago (2013, p. 45), sob a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem,

Nas reflexões e estudos sobre a interpretação educacional, devemos antes entender que a interpretação é um processo discursivo e que a atuação dos intérpretes com os alunos depende do contexto em que eles estão inseridos [...] o homem é produtor de textos e vozes que interagem dialogicamente com seus interlocutores e consigo mesmo.

Na tipologia defendida por Pöchhacker (2022 [2004]), a interpretação pode ser classificada conforme o ambiente institucional em que ela acontece. Sendo assim, pode-se depreender que a interpretação simultânea (direta/inversa) pode sofrer impactos do ambiente institucional onde é realizada, como discutido no Capítulo VI.

Dentre os subtipos de interpretação comunitária, abordados com mais atenção no Capítulo IV, a interpretação educacional apresenta desafios ainda mais complexos para o intérprete de Libras-PB devido aos atravessamentos socio-histórico-culturais da surdez e da educação de surdos e ao alto valor da Educação para o indivíduo e para a sociedade. Em se tratando de pessoas surdas, a educação superior pode ter valor ainda

mais proeminente, pois, geralmente significa o início em direção à realização pessoal e profissional, à emancipação financeira e à visibilidade social. E nesse cenário, discursivamente, a interpretação da Libras para o português também é concebida como a interpretação que “dá voz ao surdo”.

O nosso estudo científico desenvolvido seguiu a linha de pesquisa em Tradução. Por esse motivo, traçou-se uma investigação da interpretação de Libras-PB no contexto educacional, em nível superior, usando as lentes do ETILS. Com essas lentes, então, olhou-se para a interpretação educacional de uma forma um pouco diferente da perspectiva mais frequente - da Educação- e deu-se atenção à complexidade cognitiva e técnica da interpretação intermodal direta no contexto comunitário educacional.

O acesso às teorias e discussões produzidas no ETILS levaram também a questionar: - A interpretação foi denominada de “educacional” por que sua finalidade é a educação da pessoa surda ou por que ela é realizada no contexto educacional? Se a motivação do termo foi unicamente pela perspectiva da finalidade, corre-se o risco de conceber o IE como um intérprete-professor (ou um professor-intérprete?) e que, portanto, deverá exercer uma dupla função na IES. Se a motivação foi unicamente pela perspectiva do ambiente institucional onde a atuação do intérprete de Libras-PB acontece, corre-se o risco de conceber o IE educacional como um instrumento de acessibilidade e que, portanto, deve somente executar a técnica interpretativa com eficiência, sem interagir dialogicamente no ambiente acadêmico.

Nós compreendemos, por meio deste estudo, que o IE da ES deve ser concebido como intérprete bimodal especialista na sua área de atuação, ou seja, como profissional que teve (deveria ter) formação específica para a interpretação em contexto educacional e que, por isso, adquiriu conhecimentos importantes como: surdez, história da educação de surdos, abordagens educacionais para o ensino de surdos, literatura surda entre outros. Tais conhecimentos lhes são úteis para uma atuação ética e mais preparada para os desafios do contexto, contudo, não são suficientes para o exercício de docência ou de tutoria educacional.

Vimos que, conforme Pöchhacker (2022 [2004]), a interpretação comunitária acontece no contexto de interação intrassocial, como parte do serviço (público ou privado) prestado ao usuário/cidadão. Sendo assim, a interpretação comunitária é parte de um projeto social maior, que inclui políticas públicas e políticas linguísticas, com vistas à garantia do direito individual e coletivo. Portanto, a interpretação educacional,

tipificada como interpretação comunitária, pode ser concebida como a técnica/ciência aplicada ao serviço de formação educacional da pessoa surda e, sendo assim, não deve ser considerada como único dispositivo para a educação emancipatória da pessoa surda.

A pesquisa aqui relatada surgiu de uma inquietação pessoal, uma curiosidade, que moveu a pesquisadora a navegar no mar do conhecimento científico. Compreender os desafios da interpretação direta no contexto institucional do ensino superior é mais do que uma pesquisa exploratória, significa também uma provocação à reflexão sobre as mudanças necessárias para a superação desses desafios, a fim de se chegar ao principal objetivo da interpretação educacional: oportunizar a formação educacional do(a) estudante surdo(a).

O presente estudo revelou que a formação do IE é um dos assuntos mais sobressalentes nas pesquisas acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, que têm como tema a atuação do IE. Sendo assim, quem pretende atuar na formação de futuros profissionais surdos, deve ser um profissional com boa formação, nivelada a sua área de atuação. Em consonância com Gurgel (2010, pp. 154, 155, grifo nosso), entende-se que essa

[...] formação seja **rica em conhecimentos, teorias e práticas para favorecer estudos mais aprofundados sobre o papel e a atuação do intérprete**. Isso pode ser alcançado com trabalhos formativos/investigativos e pesquisas de campo, acompanhando mais de perto o que se passa nas salas de aula nos diversos níveis de ensino, observando as relações deste profissional com outros que atuam no espaço educacional e o conhecimento que professores-alunos ouvintes têm sobre este profissional e sobre a surdez, escutando e analisando não apenas o ponto de vista dos TILS, mas também o ponto de vista do aluno surdo, dos professores e dos gestores das IES. **Formação e investigação nesta direção podem também colaborar para a compreensão das dificuldades que os TILS enfrentam ao atuarem nesses espaços** e juntamente com os olhares de outros pontos de observação (outros ângulos, outros pesquisadores e interessados), podem ser tecidas propostas mais adequadas para a formação inicial e continuada deste profissional.

Este trabalho de conclusão de mestrado está finalizado, contudo, outros estudos devem se iniciar para contribuir com a formação inicial de futuros intérpretes de Libras-PB e com a formação continuada dos intérpretes atuantes, dentre os quais me incluo, a fim de contornarmos os obstáculos do exercício profissional com mais facilidade e somarmos força às práticas políticas educacionais na oferta de um serviço de qualidade ao público surdo na IES, local onde ele aprenda e ensine, onde ele seja interlocutor e

locutor na comunicação e onde ele seja construtor de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da língua de sinais para o português oral. **Cadernos de Tradução** (UFSC). Santa Catarina, v. 2, n. 26, p. 291-306, 2010.

ALBRES, N. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALBRES, N. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**. INES. Rio de Janeiro, n. 34, p.48-62, jul-dez 2016. Disponível em: [<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>] Acesso em: 13 mai. 2023

ALBRES, N. Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: uma história contada com as primeiras pesquisadoras. In: RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. 1. ed. v. 5. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020. p. 371- 390. Disponível em: <<https://insular.com.br/produto/estudos-da-lingua-brasileira-de-sinais-volume-v/>>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

ALVES, R.; OLIVEIRA, R. C. (Org.). **Conversas sobre educação**. Campinas: Versus Editora, 2003.

ARROJO, R. Os estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda da inocência. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 53-69, 1996. Disponível em: file:///C:/Users/vanes/Downloads/5064-Texto%20do%20Artigo-16228-1-10-20080721.PDF. Acesso em: 21 nov. 2023.

ARROJO, R. **Oficina de tradução** – A teoria na Prática. São Paulo: Editora Ática, 2003.

AZEVEDO, L. M. C. **Saúde Ocupacional e Ergonomia na Atuação do Tradutor Intérprete de Libras**. (Monografia). Graduação em Bacharelado em Letras Libras - Universidade Federal de Santa Catarina, São Luiz - MA, p. 52, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188765/Mono%20Lis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 de jan. 2023.

BASSNET, S. **Estudos de Tradução** – Fundamentos de uma disciplina. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo e revisão de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BEER, H.; SANTOS, S.; RUSSEL, D.; HALE, S. Interpreting in Legal Settings. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008. 180p. **Cadernos de Tradução**: Florianópolis, v. 41, p. 334-353, 2021.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 09 mai. 2023.

BRASIL. Lei Nº 11.091, de 12 de Janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 09 de nov. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1, 2005. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.> Acesso em: 09 mai. 2023.

BRASIL. Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 09 mai. 2023.

BRASIL. Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília: DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 09 mai. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.> Acesso em: 09 mai. 2023.

CHAIBUE, K.; AGUIAR, T. C. Dificuldades na interpretação de Libras para português. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 17, fev. 2016. Disponível em: < [https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Karime%20Chaibue\(1\).pdf](https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Karime%20Chaibue(1).pdf).> Acesso em: 09 ago. de 2022.

CAGLIARI, G. M. CAGLIARI, L. C. **Fonética**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CAVALLO, P. A carga cognitiva em interpretação simultânea e as diferenças entre intérpretes e bilíngues. **TradTerm**: São Paulo, v. 25, p. 61-81, 2015 Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/tradterm/index.>>. Acesso em: 26 nov. de 2021.

CHESTERMAN, A. O nome e a natureza dos Estudos do Tradutor. Traduzido por Patrícia Rodrigues Costa e Rodrigo D'Ávila Braga Silva. **Belas Infiéis**, v. 3, n. 2, p. 33-42, 2014.

CHIAVEGATTO, V. C. Introdução à Linguística Cognitiva. **Matraga – Estudos Linguísticos e Literários**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27797>>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

COSTA, M. P. P; ALBRES, N. A. Interpretação Educacional: subjetividades e formação acadêmica. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9, n. 22, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27014> >. Acesso em: 01 de mai 2023.

COSTA, M. R. 2012. **Proposta de Modelo de Enciclopédia Visual Bilíngue Juvenil: Enciclobras**. (Dissertação) Mestrado em Linguística- Programa de Pós - graduação do

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Universidade de Brasília UnB, Brasília - DF, p. 151, 2012.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DONOVAN, C. European Masters Project Group: Teaching simultaneous interpretation into a B language: Preliminary findings. **Interpreting**, v. 6, ed. 2, 2004, p. 205 – 216.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. (Apostila). Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, R. **A importância de superar desafios e o benefício disso para a inteligência emocional**. [Site da SBIE]. Disponível em: <<https://www.sbie.com.br/blog/importancia-de-superar-desafios-e-o-beneficio-disso-para-inteligencia-emocional/>>. Acesso em: 18 nov. de 2022.

GARCIA, S. A.; FERREIRA, J. L. Análise de conceito e análise temática na pesquisa qualitativa em educação. **Debates em Educação: Maceió**, v. 14, n. 36, set.-dez., 2022. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13678>>. Acesso em: 07 fev. 2024.

GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GILE, D. Testando a hipótese da “corda bamba” do modelo dos esforços na interpretação simultânea – uma contribuição. Tradução de Markus Johannes Weininger, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Diego Maurício Barbosa. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 590-647, jul-dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p590>>. Acesso em: 26 nov. de 2021.

GOMES, E. A.; VALADÃO, M. N. Tradução e interpretação educacional de Libras- Língua Portuguesa no Ensino Superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 59, v. 1, p. 601-622, jan./abr, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/PR6PwJ8r3dsgJX7xyMLbSpF/?lang=pt>>. Acesso em 15 mai. 2023.

GUERINI, A.; PEREIRA, M. C. P. **Introdução aos estudos da tradução**. Coleção Letras Libras - Formação Básica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em:

<<https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/introducaoAosEstudosDeTraducao/scos/cap30807/1.html>> Acesso em: 20 de jan. 2023.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior** (Tese). Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, p. 168, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185113/GURGEL%20Ta%c3%aads%20Margutti%20do%20Amaral%202006%20%28tese%29%20UNIMEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 mi. 2023.

HOLMES, J. The Name and Nature of Translation Studies. In: HOLMES, J. (Ed.). **Translated! Papers on Literary Translation & Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi, 1988. p. 67-80.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 13 de fev. 2024.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

JESUS, R. B. **Os desafios e as perspectivas da Interpretação Médica de/para/entre Libras-Português**. I Seminário Online de Tradução e Interpretação no par Libras-Português - Academia Trados -Transmitido ao vivo em 11 de fev. de 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=7KsWfXN8Uf8>>. Acesso em 23 nov. de 2022.

JESUS, R. B. A atuação de intérpretes de Libras/Português no contexto da saúde. In: FRANCISCO, G. S. A. M; MILITÃO, T.; BOURGUIGNON, S. C. (Org.). **Libras e saúde II: divulgação científica de uma área na fronteira do conhecimento**. 1ed. Rio de Janeiro: 2019, v. II, p. 142-176.

JESUS, R. B. **“Ei, aquele é o intérprete de Libras?”: atuação de intérpretes de Libras no contexto da saúde**. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 241, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182062/351452.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 de jan 2023.

JUNIOR, G. de B. V.; PASSOS, R. P. (org.). **Metodologia da Pesquisa Científica e Bases Epistemológicas**. 1 ed. Campinas: CPAQV, 2020.

KAPITANIUK, R. B. de S. **Psicolinguística** – Texto Base. Bacharelado em Letras/Libras na Modalidade a Distância, Centro de Comunicação e Expressão (CCE). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=html#>>. Acesso em: 13 mai. 2023.

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

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de (Org.). Uma escola, duas línguas – Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11 – 32.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva**. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2005.

LIBRAS UFSC. **Libras a distância**. [*site do Curso Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina*]. Disponível em: < <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>>. Acesso em: 06. jan de 2022.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., pp. 37-45, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em 22 jan. 2024.

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, E. B. de. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-português: reflexões. **Tradução & Comunicação- Revista Brasileira de Tradutores**, Valinhos/SP, n. 10, p. 89-103, 2010. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/20000.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LOURENÇO, G. A interpretação simultânea Libras-português: diferenças morfossintáticas entre as línguas e seus efeitos em uma tarefa de interpretação-voz. **Tradução em Revista**, v. 24, n. 1, p. 1–22, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34530/34530.PDF>. Acesso em: dez. 2021.

LOURENÇO, G.; FERREIRA, R. A. Os serviços de interpretação de língua brasileira de sinais nas universidades e nos institutos federais: a percepção de docentes surdos. **Revista Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, n. 5, jan. – jun., 2019. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/download/1542/1497/4482>. Acesso em: 19 out. de 2023.

MAGALHÃES, JR., E. **Sua Majestade o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

MARINHO, E. de J. **A atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Português (TILSP) na educação profissional: estratégias de tradução e a criação de sinais-termo**. (Dissertação). Mestrado em Língua e Cultura - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 157, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26646/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Erivaldo%20de%20Jesus%20Marinho.pdf>>. Acesso em: 11 de jan. 2013.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. (2015). **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 89, p. 984-1.014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kthK5F8TxS7Q49BpLnJLFvp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 mai. 2023.

METZGER, M. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. Florianópolis: **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 26, p. 13-61, out. 2010. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p13>. > Acesso em 23 de jan. 2023.

MICHAELIS. **Desafio**. [Site do dicionário *on-line*] Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desafio>>. Acesso em 21 nov. 2022.

MICHAELIS. **Identificar**. [Site do dicionário *on-line*] Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/identificar>>. Acesso em 28 de mai. 2023.

NASCIMENTO, V. Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. Tradução & Comunicação. **Revista Brasileira de Tradutores**. v.24, p.79-94. 2012. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/3733/1368> > Acesso em: 20 de abr. 2023.

NASCIMENTO, V. Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) no Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de Libras na comunidade surda. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, p. 163-201, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ct/a/GcNCYdjx7zbmCRfq8T4Cb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 24 nov. de 2022.

NASCIMENTO, V. Tradução e interpretação audiovisual da língua de sinais no Brasil: realidades e perspectivas. **Revista Metáfrase**, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ct/a/GcNCYdjx7zbmCRfq8T4Cb/>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

NASCIMENTO, V.; HARRISON, K. M. P. 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, p. 202-219, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/14005>>. Acesso em: 24 nov. de 2022.

NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge, v. 16, p. 624-636, 2013.

NOGUEIRA, T.C; WEILER, C. B. Interpretação Simultânea da Língua Brasileira de Sinais para o Português Brasileiro: Estratégias utilizadas em uma conferência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, jan-jun, 2021.

PAGANO, A et. al. 2001. **Estudos da Tradução no Brasil / Translation Studies in Brazil**. Belo Horizonte: FALE/UFMG. (CD-ROM).

PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M. L. Estudos da tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 19, n. spe, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BKbcj5wGZFRtLSZTf5KbSkg/?lang=pt>>. Acessado em: 03 mar. de 2023.

PEREIRA, M. C. P. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 21, edição regular, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2008v1n21p135>> Acesso em 07 de fev. 2023.

PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies**. London/New York: Routledge. 3 ed. 2022. *E-book*.

RECKELBERG, S.; SANTOS, S. A. Intérpretes de libras-português: dificuldades e desafios no contexto jurídico. **Revista Sinalizar**, v. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/57747>> Acesso em 24 nov. de 2022.

RODRIGUES, C. H. Efeitos de modalidade no processo de interpretação simultânea para a Língua de Sinais Brasileira. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/29427f4a35369efaceef76fadbd57b2d.pdf>>. Acesso em: 21 nov. de 2022.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 243, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9CXQ8L>>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

RODRIGUES, C. H. A interpretação simultânea entre línguas e modalidades. **Veredas on-line –Atemática**, n. 2, p. 266-286, 2013. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/04/14%C2%BA-ARTIGO.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

RODRIGUES, C. H. Singularidades do processo interpretativo simultâneo intermodal. In: SILVA, A.A.; ALBRES, N. A.; RUSSO, A.(Org.). **Diálogos em estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais**. 1ª ed. Curitiba: Editora Prisma, 2016. p. 129-167.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 17-45, jul-dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p17/30707>>. Acesso em 19 de jan. 2023.

RODRIGUES, C. H; GALÁN-MAÑAS, A.; SILVA, R. C. da. Apresentação - Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais: Atualidades, Perspectivas e Desafios. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, nº esp. 2, ago/dez, p. 09-18, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/85311>>. Acesso em: 31 de jan.2023.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, v. 24, n. 2018.1, p. 1–24, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDF>. Acesso em 06 fev. de 2024.

SANTIAGO, V. A. A; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras educacional o processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós - graduação. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 165 -182, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/11375/10012>>. Acesso em 17 de jan. 2023.

SANTOS, L.; LACERDA, C. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, Edição especial, p.505-533, 2015. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505/30723>]. Acesso em: 13 mai. 2023.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades** (Dissertação). Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 198, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90455/243129.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SANTOS, S.A. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica e profissional. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 2, n 26, p.145-164, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p145/14227>> Acesso em: 14 de mar 2023.

SANTOS, S. A. A Implementação do Serviço de Tradução e Interpretação de Libras-Português nas Universidades Federais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 113-148, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p113>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTOS, S.A. Questões emergentes sobre a interpretação de Libras-Português na esfera jurídica. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 117-129, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/11372>. Acesso em: 17 de jan 2023.

SANTOS, S. A. FRANCISCO, C. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? **Fórum linguístico**. Florianópolis, v.15, n.1, p. 2 939 - 2949, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2018v15n1p2939/36255>.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa Científica**. In: GERHARDT T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUSA, D.V.C. Interpretação Libras/Português: uma análise da atuação dos tradutores/intérpretes de Libras de São Luís. **Revista Littera**. v.1, n 1, p.60-66, jan/jul. 2010. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/108/67>> Acesso em: jan. 2015.

SOUZA, S. X. **Intérprete de Língua de Sinais Brasileira na sala de aula**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, pp. 51-67, 2019 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 fev. 2024

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**: Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, pp. 51-67, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>>. Acesso em: 06 fev. 2024

STEINER, G. The Claims of Theory. In: **After Babel: Aspects of Language and Translation**. 3rd. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 248-251. Disponível em: <After Babel: Aspects of Language and Translation - George Steiner, George (Extraordinary Fellow Steiner, Churchill College Cambridge; and Professor of English and Comparative Literature Extraordinary Fellow Churchill College Cambridge;and Professor of English and Comparative Literature University of Geneva) - Google Livros> Acesso em 20 de jan. 2023.

STONE, C. **Toward a Deaf Translation Norm**. Washington-DC, USA: Gallaudet University Press, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas. YouTube, 29 de agosto de 2017. 1h53min48s. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=IjfRa5t2W7Y&list=PLAudUnJeNg4vWJhEJ_da26C-QW5qiS7uZ. Acesso em: 19 de julho de 2023.

VAISMORADI, M. et al. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. **Journal of Nursing Education and Practice**, v. 6, n. 5, p. 100-110, 2016. Disponível em: <<https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2245858136/2245858136.pdf>>.

VASCONCELLOS, M. L.; BARTHOLOMEI JR, L. A. **Estudos da Tradução I Bacharelado em Letras Libras na modalidade a distância**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/laboratorios/site/midias/laboratorio_3_tudo/textos_base/Texto_Base_Estudos_Traducao_I.pdf>. Acesso em 18 de nov. 2021.

VAZ, F. F.; RAPOSO, R. **A Ciência Cognitiva**. [Site do Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais – NCE/UFRJ]. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_franncine_vaz/cienciagog.htm>. Acesso em 21 nov. de 2022.

VIANA, M. G. L. de. **Gatilhos de problema e seus efeitos na interpretação simultânea de Libras para Português: Um estudo sobre informações numéricas e datilológicas**. (Dissertação). Mestrado em Linguística Aplicada - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 132, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/45625/1/GATILHOS%20DE%20PROBLEMA%20E%20SEUS%20EFEITOS%20NA%20INTERPRETA%3%87%3%83O%20SIMULT%3%82NEA%20DE%20LIBRAS%20PARA%20PORTUGU%3%8AS_UM%20ESTUDO%20SOBRE%20INFORMA%3%87%3%95ES%20NUM%3%89RICAS%20E%20DATILOL%3%93GICAS.pdf> Acesso em: 16 mai. 2023

VIANNA, A. L. T. As interfaces e contribuições entre a Linguística Cognitiva e os Estudos de Tradução. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 46, p. 157 – 165, 2021. Resenha de ROJO, A.; IBARRETXE-ANTUÑANO, I. (Org.). *Cognitive Linguistics and Translation: advances in some theoretical models and applications*. Berlin, Boston: De Gruyter Company, 2013.

WILLIAMS, J.; CHESTERMAN, A. *The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester, **St. Jerome Publishing**, 2002.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. **Introdução aos estudos da tradução**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

APÊNDICE - Análise temática dos dados

I. Familiarização com os dados e geração de códigos iniciais

Autor(a)	Título da obra	Título dos capítulos teóricos e de resultados e discussão
Lima	Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na Educação superior	<p>Capítulo I – Pressupostos Teóricos</p> <p>1.1 – Análise de Discurso Crítica</p> <p>1.1.1 – Arqueologia</p> <p>1.1.2 – Teoria social do Discurso</p> <p>1.1.3 – ADC como método analítico</p> <p>1.2 – Ação, Representação e Identificação</p> <p>1.2.1 – Discurso como ação</p> <p>1.2.1.1 – Gêneros discursivos</p> <p>1.2.1.2 – Intertextualidade</p> <p>1.2.1.3 – Hegemonia</p> <p>1.2.2 – Discurso como representação</p> <p>1.2.2.1 – Representações</p> <p>1.2.2.2 – Ideologia</p> <p>1.2.3 – Discurso como identificação</p> <p>1. 2.3.1 – Identities</p> <p>1.2.3.2 – Modalidade e avaliação</p> <p>Capítulo II – O(a) intérprete de LIBRAS na educação superior</p> <p>2.1 – Acessibilidade e igualdade de oportunidades: um resgate histórico</p> <p>2.2 – Interpretação de Língua de Sinais: um desafio</p> <p>2.2.1 – Diferenças e comparações entre tradutores(as) e intérpretes</p> <p>2.2.2 – Caracterização do(a) intérprete de LIBRAS</p> <p>2.2.3 -O(a) intérprete educacional e seu contexto de trabalho</p> <p>2.3 – Mitos e crenças sobre a Língua de Sinais, seu aprendizado e sua interpretação</p> <p>2.3.1- Mitos sobre as Línguas de Sinais</p> <p>2.3.2 – Crenças ligadas ao aprendizado de</p>

		<p>Línguas de Sinais</p> <p>2.3.3 – Crenças sobre interpretação de LIBRAS</p> <p>Capítulo IV – Análises</p> <p>Parte A – Análise dos documentos formais</p> <p>4.1 – Significado representacional</p> <p>4.2 – Significado Identificacional</p> <p>Parte B – Análise das entrevistas 4.3 – Significado acional 4.4 – Significado representacional</p> <p>4.5 – Significado Identificacional</p> <p>4.6 – Prática social e poder</p>
Gurgel	<p>Práticas e formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior</p>	<p>Capítulo 1 - Um breve histórico do ensino superior e as políticas de educação especial no brasil: a educação do surdo</p> <p>1.1- A educação do surdo no Ensino Superior</p> <p>Capítulo 2- Intérprete de língua de sinais: considerações sobre sua natureza e função</p> <p>2.1-Formação do TILS</p> <p>2.2-Atuação do TILS no espaço educacional</p> <p>2.3- O TILS e sua atuação no Ensino Superior</p> <p>Capítulo 4 Tradutores Intérpretes de Libras e sua atuação no Ensino Superior: depoimentos sobre sua atuação e necessidades formativas</p> <p>4.1. Análise dos depoimentos: focalizando a atuação e necessidades formativas</p> <p>4.1.1- Sobre as exigências pedagógicas e a atuação do TILS</p> <p>4.1.2- Atividades realizadas pelos intérpretes no espaço acadêmico</p> <p>4.1.3- Dificuldades na atuação como TILS</p> <p>4.1.4-Sobre a valorização do profissional TILS frente a IES e os alunos surdos</p> <p>4.1.5-Sobre a necessidade formativa do TILS</p>
Constâncio	<p>O intérprete de Libras no Ensino Superior: sua atuação como mediador entre Língua Portuguesa e a Língua de Sinais</p>	<p>1 O surdo e suas narrativas educacionais</p> <p>1.1 Oralismo.</p> <p>1.2 Comunicação Total</p> <p>1.3Bilinguismo</p> <p>1.4 Pedagogia Surda</p> <p>2 Legislação que regulamenta a presença do intérprete de Libras</p> <p>2.1 Lei de Libras 10436/02</p>

		<p>2.2 Decreto 5626/05</p> <p>2.3 Registro CBO: 2614-25 - Intérprete de língua de sinais</p> <p>2.4 Lei 12.319/10</p> <p>3 Profissionais intérprete de libras</p> <p>3.1 A história deste profissional</p> <p>3.2 As atribuições destinadas aos intérpretes de Libras</p> <p>3.3 O contexto de atuação do profissional intérprete de Libras</p>
Nantes	<p>A constituição do Intérprete de Língua de Sinais no Ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro</p>	<p>Capítulo I – A formação discursiva sobre a constituição da surdez e do sujeito surdo no processo histórico</p> <p>1.1 Educação de surdos na trama histórica</p> <p>1.2 Da identidade à subjetividade do surdo</p> <p>1.3 LIBRAS e produção da surdez: dispositivos de controle em uma sociedade de normalização?</p> <p>Capítulo II- a formação do profissional intérprete: os arquivos, os documentos oficiais e os discursos dos surdos</p> <p>2.1 O discurso da interpretação nos documentos oficiais brasileiros</p> <p>2.2 A formação do intérprete no discurso dos surdos: o cuidado de si e dos outros</p> <p>2.3 A constituição profissional do intérprete de língua de sinais</p> <p>Capítulo III - práticas discursivas: a constituição do sujeito surdo e do intérprete de língua de sinais no ensino superior</p> <p>3.1 O sujeito surdo no ensino superior: descrição e o processo de escuta</p> <p>3.2 O que dizem os enunciados sobre o intérprete no ensino superior</p> <p>3.3 O que dizem os enunciados sobre a prática pedagógica no ensino superior</p>
Santiago	<p>Atuação de Intérpretes de Língua de Sinais na Pós-graduação Lato Sensu: Estratégias utilizadas no Processo Dialógico</p>	<p>Capítulo 1 – Educação de Surdos e o Intérprete Educacional</p> <p>1.1 Da filosofia oralista à abordagem bilíngue na educação de surdos</p> <p>1.2 A inclusão educacional de alunos surdos e o intérprete de Língua de Sinais</p> <p>1.3 O Intérprete Educacional em diferentes níveis de ensino e sua formação</p>

		<p>Capítulo 2 – Estudos sobre Tradução/Interpretação</p> <p>2.1 A tradução/interpretação na perspectiva enunciativo-discursiva</p> <p>2.2 O Intérprete Educacional na perspectiva enunciativo-discursiva</p> <p>2.3 O contexto acadêmico como esfera do discurso</p> <p>2.4 A compreensão e produção de sentido na cadeia enunciativo-discursiva</p> <p>Capítulo 4 – A cadeia enunciativo-discursiva na interpretação educacional</p> <p>4.1 Os conceitos-chave na interpretação educacional</p> <p>4.2 A interação no fluxo da construção do sentido</p> <p>4.3 A estratégia dialógica da datilologia na marcação do discurso</p>
Silva (2013)	A atuação do Intérprete de Libras em uma Instituição de Ensino Superior	<p>Capítulo 2 - Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior</p> <p>2.1 Marco legal</p> <p>2.2 Inclusão de pessoas surdas no ensino superior</p> <p>2.3 Libras: uma Língua viso-espacial</p> <p>2.3.1 Parâmetros Primários</p> <p>2.3.2 Parâmetros Secundários</p> <p>Capítulo 3 Tradução e Interpretação: algumas considerações</p> <p>3.1 Tradução e interpretação: diferentes processos</p> <p>3.2 Sobre Tradução</p> <p>3.3 Sobre Interpretação</p> <p>3.4 Procedimentos técnicos de tradução/interpretação</p> <p>3.5 Um olhar sobre a ética do intérprete.</p> <p>Capítulo 4 Intérprete de Libras</p> <p>4.1 Histórico de atuação</p> <p>4.2 Intérprete educacional</p> <p>4.2.1 Intérprete Educacional no Ensino Superior</p> <p>Capítulo 6- A atuação do intérprete de Libras no ensino superior</p> <p>6.1 (Des)caminhos da inserção do intérprete</p>

		<p>no ensino superior</p> <p>6.1.1 Atual forma de contratação</p> <p>6.1.2 Escolha do curso para interpretar</p> <p>6.2 A (des)construção do perfil do intérprete de Libras no ensino superior</p> <p>6.2.1 Quanto à ética</p> <p>6.2.2 Quanto à pontualidade</p> <p>6.2.3 Quanto às faltas e substituições</p> <p>6.3 Práticas de atuação do intérprete no ensino superior: um campo (des)conhecido</p> <p>6.3.1 Atuação diária do Ils</p> <p>6.3.1.1 Atuação do Ils em aula no laboratório ou aula de experimentos</p> <p>6.3.1.2 Atuação do Ils nas aulas práticas</p> <p>6.3.1.3 Atuação do Ils em atividades em grupo ou individuais</p> <p>6.3.1.4 Situações que requerem cuidado durante a avaliação</p> <p>6.3.1.5 Pontos a serem melhorados quanto à atuação do Ils</p>
Tesser	<p>Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno no surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional.</p>	<p>Seção I – Fundamentação Teórica</p> <p>1.1 O processo investigativo acerca da linguagem como mediadora da aprendizagem</p> <p>1.2 A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky: a linguagem como instrumento de mediação</p> <p>1.2.1 Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: conceitos cotidianos e específicos</p> <p>1.3 Perspectivas da verbo-visualidade na compreensão dialógica da linguagem</p> <p>1.4 Surdez e educação</p> <p>1.4.1 Definições sobre surdez</p> <p>1.4.2 Educação de surdos</p> <p>Seção 2 – A formação do Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais como foco de atuação no contexto educacional</p> <p>2.1 Das dificuldades e estratégias utilizadas pelo intérprete educacional no ensino superior</p> <p>2.1 A atuação do Intérprete de Libras na fronteira entre os sentidos</p>
Silva (2016)	<p>O Intérprete de libras no contexto do ensino</p>	<p>Capítulo 1- Delimitação da institucionalização da profissão dos Tradutores intérpretes de língua de sinais no Brasil</p>

	superior: visão sobre suas práticas	<p>Capítulo 2 - O papel e a atuação do intérprete brasileiro de língua de sinais.</p> <p>Capítulo 4 – apresentação e discussão dos dados</p> <p>4.1- Caracterização geral da amostra quanto à sexo, idade, condições de trabalho e formação dos intérpretes</p> <p>4.2- Função e papel do intérprete 4.3- Atividades cotidianas e dificuldades do intérprete.</p>
Cardoso	Tradução/Interpretação da Libras/Língua Portuguesa no Ensino Superior: Relatos de Tradutores/Intérpretes e Alunos Surdos	<p>Capítulo 2 – Por que interpretar? De onde surgiu essa necessidade?</p> <p>2.1 Primeiros trabalhos dos intérpretes: trajetória histórica do exercício dessa atividade</p> <p>2.2 Os primeiros intérpretes no Brasil</p> <p>2.3 Definindo conceitos acerca do tradutor e intérprete</p> <p>2.4 Traduzir ou interpretar? Para onde vamos?</p> <p>Capítulo 3 – Aspectos éticos e legais que orientam a atuação do TILS no Ensino Superior</p> <p>3.1 Das leis à operacionalização da atuação do TILS</p> <p>3.2 Panorama do atendimento dos TILS em Pernambuco</p> <p>3.2.1 Exigências para a contratação/admissão desses profissionais: discussão e análise</p> <p>3.2.2 Um olhar acerca dos editais públicos do TILIBRAS: diferença de níveis das universidades públicas</p> <p>3.2 O que a realidade revela: panorama dos cursos de formação/capacitação para o TILS</p> <p>Capítulo 4 – A atuação do TILIBRAS no Ensino Superior</p> <p>4.1 A chegada de alunos surdos na educação superior</p> <p>4.2 Tendências das pesquisas atuais sobre o TILS no ensino superior</p>
Farias	Análise da atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais na educação superior no município de	<p>Capítulo I – A inclusão das pessoas com deficiência à luz da legislação</p> <p>1.1 Garantias internacionais para inclusão escolar estudantes com deficiência</p> <p>1.2 Legislação nacional para inclusão escolar dos estudantes com deficiência</p>

	Iporá - Goiás	<p>1.3 Legislação do estado de Goiás para inclusão escolar dos estudantes com deficiência</p> <p>1.4 Educação inclusiva, o contraponto do atual sistema de ensino brasileiro</p> <p>Capítulo II- Trajetória educacional dos surdos no Brasil</p> <p>2.1 Gênese da educação formal e pública para as pessoas surdas</p> <p>2.2 Diferentes filosofias para educação de surdos</p> <p>2.2.1 Oralismo</p> <p>2.2.2 Comunicação Total</p> <p>2.2.3 Bilinguismo</p> <p>2.2.4 Pedagogia Surda</p> <p>Capítulo III- Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais: Processos de Tradução e Interpretação</p> <p>3.1 Constituição do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: do Assistencialismo à Profissionalização</p> <p>3.2 Teorias da Interpretação</p> <p>3.2.1 Teoria Interpretativa da Tradução</p> <p>3.2.2 Teoria do Modelo dos Esforços na Interpretação</p> <p>3.3 Estratégias de Tradução e Interpretação</p> <p>3.4 O processo de reformulação na interpretação simultânea</p>
Kelm	O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no Ensino superior: estratégias adotadas no processo de atuação	<p>Capítulo 2 - Perspectiva dialógica da linguagem e a tradução- interpretação</p> <p>2.1 apontamentos iniciais sobre dialogismo e enunciado</p> <p>2.1.1 Gêneros do Discurso e Multimodalidade</p> <p>2.1.2 Aula como um gênero discursivo</p> <p>3 leituras da história dos intérpretes educacionais no ensino superior no Brasil</p> <p>3.1 A perspectiva histórica das políticas públicas para inclusão dos surdos</p> <p>3.2 Orientações nacionais sobre os intérpretes educacionais</p> <p>3.3 movimentos das associações de intérpretes</p>

		<p>3.4 a formação dos intérpretes educacionais</p> <p>3.5 desafios e realidades</p> <p>4 o intérprete educacional</p> <p>4.1 trabalho em equipe e individual</p> <p>4.1.1 Posição dos intérpretes em equipe em sala de aula</p> <p>4.1.2 Processamento da informação em processo de interpretação</p> <p>4.1.3 Competências para o trabalho em dupla</p> <p>6 Análise da interpretação em dupla</p> <p>6.1 A construção das categorias de análise</p> <p>6.2 multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe</p> <p>6.2.1 Aula da disciplina de Gerência de Projetos</p> <p>6.2.2 Aula da disciplina de Cultura Surda</p> <p>6.3 multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe</p>
--	--	--

II. Padrões de significados e assuntos relevantes nos dados coletados nos títulos das obras e nos seus sumários

Lima	Gurgel	Constâncio	Nantes	Santiago	Silva (2013)
<p>Discurso</p> <p>Identidade</p> <p>Atuação do Intérprete de Libras</p> <p>Gêneros discursivos</p> <p>Acessibilidade</p> <p>Desafios da Interpretação de língua de sinais</p> <p>Caracterização do(a) intérprete de Libras</p> <p>Contexto de</p>	<p>Práticas</p> <p>Formação</p> <p>Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais</p> <p>Histórico do ES</p> <p>Políticas de educação especial</p> <p>Educação do surdo</p> <p>Natureza e função (do TILS)</p> <p>Necessidade</p>	<p>Atuação do Intérprete de Libras como mediador</p> <p>Narrativas educacionais (dos surdos)</p> <p>Legislação</p> <p>História do profissional ILS</p> <p>Atribuições (dos ILS)</p> <p>Contexto de atuação</p>	<p>Constituição do Intérprete de Libras</p> <p>Formação discursiva</p> <p>Constituição da surdez</p> <p>Constituição do sujeito surdo</p> <p>Processo histórico</p> <p>Educação de surdos</p> <p>Identidade do surdo</p> <p>Subjetividade e do surdo</p>	<p>Atuação de Intérpretes de Língua de Sinais</p> <p>Educação de surdos</p> <p>Intérprete Educacional</p> <p>Filosofia oralista</p> <p>Abordagem bilíngue</p> <p>Inclusão educacional de alunos surdos</p> <p>Níveis de ensino</p> <p>Formação de IE</p> <p>Tradução/Interpretação</p> <p>Perspectiva enunciativo-discursiva</p> <p>Contexto Acadêmico</p> <p>Esfera do discurso</p>	<p>Atuação do Intérprete de Libras</p> <p>Inclusão de pessoas com deficiência no ES</p> <p>Marco legal Libras</p> <p>Parâmetros</p> <p>Tradução e Interpretação (processos)</p> <p>Procedimentos Técnicos de Tradução e Interpretação</p> <p>Ética do</p>

<p>trabalho</p> <p>Mitos e crenças sobre a Língua de Sinais</p> <p>Significado</p> <p>Prática social</p> <p>Poder</p>	<p>s formativas</p> <p>Atuação do TILS</p> <p>Exigências pedagógicas</p> <p>Atividades realizadas pelo TILS</p> <p>Dificuldades na atuação como TILS</p> <p>Valorização do profissional TILS</p>		<p>Libras</p> <p>Formação do profissional intérprete</p> <p>Documentos oficiais</p> <p>Discurso</p> <p>Práticas discursivas</p> <p>Práticas pedagógica</p>	<p>Compreensão e produção de sentido</p> <p>Cadeia enunciativa-discursiva</p>	<p>Intérprete</p> <p>Histórico de atuação</p> <p>Intérprete Educacional</p> <p>Atuação do intérprete de Libras no ensino superior</p> <p>Inserção do Intérprete no ensino superior</p> <p>Forma de contratação</p> <p>Perfil do intérprete de Libras no ensino superior</p> <p>Práticas de atuação do intérprete no ensino superior</p> <p>Pontos a serem melhorados quanto à atuação do IIs</p>
--	--	--	--	---	--

<p>Tesser</p> <p>Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem</p> <p>Processo de interpretação educacional</p> <p>Perspectiva sócio-histórica de Vygotsky</p> <p>Linguagem como mediadora da</p>	<p>Silva (2016)</p> <p>Intérprete de Libras no contexto do ensino superior</p> <p>Práticas do IE</p> <p>Institucionalização da profissão</p> <p>O papel do intérprete de Libras</p> <p>A atuação do intérprete de Libras</p>	<p>Cardoso</p> <p>Tradução/Interpretação da Libras/Língua Portuguesa</p> <p>Trabalhos dos intérpretes (exercícios da atividade)</p> <p>Conceitos: Tradutor e intérprete</p> <p>Conceitos: Traduzir e Interpretar</p>	<p>Farias</p> <p>Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais</p> <p>Inclusão das pessoas com deficiência</p> <p>Legislação</p> <p>Garantias internacionais</p> <p>Educação inclusiva</p> <p>Trajetória educacional dos surdos no Brasil</p> <p>Filosofias para educação de surdos</p> <p>Processos de Tradução e</p>	<p>Kelm</p> <p>Trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior</p> <p>Estratégias adotadas Processo de atuação</p> <p>Perspectiva dialógica da linguagem</p> <p>Tradução-Interpretação</p> <p>Dialogismo e</p>
--	---	---	--	---

<p>aprendizagem/ Linguagem como instrumento de mediação</p> <p>Perspectivas da verbo-visualidade</p> <p>Compreensão dialógica da linguagem</p> <p>Surdez</p> <p>Educação de surdos</p> <p>Formação do Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais</p> <p>Atuação do TILS</p> <p>Contexto educacional</p> <p>Dificuldades do IE</p> <p>Estratégias utilizadas pelo IE</p> <p>Sentidos</p>	<p>Condições de trabalho</p> <p>Formação dos intérpretes de Libras</p> <p>Função do intérprete</p> <p>Atividades cotidianas</p> <p>dificuldades</p>	<p>Aspectos éticos que orientam a atuação do TILS no Ensino Superior</p> <p>Aspectos legais que orientam a atuação do TILS no Ensino Superior</p> <p>Operacionalização da atuação do TILS</p> <p>Atendimento dos TILS em Pernambuco</p> <p>Exigências para a contratação/admissão dos TILS</p> <p>Editais públicos do TILIBRAS</p> <p>Panorama dos cursos de formação/capacitação para o TILS</p> <p>A atuação do TILIBRAS no Ensino Superior</p> <p>Alunos surdos na educação superior</p> <p>O TILS no ensino superior</p>	<p>Interpretação</p> <p>Constituição do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais</p> <p>Assistencialismo</p> <p>Profissionalização</p> <p>Teorias da Interpretação</p> <p>Teoria Interpretativa da Tradução</p> <p>Teoria do Modelo dos Esforços na Interpretação</p> <p>Estratégias de Tradução e Interpretação</p> <p>Processo de reformulação na interpretação simultânea</p>	<p>enunciado</p> <p>Gêneros do Discurso Multimodalidade</p> <p>Aula como um gênero discursivo</p> <p>História dos intérpretes educacionais no ensino superior no Brasil</p> <p>Políticas públicas para inclusão dos surdos</p> <p>Orientações nacionais sobre os intérpretes educacionais</p> <p>Associações de intérpretes</p> <p>Formação dos intérpretes educacionais</p> <p>Desafios e realidades vivenciadas pelos IES</p> <p>O intérprete educacional</p> <p>Trabalho em equipe e individual</p> <p>Posição dos intérpretes em equipe em sala de aula</p> <p>Processamento da informação em processo de interpretação</p> <p>Competências para o trabalho em dupla</p> <p>Multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe</p>
--	---	--	--	---

III. Códigos iniciais gerados:

Teorias de linguagem

Teorias de Tradução/Interpretação

A Língua Brasileira de Sinais

Educação de surdos

O sujeito surdo/surdez

Fatos/Processos históricos

Políticas públicas e institucionais

Atividade profissional do Intérprete de Língua de Sinais

Particularidades do Intérprete de Língua de Sinais e do Intérprete Educacional

Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais

O contexto de atuação (Educação Superior)

Desafios/Dificuldades da atividade de interpretação educacional de língua de sinais

IV. Grupos de temas (dados por congruência de significados dos códigos iniciais):

Grupo 1- “Fundamentação Teórica”:

Temas: Teorias de Linguagem, Teorias de Tradução/Interpretação, A Língua Brasileira de Sinais, O sujeito surdo/surdez, Fatos/Processos históricos e Políticas públicas e institucionais

Grupo 2 - “O intérprete de Língua de Sinais”

Temas: Atividade profissional do Intérprete Educacional de Língua de Sinais, Particularidades do Intérprete Educacional de Língua de Sinais e do Intérprete Educacional e Formação de Tradutores e Intérpretes Educacionais de Língua de Sinais

Grupo 3- “A Interpretação Educacional na Educação Superior”:

Temas: O contexto de atuação (Educação Superior) e Desafios/Dificuldades da atividade de interpretação educacional de língua de sinais

V. Busca de temas e Revisão dos temas

1. Códigos: Características, Constituição/Ser, Identidades, Subjetividade, Visão, Opinião

Obra	Extratos dos dados	Códigos dos extratos
Lima (2006)	<p>“A identidade do(a) intérprete educacional, então, constrói-se em meio a dois mundos: o mundo dos sons e o mundo das imagens. O(a) intérprete está na fronteira: embora convivendo com a comunidade surda, continuará sendo ouvinte e não surdo(a)” (p.2)</p> <p>“A intérprete atribui ao professor a fala que determina sua representação sobre o(a) intérprete educacional, como alguém que ‘tem que ficar’ em sala, que tem a obrigação de não se ausentar e de manter-se disponível para atender às solicitações e determinações impostas pelo professor, este sim, com plenos poderes dentro daquele espaço, poderes inclusive sobre o(a) intérprete, entendido como alguém abaixo do nível do professor, portanto submisso às suas ordens” (p.81).</p> <p>“Nos excertos (19) e (20), o(a) intérprete educacional pode ser identificado como consultor, uma referência no caso de dúvidas relativas ao trabalho com os(as) alunos(as) surdos(as) em sala de aula, como um dos(as) intérpretes apresenta em um relato indireto da fala de um dos professores com os quais trabalhou, cujo despreparo pode ser compensado pelo interesse e a explicitação da necessidade de orientação: ‘eles perguntam como é que deve ser o tipo de trabalho’ [...]” (p.87).</p> <p>““Diante da repetição do pedido, a intérprete insiste para que o aluno tenha autonomia, aprenda a ter iniciativa própria: ‘você quer, VOCÊ vai falar com o professor’, ‘você quer isso, então vai falar lá</p>	<p>Autorrepresentação: ouvinte</p> <p>Representação exterior: submisso</p> <p>Representação exterior: Consultor/Referência no caso de dúvidas relativas ao trabalho com os(as) alunos(as) surdos(as) em sala de aula</p> <p>Representação exterior: Assessor de comunicação</p>

	<p>com o professor'; ao conselho ela adiciona o lembrete sobre sua função “eu sou seu intérprete” e a oferta de seus serviços – ‘você quer isso do professor, o professor cobrar de você assim, então vamos lá conversar com ele’ – conselho e oferta soando como negação para os surdos, como uma recusa que mais parece um desprezo, ou uma incompreensão da intérprete diante das diferenças e dificuldades dos surdos” (p.94)</p> <p>“Outra representação sobre o(a) intérprete de LIBRAS está no excerto (7) da Seção 4.3: “há também aqueles que (...) cobra uma postura de aluno da gente” – os(as) intérpretes mais jovens são constantemente confundidos(as) com alunos(as) e os professores têm dificuldade de reconhecer neles alguém que possa, de forma responsável, desempenhar aquela função nem sempre entendida em sua totalidade. [...]. Aqui, a representação sobre os participantes é duplamente negativa: o aluno surdo é representado como incapaz, necessitado da ajuda do intérprete, que extrapola sua função de somente interpretar e, na ótica do professor, atrapalha sua avaliação correta do aluno, porque não interpreta somente o que é dito pelo aluno, mas também ‘ajuda por trás’, disfarçadamente, sem que ninguém perceba, já que só ele (o intérprete) conhece a Língua de Sinais além dos surdos” (p.99).</p> <p>“Aqui já podemos identificar a representação que a IES tem sobre o(a) intérprete educacional: ‘o instrumento de trabalho necessário’. Nesse excerto, a lei é citada como um inconveniente, que obriga a faculdade a não deixar faltar o(a) intérprete. Por um lado, o(a) intérprete é considerado(a) como um instrumento, que não pode faltar, da mesma forma que um objeto de limpeza. Por outro lado, falta o esclarecimento, ‘é uma</p>	<p>Representação exterior:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O intérprete deve ter postura de aluno, pois, os(as) intérpretes mais jovens são constantemente postura de confundidos(as) com alunos(as) e os professores têm dificuldade de reconhecer neles alguém que possa, de forma responsável, desempenhar aquela função nem sempre entendida em sua totalidade 2. Infrator - ‘ajuda por trás’, disfarçadamente, sem que ninguém perceba <p>Representação exterior: Instrumento de trabalho necessário</p>
--	--	--

	<p>ignorância total'. A instituição ignora a lei, ignora a pessoa do(a) intérprete, ignora a 'condição do surdo' e 'não tá preparada e nem busca ter essa preparação'. A intérprete afirma que não há um movimento da instituição em direção à transformação de suas práticas, ao conhecimento necessário para adaptar-se às pessoas que passam a fazer parte do quadro de funcionários e do corpo discente" (p.109).</p> <p>"Cabe analisar ainda, a confusa representação do(a) intérprete educacional ora como aluno(a), ora como professor(a) pode ser associada a um aspecto semiótico: sua localização no espaço físico da sala de aula: os(as) participantes da pesquisa posicionam-se, nas aulas expositivas, num canto lateral da sala, um pouco à frente da linha do(a) professor(a), e trabalham sentados(as), no mesmo plano horizontal dos(as) alunos(as) mas de frente para a turma assim como o professor. Trabalhar sentado(a) nem sempre é confortável pois inibe, de certa forma, a expressão corporal, mas essa posição é definida pelo tempo de trabalho seguido e pela modalidade da Língua de Sinais – viso-espacial – que exige o contato visual constante. Essa posição pode tentar o(a) intérprete a comportar-se como professor(a) dos(as) alunos(as) surdos(as), conforme palavras de um participante:" (p.113)</p> <p>"Na constatação de que falta conhecimento aos professores, os intérpretes deixam-se identificar como peças capazes de prover informações, responsabilidade para a qual podem não estar preparados: 'a primeira experiência foi horrível, porque eu não sabia de muita coisa' (ver excerto (21)), conforme avalia um participante, com uma asserção com juízo de valor, que considera a</p>	<p>Representação exterior: Ora como aluno(a), ora como professor(a)</p> <p>Representação exterior: Especialista/informante</p>
--	--	--

	<p>própria falta de conhecimentos como sendo ruim. Nesse processo relacional, o(a) intérprete admite que sua relação com o(a) professor, que acreditou receber dele uma orientação segura, foi prejudicada porque ele ‘não sabia de muita coisa’, o que tornou essa experiência ‘horível’” (p.119).</p> <p>“Interpretar num curso superior significa assumir responsabilidade, uma vez que o(a) intérprete educacional tem literalmente em suas mãos o sucesso ou o fracasso do(a) aluno(a) surdo(a), já que as palavras do(a) professor(a) chegam até aquele(a) aluno(a) através do(a) intérprete e esse torna-se ‘a voz daquela pessoa’. Logo, um erro pode interferir na vida acadêmica do(a) surdo(a), o que justifica a ponderação do intérprete sobre a questão do ‘erro de tradução’: ‘acaba(...) atrapalhando todo o trabalho’. Aqui, o intérprete identifica-se como uma peça-chave na educação superior para a pessoa surda e o erro é considerado ruim, pois pode ‘atrapalhar’ todo um trabalho e levantar dúvidas sobre esse mesmo trabalho: ‘deixando a desejar tudo o que você fez anteriormente’. O erro de tradução é então indesejável. O reconhecimento de sua responsabilidade no contexto acadêmico pode gerar no(a) intérprete educacional uma sensação de que está sendo injustiçado diante de algumas atitudes da pessoa surda que, se analisadas, podem ter uma motivação anterior ou atual. Voltemos aos excertos (29), (31) e (32), e localizemos algumas expressões autoritárias citadas ou deduzidas pelos(as) participantes: ‘eles acham que o intérprete tem a obrigação...’, ‘você é obrigada’ (expressão que se repete por três vezes na citação) e ‘eu sou uma intérprete, não é uma escrava’. Nessas expressões, temos sentidos</p>	<p>Autorrepresentação: Profissional - Intérprete</p>
--	--	--

	<p>de autoridade, em processos relacionais, onde a relação intérprete-surdo(a) abala-se diante da imposição de obrigações não aceitas pelos intérpretes, nas palavras de uma participante: ‘aí entrou o conflito, porque eu não aceitava’(ver excerto (31)) [...]’ (pp.119, 120)</p> <p>“Mas a intérprete contesta essa posição em que os(as) alunos(as) a põem (submissa às suas exigências) e isso pode ser notado em: ‘eu sou uma intérprete, não uma escrava’. Com essa asserção, a intérprete rejeita a identidade que, em seu entendimento, lhe foi atribuída – escrava, e reivindica uma outra identidade – ‘sou uma intérprete’. A avaliação dos(as) alunos(as) surdos(as) não será contestada ou defendida aqui, pois este não é um espaço de julgamento. Na análise, constata-se o modo como os surdos identificaram esses dois participantes, que destoa da própria identificação que ambos fizeram de si.” (p.120).</p> <p>“Algumas expressões se destacam aí, e são indícios de como, sob a ótica do(a) intérprete, os(as) surdos(as) o(a) identificam: ‘acha que a gente é robô’ e ‘acha que a gente pode tá em todos os momentos’. Aqui, do ponto de vista de uma intérprete, os(as) surdos(as) identificam o(a) intérprete educacional como uma máquina, ‘um robô’ que não se cansa, que pode estar disponível nos momentos em que eles(as) precisarem e quiserem. Segundo a intérprete, ‘eles se despreocupam’ porque ‘acha(m)’ que o(a) intérprete estará ali sempre que for chamado(a), nos horários que forem mais convenientes para eles(as), sem se preocuparem se o(a) intérprete terá de desmarcar seus compromissos, ou de faltar ao trabalho, porque certamente ele(a) ‘pode’. Essa não é uma possibilidade posta pelo(a)</p>	<p>Representação exterior: Submisso/Servil</p> <p>Representação exterior: Máquina/Tecnologia Assistiva</p> <p>Representação exterior: Relações Públicas</p>
--	--	---

	<p>intérprete, mas pela pessoa surda – e aí pode haver uma relação de poder, de desejar ‘controlar o ‘robô’ e utilizar seus serviços ‘em todos os momentos. [...]’. (p.121).</p> <p>“Não são conflitos armados ou explícitos que rompem relações, mas conflitos silenciosos, muitas vezes travados no interior do(a) intérprete educacional, que tem sobre os ombros a responsabilidade de intermediar, além da comunicação, as relações entre surdos(as) e professores, entre os surdos e a Língua Portuguesa, as relações e diferenças culturais, além das lingüísticas, sua função primeira em sala de aula. Esses conflitos podem trazer sofrimento e crise de identidade: o(a) intérprete pode ser tentado a imaginar-se no lugar da pessoa surda, e a sentir sua dependência forçada por uma questão biológica, sentimento esse imediatamente substituído pela lembrança de seus compromissos, do momento da assinatura do contrato com a IES e da carga horária remunerada, voltando novamente seu pensamento para a situação enervante e humilhante que é olhar para bocas mexendo-se rapidamente e não reagir por não entender. Esse conflito interno foi relatado em uma conversa informal, mas foi marcante e útil para compreender o motivo desse sofrimento, que se não rompe, pode desgastar aos poucos a relação entre o(a) intérprete educacional e os(as) alunos(as) surdos(as)” (p.123).</p> <p>“No excerto (80), a intérprete se identifica como alguém que transmite segurança para os alunos surdos, porque se há obstáculos no contexto acadêmico, eles ‘podem contar’ com o(a) intérprete educacional. Essa posição mostra o(a) intérprete como herói que vence todas barreiras de comunicação: ‘onde eles não podem, se eles não conseguem se comunicar’ há uma</p>	<p>Autorrepresentação: Herói do estudante surdo</p> <p>Representação exterior: Objeto que só lembrado quando é necessário – Tecnologia Assistiva</p>
--	--	--

	<p>solução: ‘eles já sabem que tem o intérprete com quem eles podem contar’. A questão da segurança remete à idéia de que a falta de comunicação pode gerar insegurança, dirimida com a presença do(a) intérprete, o que é desejável – um valor pressuposto dentro do que tem sido discutido até aqui.” (pp.126,127)</p> <p>“Essa avaliação minimiza a angústia da percepção de como o(a) intérprete é visto(a) dentro da faculdade: ‘... a gente é quase que invisível na faculdade’. A semi invisibilidade identifica o(a) intérprete com a metáfora da vassoura (ver excerto (57)), com um objeto que não pode faltar, ‘desde que não haja uma reclamação dos surdos’ – o que é uma condição: se houver alguma ‘reclamação dos surdos’ imediatamente o(a) intérprete será lembrado(a). Trabalhando dentro da normalidade, ele(a) passa despercebido todos os dias por coordenadores e diretores; sua presença não é notada” (p.128).</p> <p>“Os(as) intérpretes educacionais identificam-se de várias formas nos textos. Observando-se as diferentes situações que cada um(a) dos(as) participantes vive diariamente, pode-se descobrir algumas identidades sociais comuns: a identidade crítica, que percebe a falta de conhecimento e aceita ajudar, assumindo uma posição para a qual nem sempre estão preparados e a de um consultor sobre surdez, educação de surdos, peculiaridades lingüísticas e culturais e interpretação de LIBRAS. Essa identidade crítica pode ser encaixada no Discurso da Transformação, ressaltando-se que o(a) intérprete que se identifica com esse Discurso não pode ignorar as implicações sociais de sua prática, suas atribuições, todos os conhecimentos científicos e técnicos que são exigidos para o</p>	<p>Representação exterior:</p> <p>Consultor sobre surdez, educação de surdos, peculiaridades lingüísticas e culturais e interpretação de LIBRAS</p>
--	--	---

	<p>bom desempenho de sua função. Essa identidade compete com uma identidade preconceituosa, que apresenta falhas em sua constituição, como uma crise sobre sua atuação em sala de aula, uma ênfase no paternalismo e na filantropia e uma reprodução de representações estereotipadas em atitudes, e também no vocabulário usado para referir-se à pessoa surda em todos os aspectos. Essa identidade pertence ao Discurso da Ignorância. A análise fornece elementos para notar que os(as) participantes oscilam entre uma e outra identidade, em parte por falta de preparo, em parte pelos preconceitos aos quais estão expostos diariamente, convivendo em uma sociedade excludente. (p.129).</p> <p>“O processo de constituição identitária do(a) intérprete educacional ocorre no centro das tensões entre surdos(as) e ouvintes; entre surdos(as) muitas vezes sem pré-requisitos suficientes para cursar o nível superior e professores(as) que ignoram completamente o fato de que na Educação Básica para pessoas surdas há muitos equívocos e lacunas, que cerceiam o acesso dessas pessoas aos conteúdos e ao conhecimento; entre surdos(as) que dependem do trabalho do(a) intérprete para acessar informações e saberes e professores(as) que dependem dele(a) para interagir com o(a) aluno(a) surdo(a); entre surdos(as) que desconhecem a função de um(a) intérprete e exigem dele(a) o desempenho de um(a) professor(a) de Sala de Recursos (da Educação Básica) e professores(as) que desconhecem as atribuições dum(a) intérprete educacional e exigem dele(a) a performance de um professor auxiliar ou de um(a) aluno(a)” (pp.133,134).</p> <p>“O item 15 apresenta o(a) surdo(a) como um aliado importante na</p>	<p>Representação exterior:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professor(a) de Sala de Recursos, como na Educação Básica 2. Professor auxiliar ou aluno <p>Autorrepresentação e representação externa: Trabalhador digno de remuneração justa</p>
--	---	---

	<p>busca de justiça em relação à remuneração do intérprete, que, por sua vez, tem seu trabalho reconhecido e é digno de ‘remuneração justa’, nas situações que se lhe apresentarem. Essa representação, assim como a prática da cooperação no trabalho de interpretação, constitui o discurso da transformação, em que ambos, intérpretes ou surdos são valorizados” (p.134)</p>	
<p>Gurgel (2010)</p>	<p>“Para Santos (2006), as pessoas tornam-se TILS e não nascem TILS e com o tempo vão desenvolvendo habilidades necessárias à sua atuação. A constituição profissional dos ILS é um dos elementos que compõe as múltiplas identidades dos mesmos. Conhecer pontos históricos que marcaram a trajetória profissional dos intérpretes de línguas orais, bem como dos ILS, conhecer também, as noções conceituais que permeiam os espaços em que os TILS transitam, se faz necessário para entendermos o processo atual que esses profissionais vivem. Processo esse marcado pela busca da identidade profissional defendida por muitos ILS que estão à frente dos deslocamentos políticos desse grupo. (SANTOS, 2006, p. 42)”. (p.44).</p> <p>“Para a autora, o intérprete assume um papel de muito mais valia, a sua função se constrói nas relações e interações dos diferentes grupos, sejam estes ouvintes ou surdos, incluindo suas diferentes culturas, histórias e identidades. Os ILS se constituíram nas tramas dessas discussões e estão, atualmente, passando por um processo de redescobrimto das habilidades na forma como os ILS vêm se constituindo na atualidade, isto é, conhecedores da língua de sinais, das produções culturais dos surdos, das discussões dos</p>	<p>Autorrepresentação: Profissional</p> <p>Autorrepresentação: Cientista/Intelectual</p>

	<p>Estudos Surdos, das preocupações com a formação, das representações que esses ILS fazem das pessoas surdas, olhados de maneira lingüística e cultural. (SANTOS, 2006, p. 73)” (p.64)</p> <p>“Com isso, mesmo no espaço universitário, o intérprete, ao atuar em sala de aula, é exigido de várias maneiras para além da interpretação do que está sendo falado pelo professor e do envolvimento com questões culturais e lingüísticas. Ele precisa se preocupar com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre professor e aluno surdo; estabelecer uma posição adequada em sala de aula diante dos alunos surdos, dos alunos ouvintes e do professor; participar e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor, enfim, deve tornar-se um educador para a aprendizagem do aluno surdo” (p.73).</p> <p>“Assim, podemos dizer que uma grande parcela dos intérpretes está começando a ocupar o seu lugar como profissional, afastando-se do perfil assistencialista que durante muito tempo predominou na área. Não era incomum o TILS se envolver com os compromissos e com a vida pessoal do surdo, se sobrecarregando para além de suas funções de trabalho. Daí decorriam problemas de saúde, estresse emocional, entre outros devido a cobranças e desvios de sua função principal. O fato de a instituição acolher o intérprete como um funcionário, oferecendo espaços, como a sala de professores para se tomar um café na hora do intervalo por exemplo, permite que ele mantenha algum distanciamento, descansa e possa se refazer para suas atividades” (p.111)</p> <p>“Os depoimentos analisados até</p>	<p>Representação exterior: Educador dos estudantes surdos</p> <p>Autorrepresentação: Profissional</p>
--	---	---

	<p>aqui nos levam à reflexão sobre aspectos da subjetividade da/na tradução. A IES parece desconhecer as dificuldades enfrentadas e o TILS se vê responsável pelo atendimento do aluno surdo. Assim, este profissional faz a escolha de recursos didáticos de apoio para ler e escrever pelo/para/com o surdo, a fim de facilitar a compreensão/avaliação do aluno e conseqüentemente seu trabalho. Essa realidade demonstra que as instituições não têm projetos político pedagógicos que abarquem a inserção de um projeto bilíngüe de inclusão de estudantes surdos. O sucesso ou insucesso da experiência acadêmica depende fortemente da iniciativa individual do intérprete que acaba encontrando soluções em situações singulares, por vezes tornadas corriqueiras, que podem ou não ser bem vistas pela IES e por seus pares” (p.133)</p>	<p>Autorrepresentação imposta: Responsável pelo estudante surdo</p>
Constâncio (2010)	<p>“A demanda do profissional intérprete de Libras está relacionada à crescente inserção do surdo nas universidades devido a</p>	<p>Representação compartilhada: Intérpretes da cultura, da língua, da história, dos</p>

	<p>atual política de inclusão, do reconhecimento da Libras, a pressão do povo surdo exigindo seus direitos quanto a uma educação que respeite as suas especificidades. Quanto ao intérprete, quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, suas dimensões e a profundidade de sua atuação. Mas percebe-se que os intérpretes de Língua de sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas, da identidade e da subjetividade surda, e apresenta suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (PERLIN, 2006, p.137)” (p.29)</p> <p>“Nesse quadro, os entrevistados relatam um bom envolvimento, diálogo e há uma relação de troca e reciprocidade de cultura, conhecimentos, identidade, pois as relações entre os mesmos vão além do ato de interpretar. Há uma relação de amizade que fortalece a atuação do profissional intérprete de língua de sinais, pois o ato de traduzir/interpretar afeta a subjetividade dos envolvidos” (p.60)</p>	<p>movimentos, das políticas, da identidade e da subjetividade surda</p> <p>Representação compartilhada: Amigos dos estudantes surdos</p>
Nantes (2012)	<p>“A história da constituição do profissional intérprete de língua de sinais, de acordo com Quadros (2004), se deu a partir de atividades voluntárias e na medida em que os surdos passaram a participar das discussões sociais e reivindicarem seu espaço político, a atividade desse profissional passou a ser valorizada gradativamente como atividade laboral ganhando status profissional e surgindo a necessidade de formação adequada para essa atividade” (p.40)</p> <p>“Novamente se evidencia o cuidado de si no qual o surdo preocupa-se com a competência do intérprete porque tal fato pode interferir em seu desempenho acadêmico. Nesse</p>	<p>Representação exterior: Profissional</p> <p>Representação compartilhada: Profissional</p>

	<p>duplo processo de subjetivação, tanto na constituição do profissional intérprete como na constituição do acadêmico surdo no ensino superior, observa-se que os dois navegam em uma mesma zona de tensão, resta-lhes a solidariedade em um espaço onde o saber é sujeitado e fragmentado, onde os dois são vítimas do processo da rarefação do discurso e capilarização do poder em relação à inclusão no ensino superior” (p.44).</p> <p>“No que diz respeito à construção da identidade profissional do intérprete de língua de sinais, Aguiar (2006) discute que esse processo não se encontra acabado, unificado, imutável, mas se configura em um processo cultural, linguístico, histórico, político e social que dialoga com questões das quais muitos intérpretes de língua de sinais vêm buscando há algum tempo. Elementos tais como a formação, a regulamentação, o status profissional são inquietações que estão próximas das discussões dos intérpretes de língua de sinais. (AGUIAR, 2006, p. 64).” (pp.51,52)</p> <p>“No interior dessas práticas, o intérprete surge como especialista da verdade sobre o surdo e a língua de sinais, pois detém um saber e competências que os professores não possuem. São responsáveis por transmitir aos surdos as verdades que eles desconhecem. Dessa forma, a manifestação da verdade na forma da subjetividade é garantida a todos para o exercício do poder.” (p.54)</p> <p>“Nessa perspectiva, a arqueologia apresentou os discursos como prática social constituída historicamente e a sua forma de análise ocupou-se dos enunciados e das formações discursivas sobre a constituição do surdo e do profissional intérprete de língua de sinais, buscou compreender a</p>	<p>Autorrepresentação: Profissional</p> <p>Representação compartilhada: Especialistas da verdade sobre o surdo e a língua de sinais Mediador no processo de comunicação do surdo</p>
--	--	--

	<p>influência da LIBRAS nessa constituição e o papel do profissional intérprete como mediador no processo de comunicação do surdo no ensino superior” (p.56)</p>	
<p>Silva (2013)</p>	<p>Deste modo, a identidade do intérprete atuante neste nível de ensino, tende a se desenvolver entre dois campos: o dos sons e o das imagens. Para tanto, o intérprete, por questões éticas, que surgem nestes espaços, permanece, por vezes, na fronteira, e, mesmo convivendo com a comunidade surda, torna-se ouvinte. (p.22).</p> <p>“Há que se considerar que, mesmo com tantas representações discriminatórias, concepções equivocadas e práticas que, eventualmente, desqualificam e inferiorizam as pessoas com deficiência, a construção da identidade do intérprete de Língua de sinais desconstrói esses valores equivocados, à medida que, a disposição, o compromisso e a sensibilidade deste profissional preponderam como condições necessárias para o processo inclusivo de pessoas surdas, e, ainda, para que, através do intérprete, o surdo possa desenvolver a sua autonomia, exercendo, assim, o direito de se expressar em Língua de sinais, sem qualquer prejuízo” (p.23).</p> <p>“O intérprete é personagem atuante e facilitador no cenário de ensino, porém, o desenvolvimento e o sucesso acadêmico do aluno envolvem, também, outros participantes, tais como, o próprio aluno surdo, o professor, a sua metodologia e os objetivos que este traça, respeitando a diferença linguística.</p> <p>“Diante dessa temática de estudo, o principal ponto alarmante refere-se à instituição de ensino que, por vezes, credita a responsabilidade do processo de aprendizagem do aluno surdo somente ao</p>	<p>Autorrepresentação: Ouvinte</p> <p>Representação compartilhada: Profissional comprometido e sensível com o processo inclusivo de pessoas surdas</p> <p>Autorrepresentação: facilitador acadêmico</p> <p>Representação exterior: Responsável pelo processo de aprendizagem do aluno surdo</p>

	intérprete , por este ser o vínculo em sala de aula mais próximo do surdo. Muitas vezes, em face do desconhecimento, a aproximação e a relação professor-aluno ficam limitadas” (p.85)	
Santiago (2013)	<p>“O papel do intérprete universitário é fazer as escolhas adequadas de interpretação levando em consideração as influências sócio linguísticas envolvidas, ser um profissional bicultural e bilíngue. Para a autora, ser bicultural e bilíngue no caso do intérprete é ainda maior, é deter as ferramentas para determinar o que significa algo para o seu público-alvo e esta é a melhor maneira para que uma mensagem seja interpretada de uma forma significativa, a fim de que faça sentido, de acordo com as normas culturais e valores do público” (p.36)</p> <p>“Portanto, podemos dizer que o IE é um parceiro no processo de construção de conhecimento, não é possível pensar em um trabalho de interpretação de qualidade se o IE não acompanha as aulas no mínimo desde o início do semestre, fazendo parte dessa cadeia enunciativa-discursiva. É coerente ressaltar também que o profissional IE que atua neste no nível superior seja graduado ou esteja cursando o ensino superior (o que é aceitável com base na legislação que regulamenta a profissão) como formação mínima, pois, a sua fluência no que diz respeito à linguagem acadêmica e à cultura acadêmica são fatores que corroboram para um bom trabalho.” (p.86)</p>	<p>Representação compartilhada: Profissional Bicultural e Bilíngue</p> <p>Autorrepresentação: Parceiro no processo de construção de conhecimento</p>
Tesser (2015)	-	
Silva (2016)	“[...] Além disso, é esperado que o intérprete educacional contribua efetivamente na construção do conhecimento dos alunos surdos, percebendo-se como um mediador ”. (p.29)	Representação compartilhada: Mediador na construção do conhecimento dos alunos surdos

	<p>“É preciso, pois reconhecer a relação de interdependência que deve existir tanto entre o professor de sala de aula e o intérprete quanto do intérprete e os alunos surdos. Nesse viés é possível sim reconhecer o intérprete como um educador que compartilha e constrói sentidos e conhecimentos tanto com o professor quanto com o surdo, e coloca ambos os profissionais em uma relação de parceria responsável (BERBERIAN, GUARINELLO e EYNG, 2012)” (p.30)</p> <p>“Esse posicionamento parece demonstrar que tais profissionais apresentam uma visão instrumental em relação ao seu papel e suas atribuições não se reconhecendo como um profissional compartilhador de conhecimento, parceiro do professor por um projeto em comum, alguém capaz de promover a apropriação do conhecimento acadêmico do surdo, um educador que constrói sentidos e desempenha funções e mediações específicas (BERBERIAN, GUARINELLO e EYNG, 2012)” (p. 48)</p> <p>“Schubert (2015) ressalta que quando o intérprete não conhece suas atribuições ou não assume seu papel no espaço de trabalho, isso faz com que aqueles que se posicionam sejam tomados como indesejáveis. Ao ter consciência de seu papel o intérprete pode explicar e dialogar na instituição em que atua explicando que certas funções extrapolam as suas funções e que inclusive o ato de atuar como uma bengala para os alunos surdos pode prejudicar seu desenvolvimento acadêmico e seu posicionamento crítico perante as entraves que acontecem na sociedade” (p.50).</p> <p>“A tabela abaixo apresenta como os intérpretes acreditam que são vistos pelos professores regentes em sala de aula, 34,8% dos intérpretes</p>	<p>Representação exterior: Educador parceiro que compartilha e constrói sentidos e conhecimentos tanto com o professor quanto com o surdo</p> <p>Autorrepresentação: Instrumentador para a educação de surdos</p> <p>Representação exterior: Objeto de apoio do estudante surdo – Tecnologia Assistiva</p> <p>Representação exterior:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educador 2. Especialista capacitado 3. Instrumento de acessibilidade – Tecnologia
--	--	--

	<p>acham que os professores o percebem enquanto transformadores no processo ensino aprendizagem do acadêmico surdo, 32,6% acham que os professores os reconhecem como profissional especialista capacitado, 23,9% dos participantes afirmam que os professores acham que são instrumentos reprodutores da voz humana e um participante referiu que acha que o professor o visualiza como um concorrente e 6,5% não responderam.[...] Esta tabela apresenta como resultados o ponto de vista dos intérpretes a respeito da visão dos professores sobre sua atuação profissional. Percebe-se nas respostas acima que alguns professores já percebem o profissional intérprete como um educador ao referir-se ao mesmo como sujeito transformador no processo de ensino aprendizagem e como um profissional especialista capacitado. A partir de tais respostas pode-se inferir que alguns professores entendem a função desse profissional na promoção da acessibilidade dos alunos surdos.” (p.51).</p> <p>“Os dados também indicam que uma porcentagem considerável, de 23,9% dos participantes ainda compreendem a atuação deste profissional como instrumento que traduz de uma língua para outra [...]” (p.52).</p> <p>“O intérprete não é um decodificador, que interpreta palavra por palavra, mas é o profissional que procura estabelecer relações dialéticas entre as palavras ou expressões de duas línguas diferentes (Pagura, 2003)” (p.54)</p> <p>“Os intérpretes da língua de sinais são protagonistas do processo de acessibilidades dos surdos, e para que ajam como tal, necessitam de formações específicas que promovam seu empoderamento</p>	<p>Assistiva</p> <p>Instrumento de acessibilidade – Tecnologia Assistiva</p> <p>Auto-representação: Profissional</p> <p>Representação compartilhada: Educador assistente e mediador</p>
--	--	---

	<p>com relação a linguagem, as diferentes línguas envolvidas no processo de interpretação, a relação dessas línguas, aos processos singulares de aprendizagem dos surdos, ao seu papel como educador e mediador, ao seu papel de parceiro junto aos professores atuantes em sala de aula, além disso, são necessárias formações, especialmente para os intérpretes que atuam no ensino superior que levem em conta a complexidade dos assuntos discutidos nos espaços da academia.” (p.60)</p> <p>“A profissionalização do intérprete é algo novo, e deve ser foco de outros estudos a serem aprofundados. É preciso ir além da língua de sinais, e pensar nas múltiplas relações sociais estabelecidas em sala de aula, para que essas relações sejam de fato efetivas e produtivas. É preciso, portanto que as relações de parceria sejam estreitadas principalmente entre o professor e o intérprete para que cada um ocupe seu papel enquanto educadores e parceiros que corroboram com o conhecimento do acadêmico surdo” (p.61)</p>	<p>Representação compartilhada: Educador assistente</p>
Cardoso (2019)	-	
Farias (2019)	-	

Kelm (2021)	<p>“Embora já existam alguns estudos sobre esses temas e sobre o trabalho do apoio ao intérprete, o IE deve ser considerado a partir de uma perspectiva que o veja para além de um profissional que faz a mediação entre professor e aluno. De acordo com Albres (2015), “nem toda atuação do intérprete educacional é mediação da fala dos outros, por vezes, desenvolve ações para mediação pedagógica, com fins de ensino ao aluno surdo”. Sendo assim, o IE pode fazer parte do corpo pedagógico da instituição, atuando em diversos outros espaços para além da sala de aula. À medida que o intérprete trabalha em sala de aula, ele está em articulação direta com o professor regente, alinhado com o aluno surdo a sua frente e em caso de atuação em equipe está em colaboração com o seu outro colega intérprete”. (p.24)</p> <p>“Nesse sentido, ao se pensar e defender a identidade e o fazer educacional do intérprete, a premissa é que o trabalho deve ser em equipe, isto é, em colaboração entre intérprete e professores: há que se planejar as aulas, conversar sobre os modos pedagógicos acessíveis para se ensinar o surdo, dialogar sobre as estratégias de ensino (GESSER, 2015, p. 538)”. (p.70)</p>	<p>Autorrepresentação: Mediador linguístico e pedagógico</p> <p>Representação compartilhada: Educador Assistente</p>
-------------	--	--

2. Códigos: Papel, Deveres, Responsabilidades, Funções, Atribuições, Demandas

Obra	Extratos dos dados	Códigos dos extratos
Lima (2006)	<p>“Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao(à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os(as) surdos(as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade – ou seja, a ele(a) não cabem apenas as funções atribuídas a um tradutor e</p>	<p>Tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis aos surdos e incluir os(as) surdos(as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade</p>

	<p>intérprete de línguas orais” (p.34)</p> <p>“Tal apelo também revela o desejo de neutralidade em sala de aula, que leva a intérprete a pedir que se evite um acúmulo de funções e de responsabilidades: ao trabalho de interpretação solicitado pelos(as) alunos(as) surdos(as) durante a avaliação se adicionaria a obrigação de observar a turma, de impedir possíveis fraudes que, se existissem e fossem descobertas, poderiam ser atribuídas à sua suposta negligência. Esse pedido feito pela intérprete, pode ser articulado com sua opinião quanto à reação correta em situações como essa: (4) a gente tem que ser assim, ‘linha dura’, né, e dizer assim “olha, isso não é um papel meu, é um papel seu”” (p.80)</p> <p>“A pergunta foi respondida prontamente pelo intérprete, imbuído nesse momento da responsabilidade de instruir um professor – que pode ter uma formação bem mais profunda que a sua – sobre um assunto emergente, orientação essa que atualizará certamente as impressões e as concepções, ainda que pré-concepções, do docente sobre a pessoa surda e suas peculiaridades e necessidades dentro do contexto acadêmico.” (p.87)</p> <p>“Não são conflitos armados ou explícitos que rompem relações, mas conflitos silenciosos, muitas vezes travados no interior do(a) intérprete educacional, que tem sobre os ombros a responsabilidade de intermediar, além da comunicação, as relações entre surdos(as) e professores, entre os surdos e a Língua Portuguesa, as relações e diferenças culturais, além das lingüísticas, sua função primeira em sala de aula [...]” (p.123).</p>	<p>Fiscalizar a turma durante aplicação de prova</p> <p>Instruir professores sobre a pessoa surda e suas peculiaridades e necessidades dentro do contexto acadêmico</p> <p>Intermediar a comunicação e as interações</p>
Gurgel (2010)	<p>“Neste contexto, o TILS é o profissional responsável pela interpretação do Português para a língua de sinais e vice-versa na passagem dos conteúdos educacionais, porém, nessa transição, muitos alunos surdos não compreendem a própria língua de sinais e o intérprete assume a função de ensinar ou explicar os conteúdos de maneira mais ágil pelo fato de dominar a língua, implicando em muitas indagações, pois se desvia de seu papel original para ocupar, em alguma medida, o papel de professor (TURETTA, 2006). Essa discussão sobre a função e a posição que um TILS deve assumir é complexa, pois existem diferenças de atuação nos diferentes níveis de ensino, seja pela</p>	<p>Interpretar as línguas envolvidas na comunicação (Libras-PB), nas duas direções.</p> <p>Ensinar ou explicar os conteúdos de maneira mais ágil aos estudantes surdos</p>

	<p>diferença de faixa etária, pela diferença de domínio de Libras e/ou pela complexidade dos conteúdos tratados.” (p.66).</p> <p>“Ressalta-se ainda que, além de uma boa interpretação, o intérprete em sala de aula deve possibilitar ao aluno surdo uma interação com os alunos ouvintes, além de questionar os professores, expressar dando suas opiniões e, conseqüentemente, mostrar suas capacidades. Segundo Lima (2006, p.34):</p> <p>Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao (à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os (as) surdos (as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade- ou seja, a ele (a) não cabem apenas as funções atribuídas a um tradutor e intérprete de línguas orais” (p.71).</p> <p>“O trabalho do TILS carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção acadêmica adequada do estudante surdo. Sua responsabilidade não se restringe a conhecer bem a Libras, os aspectos da cultura e a comunidade surda. Sob seu encargo está a circulação de conteúdos complexos e necessários à formação profissional do estudante surdo, implicando também conhecimentos técnicos e científicos. Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete” (p.72).</p> <p>“Com isso, mesmo no espaço universitário, o intérprete, ao atuar em sala de aula, é exigido de várias maneiras para além da interpretação do que está sendo falado pelo professor e do envolvimento com questões culturais e lingüísticas. Ele precisa se preocupar com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre</p>	<p>Interpretar</p> <p>Mediar as interações</p> <p>Questionar os professores</p> <p>Expressar suas opiniões</p> <p>Mostrar suas capacidades</p> <p>Incluir os surdos na rotina cotidiana da IES</p> <p>Ou seja,</p> <p>Fazer “reparos na engrenagem” malsucedida da inclusão do estudante surdo na IES, assumindo a responsabilidade de consertá-la.</p> <p>Conhecer bem a Libras, os aspectos da cultura e da comunidade surda</p> <p>Fazer os conteúdos complexos e conhecimentos técnicos e científicos “circularem”</p>
--	--	--

	<p>professor e aluno surdo; estabelecer uma posição adequada em sala de aula diante dos alunos surdos, dos alunos ouvintes e do professor; participar e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor, enfim, deve tornar-se um educador para a aprendizagem do aluno surdo” (p.73).</p> <p>“Nesse contexto, pensando no trabalho que o TILS tem ao atuar dentro de uma sala de aula, a interpretação, muitas vezes, exige do profissional certos cuidados, considerando que os surdos, como os ouvintes, têm singularidades e alguns apresentam mais facilidade ou dificuldade, tanto em relação aos conteúdos das disciplinas como em relação à própria língua de sinais e que, dependendo do assunto a ser tratado em sala, são necessárias combinações ou até mesmo improvisações, dependendo fortemente de ajustes feitos entre estudantes surdos e intérprete” (pp.109,110).</p> <p>“Dessa forma, como discutido anteriormente, o que se sabe é que o surdo está incluído num ambiente onde as suas relações e trocas são permeadas por pessoas ouvintes e que a presença do intérprete conduz e dá suporte para que essas trocas aconteçam. Diante dessas considerações, inicialmente podemos pensar que existe, neste universo acadêmico, uma diversidade e uma diferença entre grupos sociais, marcada por uma diferença lingüística e cultural. Neste contexto, cabe ao intérprete, construir, problematizar e constituir trocas que ultrapassam sua função, não a restringindo à de ser um tradutor” (p.134).</p>	<p>Conhecer o conteúdo específico</p> <p>Se preparar antes da interpretação</p> <p>Tutorear o estudante surdo, pois, “precisa se preocupar com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre professor e aluno surdo e participar e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor”</p> <p>Tutorear o estudante surdo</p>
--	--	--

		<p>Atuar como um Relações Públicas:</p> <p>“construir, problematizar e constituir trocas entre os surdos e os ouvintes”</p>
<p>Constâncio (2010)</p>	<p>“O sexto artigo [Lei 12.319/10] refere-se às atribuições do tradutor intérprete no uso das suas funções com competências para que possa oportunizar a comunicação não somente entre surdos e ouvintes, mas também entre surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdocegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa. Também deverá interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; atuando nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; ofertando à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; bem como prestando seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais quando for o caso” (p.29)</p> <p>“Aponta que alguns requisitos como confiabilidade, imparcialidade, discrição, distanciamento profissional e fidelidade estão colocados como preceitos éticos que devem ser observados no ato da interpretação da língua fonte para língua alvo ou versa vice. Também apresenta o Código de Ética dos intérpretes de Libras no Brasil, enfatizando que “[o] intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações”. (p.33).</p> <p>“O quadro mostra, mais uma vez, que os intérpretes de Libras, ainda que muitas vezes começassem a aprender essa língua no contato com os surdos, estão procurando se capacitar para exercer essa profissão, de acordo com as recomendações da legislação. Aqueles que não têm curso de Libras estão trabalhando, possivelmente devido ao número insuficiente de bons profissionais na área. À medida que outros intérpretes forem capacitados, todos</p>	<p>Interpretar as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino, nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos.</p> <p>Traduzir e Interpretar cumprindo os preceitos éticos</p>

	<p>deverão procurar uma formação específica para garantir a área de trabalho.” (pp.48,49)</p> <p>“Todos os entrevistados são unânimes quanto a necessidade de ética na profissão. SP1 acredita que essa questão não e muito discutida com os profissionais da área. Para SP2 e SP4 e necessário discutir, estudar e aprofundar o tema neste campo de atuação. SP3 aponta que quando acontece do intérprete faltar com a ética este e banido pela comunidade surda, pois os surdos passam para frente o caso acontecido e o exclui como interprete. Para MS5 e PR6 é preciso que o intérprete deixe claro ao surdo a sua função que difere do facilitador nas atividades escolares. PR8 ressalta a importância da confiabilidade entre surdos e intérpretes. PR9 e PR10 acreditam que devem ser normas comuns para atingirem a valorização de uma classe e de uma profissão” (pp.58,59).</p> <p>“Dessa forma, espera se que esses profissionais dominem o vocabulário das diversas disciplinas nas áreas que atuam. O intérprete precisa assumir o seu papel de mediador, de viabilizar a passagem entre línguas, de sentimentos” (p.81)</p>	<p>Continuar se capacitando para a função</p> <p>Tutorear os estudantes surdos (“facilitador nas atividades escolares”)</p> <p>Viabilizar a comunicação</p> <p>Mediar relações interpessoais</p>
<p>Nantes (2012)</p>	<p>“O perfil do intérprete que atua na educação se difere do intérprete de conferências, das empresas, do setor público, da televisão, entre outros, por intermediar relações entre professores e surdos e entre colegas ouvintes e surdos. Delimitar esse papel não tem sido fácil, como relata Quadros (2004), constantemente a atuação desse profissional tem sido confundida com as atribuições do professor da sala. Sem estar clara a função do intérprete de língua de sinais os alunos podem acabar se reportando diretamente ao intérprete</p>	<p>Intermediar as relações entre professores e surdos e entre colegas ouvintes e surdos</p>

	<p>em suas dúvidas, discussões e solicitações” (pp.50,51)</p> <p>“O profissional intérprete de língua de sinais na educação cumpre esse papel de monitorar os surdos, mantê-los por perto, traduzir suas falas, fazendo-se conhecidas de todos, para que eles possam ser controlados com mais eficiência. O que está em jogo não é mais o desejo e o poder, mas o discurso verdadeiro que procura justificar o interdito e definir a loucura. Por meio da educação é que todo indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso. É uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo, ligando-os a certos tipos de enunciação e interditando-lhes todos os outros. Neste estudo, tanto o intérprete de língua de sinais como o surdo sofrem a interdição pelo precário processo de formação para o exercício de suas tarefas no ensino superior.” (p.79).</p>	<p>Monitorar os surdos, mantê-los por perto, traduzir suas falas, fazendo-se conhecidas de todos, para que eles possam ser controlados com mais eficiência</p>
<p>Santiago (2013)</p>	<p>“O papel do intérprete universitário é fazer as escolhas adequadas de interpretação levando em consideração as influências sócio linguísticas envolvidas, ser um profissional bicultural e bilíngue. Para a autora, ser bicultural e bilíngue no caso do intérprete é ainda maior, é deter as ferramentas para determinar o que significa algo para o seu público-alvo e esta é a melhor maneira para que uma mensagem seja interpretada de uma forma significativa, a fim de que faça sentido, de acordo com as normas culturais e valores do público. Portanto não só intérpretes precisam entender os contextos sociolinguísticos e socioculturais de sua audiência, mas eles também precisam utilizar estilos de tradução adequados para garantir a facilidade de transmissão do significado de uma mensagem dentro de um quadro sociocultural” (p.36)</p> <p>“O intérprete precisa ser fluente na sua própria língua e ter fluência na língua de sinais, pois, ao interpretar a fala do outro, a sua responsabilidade é a de passar com clareza o significado e propiciar entendimento [...]” (p.80)</p>	<p>Interpretar fazendo escolhas adequadas, considerando as influências sociolinguísticas envolvidas e utilizando estilos de tradução adequados para garantir a facilidade de transmissão do significado de uma mensagem dentro de um quadro sociocultural</p> <p>Interpretar passando o significado do enunciado com clareza</p>
<p>Silva (2013)</p>	<p>“Ao se vislumbrar a inclusão dos alunos surdos no âmbito acadêmico, imediatamente</p>	<p>Mediar a comunicação</p>

	<p>constata-se a questão linguística, especificamente para a mediação comunicativa, realizada pelo intérprete de Libras. Referida comunicação não envolve apenas o caráter linguístico, ou seja, reverter-se de uma Língua para outra, mas, esta mediação abrange, ainda, questões socioculturais, a negociação de diferenças culturais, de onde podem advir mal-entendidos e/ou conflitos (SANTOS, 2006).” (p.22).</p> <p>“[...] O intérprete deve ter, ainda, as seguintes atribuições: a) promover a acessibilidade linguística para o aluno em sala de aula; b) mediar a comunicação, de maneira responsável, a partir do momento que é alocado naquele “evento” (aula, palestra); e, c) esclarecer, previamente, pontos sobre a sua atuação para os novos alunos e professores, com o intuito de estimulá-los a buscar o programa (núcleo de apoio). Esta atitude do intérprete ajuda a resolver outros conflitos, tratados pela coordenação do programa como ocorrências, devido à imaturidade de outros envolvidos neste processo” (p.115).</p> <p>“De acordo com os informantes surdos, as características, para que se tenha o perfil de um bom intérprete são as seguintes: a) assiduidade; b) pontualidade; c) postura equilibrada; d) bom senso – “entendimento das situações” (Entrevista AS3); e) ética; e, f) experiência na área. E, as atribuições são: a) compreender o nível linguístico do surdo, tendo consciência das dificuldades dos alunos (Entrevista AS1); b) estimular o aluno surdo (autoestima) - “Se o aluno surdo está calado, o Ils precisa pensar em estratégias para que este aluno possa interagir na sala, aprender e se desenvolver”. (Entrevista AS1); “Apoiar o surdo nas suas atividades, não como dependência” (Entrevista AS4); c) evitar ser “frio” - “Não se pode ser frio. Precisa-se sinalizar com emoção, e não com ar de cansaço, porque, a desmotivação do Ils pode ser absorvida por outros” (Entrevista AS2); “Ter interesse e prazer em trabalhar com o surdo” (Entrevista AS4); d) interpretar qualquer coisa, ser neutro - “Por exemplo: assuntos ’imorais’, eu fico curioso para saber o que é, mas, o intérprete não interpreta, por dizer que “trata-se de imoralidade, e, que, ele</p>	<p>Promover a acessibilidade linguística para o aluno em sala de aula</p> <p>Mediar a comunicação (aula, palestra)</p> <p>Esclarecer, previamente, pontos sobre a sua atuação para os novos alunos e professores, com o intuito de estimulá-los a buscar o programa (núcleo de apoio)</p> <p>Perfil segundo os estudantes surdos entrevistados: Assiduidade, Pontualidade, Postura equilibrada, bom senso, discernimento, ética, experiência na área</p> <p>Atribuições segundo os estudantes surdos entrevistados: Compreender o nível linguístico do surdo, tendo consciência das dificuldades dos alunos</p> <p>Estimular o aluno</p>
--	--	--

	<p>não gosta.” (Entrevista AS1); e) explorar o português do aluno surdo - “[...] “Por exemplo, quando surgem palavras desconhecidas, o intérprete de Libras me ajuda a ampliar o vocabulário, para que o surdo possa se desenvolver, e chegar ao mesmo patamar que os ouvintes. O surdo vai pra casa estudar, mas, não compreende, então, pede ao intérprete pra dizer o significado da palavra. Em contrapartida, outros surdos pedem ao IIs para fazer um resumo. Mas, tudo isso (apoio) 118 depende do nível de consciência de cada IIs, e, também, de cada aluno (desenvolvimento)” (Entrevista AS1); f) adaptar os conteúdos, com uso de encenações e estratégias em Libras - “Usar classificadores” (Entrevista AS2); g) conhecer, de maneira ampla, os assuntos a serem interpretados; e, h) amar a profissão - “a maioria dos intérpretes de Libras só está atuando por questões financeiras” (Entrevista AS4). Ressalta-se que, as atribuições e características citadas foram retiradas das entrevistas de acordo com o grau de importância que foi dado pelos alunos surdos entrevistados” (p.118)</p>	<p>surdo (autoestima)</p> <p>Apoiar o surdo nas suas atividades, não como dependência</p> <p>Evitar ser “frio” – sinalizar com entusiasmo</p> <p>Interpretar qualquer coisa, ser neutro</p> <p>Ajudar a ampliar o vocabulário do estudante surdo</p> <p>Adaptar os conteúdos, com uso de encenações e estratégias em Libras</p> <p>Usar classificadores</p> <p>Conhecer, de maneira ampla, os assuntos a serem interpretados; e, Amar a profissão</p>
Tesser (2015)	<p>“Dessa forma, o intérprete educacional atua na fronteira de duas línguas – a língua portuguesa e Língua de Sinais – e sua função fundamenta-se em construir colaborativamente os sentidos dessas línguas, sendo essas construções um processo de constante movimento” (p.21).</p>	<p>Interpretar de modo a construir os sentidos da Libras e do português</p>
Silva (2016)	<p>“Sua função é de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais, em um processo ativo, dinâmico e dialético. (LACERDA, 2011). [...]. A função do intérprete educacional vai além de interpretar e traduzir de uma língua para outra, esse sujeito auxilia por meio das línguas na aprendizagem do aluno surdo, assumindo a responsabilidade de conduzir as mediações ocorridas em sala de aula [...]” (p.28).</p> <p>“Frente a complexidade de seu papel, tal profissional precisa usar uma linguagem apropriada ao contexto; fazer uma interpretação compatível com o que o</p>	<p>Interpretar viabilizando a comunicação entre surdos e ouvintes e auxiliando na aprendizagem do aluno surdo</p> <p>Conduzir as mediações em sala de aula</p> <p>Interpretar os enunciados em</p>

	<p>professor está explicando, e considerar a densidade lexical do texto e trabalhar nesse espaço, procurando tornar sua tradução acessível ao aluno surdo (LACERDA, 2003). Além disso, é esperado que o intérprete educacional contribua efetivamente na construção do conhecimento dos alunos surdos, percebendo-se como um mediador” (p. 29).</p> <p>“Com relação aos intérpretes entrevistados nesta pesquisa, percebeu-se que quando questionados sobre o que eles julgam mais importante na função de intérprete universitário, destaca-se nas falas a preocupação em promover acessibilidade do acadêmico surdo, já que 25,6% dos participantes responderam que são promotores da acessibilidade o que realmente ultrapassa simplesmente a função de interpretar e traduzir de uma língua fonte para uma língua alvo” (p.45)</p> <p>“Quanto às atribuições do intérprete de Libras, identificamos que alguns profissionais se posicionaram em relação ao seu papel incluindo respostas que remetem a uma visão de intérprete enquanto educador, assim 36,8% da amostra se percebe como mediadores de comunicação, e 13,2% referem que devem promover autonomia e inclusão do aluno surdo, tais respostas estão de acordo com autores como Souza (2007), Berberian, Guarinello e Eyng. (2012), Schubert (2012). Uma pequena parcela da amostra ainda se percebe enquanto instrumento que traduz de uma língua fonte para uma língua alvo. Como discutido no capítulo 2, o papel e as atribuições do intérprete nas IES é bastante complexo e merece muitos estudos para que os próprios intérpretes sejam capazes de perceber o grau de tal complexidade. Schubert (2015) afirma que o principal responsável em se posicionar em relação ao seu papel é o próprio intérprete, portanto, cabe a esses profissionais perceber a importância de sua função e de suas atribuições enquanto educadores que compartilham e constroem sentidos e conhecimentos em parceria com os professores e os alunos surdos” (p.47)</p> <p>“Dos 20% que responderam que desenvolvem algum tipo de atividade que não faz parte de sua função, encontraram-se as seguintes respostas: acompanhamento do aluno surdo durante os intervalos de aula, apoio</p>	<p>português para Libras observando o conteúdo e o estilo.</p> <p>Mediar a construção de conhecimento dos alunos surdos</p> <p>Promover acessibilidade acadêmica do surdo</p> <p>Mediar a comunicação</p> <p>Promover autonomia e inclusão do aluno surdo</p> <p>Compartilhar conhecimentos em parceria com os professores e os alunos</p> <p>Acompanhar o aluno</p>
--	---	--

	<p>pedagógico ao aluno surdo fora da sala de aula, criação de cartilhas infantilizando o acadêmico. Tais respostas apontam que muitas vezes a instituição trabalhista exige que o intérprete acompanhe o surdo diante de qualquer situação. Ao mesmo em tempo que esse posicionamento indica uma visão preconceituosa a respeito dos surdos, os percebendo enquanto pessoas incapazes de terem autonomia dentro da IES, percebe-se também que a própria instituição espera que este profissional além de mediar as interações entre o aluno surdo e o ambiente acadêmico dê conta também das dificuldades, necessidades, fracassos e sucessos do acadêmico. Dentre as respostas encontradas alguns intérpretes referiram que existem profissionais que assumem o acadêmico surdo como se este fosse sua responsabilidade, optando por atitudes paternalistas e assistencialistas, impedindo que tais estudantes tenham sua própria voz, sejam independentes e autônomos” (p.49)</p> <p>“Concorda-se com as autoras que defendem a ideia do intérprete educador e parceiro, como aquele que além de dar acesso a uma língua, proporciona o acesso aos conteúdos de sentido propostos pelo professor, assim, esse processo de parceria deveria evidenciar que sua função extrapola a transposição linguística de um texto de uma língua para outra, as atividades de interpretar, ensinar e aprender são processos indissociáveis” (p.52)</p> <p>“Esses estudos apontam que além dos intérpretes não terem acesso aos conteúdos por antecedência, é muito comum que os professores deleguem a função de ensinar e acompanhar o aluno surdo apenas aos intérpretes, assim na visão dos professores cabe ao intérprete se responsabilizar pelo processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. A contradição nessa postura é que delegam a função ao intérprete, porém como não existe uma participação de parceria entre esses profissionais, em geral, o intérprete não participa do planejamento acadêmico discutindo os conteúdos abordados em sala de aula. É comum que não exista um projeto comum entre o professor e o intérprete.” (p.53)</p> <p>“Por fim, destacamos que a função das IE de Libras no ensino superior não se limitou a atuação técnica de interpretar as aulas, uma vez que as profissionais desenvolveram</p>	<p>surdo durante os intervalos de aula</p> <p>Dar apoio pedagógico ao aluno surdo fora da sala de aula</p> <p>Criar cartilhas</p> <p>Assistir os estudantes surdos em suas dificuldades, necessidades e fracassos</p> <p>Interpretar: transposição linguística de um texto em uma língua para outra</p> <p>Proporcionar aos estudantes surdos o acesso aos conteúdos de sentido propostos pelo professor</p> <p>Ensinar e acompanhar o aluno surdo</p>
--	---	--

	<p>relações de mediação entre o aluno e o conhecimento, além da medida necessária, pois deveria prevalecer a mediação da comunicação entre o aluno e o professor, sendo este o responsável pela mediação do conhecimento” (p.119)</p>	<p>Mediar a comunicação entre o aluno e o professor</p> <p>Mediar a relação entre o aluno e o conhecimento</p>
<p>Farias (2019)</p>	<p>“Para Lago (2014), o ensino colaborativo configura-se como umas das estratégias eficazes na escolarização das pessoas surdas. Dessa maneira, o trabalho entre os profissionais que atuam com os estudantes surdos deve acontecer de forma colaborativa. Assim sendo, o Intérprete Educacional (IE) e o professor regente devem trocar conhecimentos e apoiar um ao outro em benefício do aluno” (p.25)</p> <p>“De acordo com Ampessan, Guimarães e Luchi (2013, p. 12), o IE possui “a função de intermediar os conhecimentos dos professores por meio da língua de sinais para o surdo, e vice-versa”. Assim, a partir da garantia desse profissional em âmbito escolar, os estudantes surdos deixaram de ser alunos das instituições especializadas para estudarem nas escolas comuns, por poderem contar com a transmissão dos conteúdos na sua língua materna, conforme está previsto nas diretrizes da Educação Inclusiva (EI)” (p.68)</p> <p>“A mediação realizada pelo IE vai além da mediação do discurso entre duas línguas, pois estabelece uma relação de interação pedagógica com o aluno, que reflete significativamente na aprendizagem do estudante surdo” (p.83)</p> <p>“Apesar de já ser comum a presença de IE em sala de aula, há poucos estudos sobre a interpretação simultânea realizada neste contexto. Embora seja a mais utilizada em sala de aula, é um processo muito complexo. Contudo, Lima (2012) diz que: interpretar é algo encantador, é quebrar barreiras culturais e unir povos. A interpretação simultânea é considerada a mais difícil e desafiadora para qualquer intérprete e, por esse motivo, faz com que seja estudada com mais afinco (LIMA, 2012, p. 01). Desse modo, a escolha dos sinais correspondentes para interpretar a mensagem é</p>	<p>Trocar conhecimentos e apoiar o professor em benefício do aluno surdo</p> <p>Interpretar nas duas direções</p> <p>Mediar a comunicação e a interação pedagógica</p> <p>Buscar conhecimentos terminológicos das diferentes áreas</p>

	<p>extremamente importante para que não haja alterações de significado e sentido do que está sendo transmitido pelo emissor da mensagem, dessa forma o intercâmbio entre as duas línguas acontecerá com menos perdas ou alterações de sentido. Alertamos que, no contexto da sala de aula, é complicado realizar esse tipo de interpretação, se não houver um planejamento prévio com os docentes, uma vez que o profissional precisa estudar os léxicos na Libras que melhor representem o discurso proferido no Português. Assim, a falta desse planejamento pode resultar em uma má interpretação, ou mesmo, numa interpretação sem sentido para o aluno. Portanto, cabe ao profissional estar sempre buscando conhecimentos terminológicos das diferentes áreas para lhe garantir condições técnicas e pedagógicas no momento da IS, realizada na transmissão dos conteúdos ao aluno” (p.84).</p> <p>“Contudo, esclarecemos que a falta de acesso ao material das aulas não isenta as profissionais de estarem sempre aprendendo novos sinais, pois compete a elas buscarem compreender novos conceitos e terminologias nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que não é possível prever tudo que será dito pelos professores” (p.113)</p>	<p>Buscar compreender novos conceitos e terminologias nas diferentes áreas do conhecimento</p>
Cardoso (2019)	<p>“Um aspecto que consideramos decisivo para que o trabalho de tradução/interpretação possa ter êxito é o de que esses profissionais necessitam aprofundar seus conhecimentos linguísticos e culturais nas línguas com as quais trabalharão, bem como ter a capacidade de comunicá-las de forma clara e sucinta. Essas demandas precisam ser observadas, e é o que o exercício dessa atividade propõe, segundo a maioria dos profissionais que trabalham com o tema, a exemplo de Lacerda (2010), Quadros (1997), Roma (2012), entre outros” (p.19)</p>	<p>Aprofundar seus conhecimentos linguísticos e culturais nas línguas com as quais trabalharão,</p>
Farias (2019)	<p>“Por fim, destacamos que a função das IE de Libras no ensino superior não se limitou a atuação técnica de interpretar as aulas, uma vez que as profissionais desenvolveram relações de mediação entre o aluno e o conhecimento, além da medida necessária, pois deveria prevalecer a mediação da comunicação entre o aluno e o professor, sendo este o responsável pela mediação do conhecimento” (p.119)</p>	<p>Interpretar as aulas</p> <p>Mediar a comunicação e, em menor grau, mediar o conhecimento</p>

	<p>“Verificamos que a IS, em sala de aula, requer das IE habilidades técnicas e pedagógicas, assim como a efetiva realização de um trabalho colaborativo entre as IE de Libras e os professores regentes. Nesse intuito, é necessário que as IE trabalhem em parceria com os professores, tanto para ter acesso ao material das aulas previamente quanto para comunicar aos docentes omissões durante as interpretações das aulas.” (p.120)</p>	<p>Trabalhar em parceria com os professores</p>
<p>Kelm (2021)</p>	<p>“Percebemos, nesses dois exemplos, que o papel do intérprete de apoio abrange mais do que apenas fornecer sinais e/ou estruturas frasais para a intérprete do turno. Ele envolve também o uso de recursos multimodais para garantir uma construção de sentido adequada. Além disso, percebemos que a atenção do intérprete está voltada aos diversos interlocutores presentes, de modo a garantir clareza na compreensão. Ademais, vale mencionar que, neste estudo, os intérpretes nunca haviam trabalhado juntos, mas compreendem os papéis que podem e/ou devem assumir durante processo interpretativo, realizando um trabalho coordenado e de qualidade no âmbito educacional” (p.43)</p> <p>“Ao transpormos para o âmbito educacional, além de compor uma equipe com outro profissional, os intérpretes devem estar conectados ao professor regente da aula em que estão atuando. Assim, a equipe seria composta não só por intérpretes educacionais, mas também por professores que trabalhem em conjunto. Nesse sentido, Ao se pensar e defender a identidade e o fazer educacional do intérprete, a premissa é que o trabalho deve ser em equipe, isto é, em colaboração entre intérprete e professores: há que se planejar as aulas, conversar sobre os modos pedagógicos acessíveis para se ensinar o surdo, dialogar sobre as estratégias de ensino (GESSER, 2015, p. 538).” (p.70).</p> <p>“Portanto, ressaltamos a importância da multimodalidade na constituição da linguagem humana como um todo e que o papel do intérprete educacional transcende o viés linguístico tradutório da interpretação, abrangendo também a subjetividade das interações e das relações presentes nos espaços em que o intérprete atua” (p.110).</p>	<p>Papel do intérprete de apoio:</p> <p>Fornecer sinais e/ou estruturas frasais para o intérprete do turno</p> <p>Usar recursos multimodais para garantir a construção adequada de sentido</p> <p>Estar conectados ao professor regente da aula em que estão atuando</p> <p>Trabalhar colaborativamente com o professor: Planejar as aulas, conversar sobre os modos pedagógicos acessíveis para ensinar o surdo dialogar sobre as estratégias de ensino</p> <p>Mediar a comunicação e as interações</p>

--	--	--

3. Códigos – Competências, Habilidades, Técnicas, Conhecimentos, Estratégias

Obra	Extratos dos dados	Códigos dos extratos
Lima (2006)	<p>O(a) tradutor(a) deve ter conhecimento profundo da sua língua-materna, para a qual ele traduz e a esse requisito deve somar-se o bom senso, o amplo conhecimento de cultura geral, incluindo um ótimo conhecimento da cultura da outra língua com a qual trabalha. O intérprete deve ter: conhecimento amplo do assunto a ser interpretado; intimidade com as duas culturas em questão; vocabulário extenso e aprofundado em ambas as línguas; habilidade para expressar-se com clareza e precisão nos dois idiomas. Intérpretes simultâneos precisam processar e memorizar as palavras que o orador diz na língua-fonte, enquanto simultaneamente expressam na língua-alvo a mensagem que foi dita há segundos atrás. Além disso, intérpretes devem possuir a habilidade de falar em público e a capacidade intelectual para transformar expressões idiomáticas, coloquialismos e outras referências culturalmente-específicas de modo imediato em sentenças semelhantes na língua-alvo, adequadas ao público-alvo. As sub-competências bilíngüe, extralingüística, de conhecimentos sobre tradução, e os componentes psicofisiológicos, que compõem a competência tradutória são indicados para o(a) intérprete. Outras habilidades que o(a) intérprete deve ter são acuidade auditiva e boa dicção. Também, de forma profícua, o intérprete precisa de forte capacidade de concentração (pp 35,36).</p> <p>“Os requisitos básicos para o exercício</p>	<p>Intelectual:</p> <p>Conhecimento profundo da sua língua-materna</p> <p>Bom senso</p> <p>Amplio conhecimento de cultura geral</p> <p>Conhecimento amplo do assunto a ser interpretado</p> <p>Intimidade com as duas culturas em questão</p> <p>Vocabulário extenso e aprofundado em ambas as línguas</p> <p>Habilidade para expressar-se com clareza e precisão nos dois idiomas</p> <p>Cognitivo:</p> <p>Processar e memorizar as palavras que o orador diz na língua-fonte, enquanto simultaneamente expressam na língua-alvo a mensagem que foi dita há segundos atrás</p> <p>Habilidade de falar em público</p> <p>Componentes psicofisiológicos</p> <p>Acuidade auditiva e boa dicção</p> <p>Capacidade de concentração</p> <p>Intelectual:</p> <p>Transformar expressões idiomáticas, coloquialismos e outras</p>

	<p>da interpretação de Língua de Sinais em nível profissional são: • ser fluente em Língua de Sinais, a LIBRAS e em língua oral, português, no caso do Brasil, respectivamente; • conhecer e dominar técnicas de interpretação; • respeitar o Código de Ética dos Intérpretes de Língua de Sinais; • conhecer o mercado de trabalho e suas demandas; • saber trabalhar em equipe; • manter atualizados conhecimentos gerais e, principalmente conhecimentos lingüísticos sobre Língua Portuguesa e Língua de Sinais; • conviver harmonicamente com a comunidade surda, respeitando suas organizações e lideranças; e reconhecer suas limitações e habilidades” (pp. 37,38).</p> <p>“A prática diária é desafiada cada vez mais pelo fluxo das informações e a especificidade das interações entre pessoas surdas e ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais. O(a) intérprete deve reconhecer suas limitações, no sentido do reconhecimento de sua competência e das condições que reúne para desempenhar ou não a atividade que se lhe apresentar; deve também reconhecer suas habilidades, que incluem também a tradução – historicamente, relatos mencionam o(a) intérprete como tradutor para surdos(as) que solicitam a tradução de cartas, bilhetes, documentos e, mais recentemente, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado que são produzidos em LIBRAS e escritos em Língua Portuguesa” (p38).</p> <p>“Os(as) intérpretes devem ser e apresentar-se como mediadores bilíngües e biculturais (essa atitude coaduna-se com a ótica moderna de tradução como mediação), cuja prática preserve e respeite as peculiaridades lingüísticas e culturais de surdos(as) e ouvintes. O(a) intérprete educacional precisa identificar-se com o contexto acadêmico, preferencialmente atuando em cursos condizentes com</p>	<p>referências culturalmente específicas de modo imediato em sentenças semelhantes na língua-alvo, adequadas ao público-alvo</p> <p>As sub-competências bilíngüe, extralingüística, de conhecimentos sobre tradução</p> <p>Intellectual:</p> <p>Ser fluente em Língua de Sinais, a LIBRAS e em língua oral, português, no caso do Brasil;</p> <p>Conhecer e dominar técnicas de interpretação;</p> <p>Manter atualizados conhecimentos gerais e, principalmente conhecimentos lingüísticos sobre Língua Portuguesa e Língua de Sinais;</p> <p>Conhecer o mercado de trabalho e suas demandas</p> <p>Ética:</p> <p>Respeitar o Código de Ética dos Intérpretes de Língua de Sinais;</p> <p>Reconhecer suas limitações e habilidades</p> <p>Psicossocial:</p> <p>Saber trabalhar em equipe</p> <p>Conviver harmonicamente com a comunidade surda, respeitando suas organizações e lideranças;</p> <p>Ética:</p> <p>Reconhecimento de sua competência e das condições que reúne para desempenhar ou não a atividade que se lhe apresentar;</p> <p>Intellectual:</p> <p>Habilidades, que incluem</p>
--	---	---

	<p>sua área de formação. Os conhecimentos necessários ao(à) intérprete educacional que atua em nível superior compreendem vários níveis; somando-se aos conhecimentos necessários a tradutores e a intérpretes (como detalhado na seção anterior), o conhecimento sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a(s) pessoa(s) surdas com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente” (p.39)</p> <p>“Na educação superior, o(a) intérprete precisa apurar suas habilidades, tais como a acuidade auditiva, a memória de curto e longo prazo, a concentração, a rapidez e a lateralidade do pensamento, e a habilidade de desenvolver múltiplas tarefas simultaneamente (Knuckey e Bird, 2001). O(a) intérprete é muito mais que alguém bilíngüe; dele(a) são exigidas as mesmas habilidades dos(as) intérpretes de línguas orais, habilidades semelhantes às dos(as) tradutores(as) e ainda um posicionamento ético mais rigoroso, devido ao contato diário com a pessoa surda. Sem muitas opções de amizades mais profundas no ambiente acadêmico, pois pouquíssimas pessoas sabem a Língua de Sinais – frequentemente apenas os(as) colegas surdos(as) e o(a) intérprete de Língua de Sinais – a pessoa surda pode tender a expor assuntos pessoais diante do(a) intérprete ou para ele(a) em particular. A ética na conduta nesses casos é primordial e a obediência ao Código de Ética preserva a relação entre intérprete e aluno(a) surdo(a), que deve ser pautada nesses valores e nas orientações do Código, que adverte sobre a discrição e o sigilo que o profissional deve manter diante de situações como a descrita” (p.40)</p> <p>“Esse perfil traçado pelo Decreto é limitado e expõe brechas para que as IES ainda contratem pessoas despreparadas para o exercício dessa função: nesse perfil não estão incluídos itens como conhecimento da cultura surda, formação na área</p>	<p>também a tradução – historicamente, relatos mencionam o(a) intérprete como tradutor para surdos(as) que solicitam a tradução de cartas, bilhetes, documentos e, mais recentemente, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado que são produzidos em LIBRAS e escritos em Língua Portuguesa</p> <p>Intelectual:</p> <p>Mediadores bilíngües e biculturais (essa atitude coaduna-se com a ótica moderna de tradução como mediação), cuja prática preserve e respeite as peculiaridades lingüísticas e culturais de surdos(as) e ouvintes</p> <p>Conhecimento sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a(s) pessoa(s) surdas com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente</p> <p>Ética:</p> <p>Atuando em cursos condizentes com sua área de formação.</p> <p>Cognitiva:</p> <p>Acuidade auditiva, a memória de curto e longo</p>
--	--	--

	<p>de Pedagogia ou Licenciatura (para que se conheça o contexto de trabalho), conhecimento do Código de Ética, formação técnica, conhecimentos lingüísticos e de educação de surdos. Essa identificação superficial de quem é o(a) intérprete educacional pode gerar uma sensação de insegurança nos(as) intérpretes de LIBRAS, que não têm ainda um respaldo legal para sua atuação, suas atribuições, suas demandas trabalhistas e sua identificação” (p.70)</p> <p>“O intérprete reconhece que, naquele momento, não era a pessoa mais indicada para orientar, não tinha nenhum preparo para estar naquela função, nenhum preparo técnico (não tinha fluência em LIBRAS, muito menos competência para interpretar dessa língua para a língua portuguesa e vice-versa) e nenhum conhecimento sobre surdez e educação de surdos, entre outros conhecimentos necessários, que devem ser adquiridos antes de se pensar em assumir tal função: ‘a única coisa que eu fazia mal, mal era língua de sinais’. Ao ser procurado pelos professores para oferecer esclarecimentos sobre como trabalhar com surdos(as), o intérprete percebeu, então, que não adiantava apenas saber ‘mal, mal a língua de sinais’, era preciso conhecer mais sobre a pessoa surda, ter informações claras, precisas e adequadas sobre surdez, LIBRAS e sua interpretação e peculiaridades lingüísticas dos(as) surdos(as)” (p.88)</p>	<p>prazo, a concentração, a rapidez e a lateralidade do pensamento, e a habilidade de desenvolver múltiplas tarefas simultaneamente</p> <p>Ética</p> <p>Discrição e o sigilo que o profissional deve manter diante de situações como a descrita</p> <p>Formação/Intelectual:</p> <p>Conhecimento da cultura surda, formação na área de Pedagogia ou Licenciatura (para que se conheça o contexto de trabalho), conhecimento do Código de Ética, formação técnica, conhecimentos lingüísticos e de educação de surdos</p>
--	--	--

		<p>Formação/Intelectual:</p> <p>Conhecimento sobre surdez e educação de surdos, entre outros conhecimentos necessários</p> <p>Conhecer mais sobre a pessoa surda, ter informações claras, precisas e adequadas sobre surdez, LIBRAS e sua interpretação e peculiaridades lingüísticas dos(as) surdos(as)</p>
Gurgel (2010)	<p>“Embora recente, esta profissão tem se caracterizado por um perfil complexo e repleto de indagações para toda a comunidade educacional brasileira, em particular, para aqueles interessados pela educação de surdos” (p.6).</p> <p>“Em seu estudo, Correia (2002) menciona alguns autores estudiosos de processos de tradução de línguas orais, tais como Paes (1990) e Theodor (1986), que comentam sobre a importância de o tradutor ter, além de habilidades para transitar entre as línguas, grande cultura geral. Todavia, essas características não asseguram —fidelidade, pois, mesmo com muito cuidado, é difícil garantir que uma pessoa com conhecimentos, rodeada de discursos, atenta às questões culturais, possa ser fiel no ato de traduzir, já que este envolve multiplicidade de sentidos e escolhas nem sempre fáceis de serem feitas. Ressalta-se aqui que traduzir envolve o universo das concepções adquiridas pelo tradutor, dentre elas destacam-se: as visões de mundo do tradutor, a diferença estilística entre os idiomas, os aspectos estruturais e semânticos interlinguais, paradigma esse muito respeitado pelas atuais pesquisas. (CORRÊIA, 2002, p.2)” (p.48,49).</p> <p>“[...] Cada vez mais, ampliam-se os locais que oferecerem meios de</p>	<p>Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Habilidades para transitar entre as línguas</p> <p>Grande cultura geral</p> <p>Formação/Intelectual:</p> <p>Especialização e</p>

	<p>interpretação permitindo o acesso das pessoas surdas às informações, através de tecnologias recentes como o caso da internet, mas esta ampliação demandava especialização e conhecimentos específicos nas diversas áreas para boa atuação dos intérpretes. Referindo-se ao intercâmbio com outros colegas e convívio com a comunidade surda, podemos afirmar que, apesar de o TILS também atuar em equipe, ocorrem situações em que se sente solitário na sua atuação. Assim, ao atuar em grupo, os profissionais, além de praticarem sua proficiência, conhecem novos sinais e maneiras mais adequadas de dizer nesta ou naquela língua, o que permite, entre os intérpretes, uma troca de modos de dizer, de escolhas, de modos de produzir sentidos em cada uma das línguas, de termos e expressões mais adequadas que são alternativas próprias de um coletivo profissional. Isso possibilita que cada um conhecendo bem o que se passa no trabalho do outro possa colaborar para elaborar diversas situações e refletir sobre elas. Nesse contexto, é indispensável manter-se atualizado, tanto em conhecimentos gerais como no conhecimento de aspectos lingüísticos das línguas, sejam estas as de sinais e a portuguesa; e reconhecer a importância do contato prévio com os materiais, livros ou outros textos que serão utilizados nas diferentes situações implicadas nas interpretações, fator este que contribui para uma melhor interpretação” (p.50)</p> <p>“Em relação à fluência em Libras e Português, se o TILS constitui seu papel como profissional da interpretação, é fundamental que tenha conhecimentos lingüísticos, domínio de ambas as línguas e vocabulário extenso, pois, sem esses requisitos, pode, não só passar informações equivocadas (não assegurando entendimento por parte do público alvo e nem compreensão de significados) como</p>	<p>conhecimentos específicos nas diversas áreas para boa atuação dos intérpretes</p> <p>Psicossocial:</p> <p>Intercâmbio com outros colegas e convívio com a comunidade surda, podemos afirmar que, apesar de o TILS também atuar em equipe, ocorrem situações em que se sente solitário na sua atuação</p> <p>Ética:</p> <p>Manter-se atualizado, tanto em conhecimentos gerais como no conhecimento de aspectos lingüísticos das línguas, sejam estas as de sinais e a portuguesa;</p> <p>Reconhecer a importância do contato prévio com os materiais, livros ou outros textos que serão utilizados nas diferentes situações implicadas nas interpretações, fator este que contribui para uma melhor interpretação</p> <p>Intelectual:</p> <p>Conhecimentos lingüísticos</p> <p>Domínio de ambas as línguas</p> <p>Vocabulário extenso</p>
--	--	---

	<p>também pode perder o raciocínio e tempo para verter de uma língua para outra” (p.49)</p> <p>“Assim, além do conhecimento lingüístico amplo das duas línguas, é necessário que este profissional dê sentido à sua interpretação, considerando que ele só ocorrerá se for construído na relação e na multiplicidade de sentidos existentes. O que se sabe é que a língua de sinais, além de ser uma língua com estrutura gramatical própria e rica em conceitos, está sendo estudada e compreendida por muitos tradutores e linguistas (WILCOX e WILCOX, 2005) que atuam nessa área, principalmente quando destacamos a figura do TILS na sua importante participação social diante dos usuários desta língua. Além disso, o envolvimento social com a comunidade surda e o conhecimento da língua envolvem de certa maneira, o TILS em diferentes práticas sociais, favorecendo, na relação entre duas línguas, uma vivência satisfatória na formação e na competência deste profissional tradutor-intérprete”(p.51)</p> <p>“[...] A especificidade de conteúdos que o TILS vai interpretar e a faixa etária com a qual irá trabalhar demandam um processo de formação específica para este profissional. Conteúdos mais complexos vão exigir do TILS conhecimentos outros que ultrapassam o domínio apenas lingüístico e que exige, de certa forma, um preparo e conhecimento sobre determinados assuntos e disciplinas” (p.66).</p> <p>“Nos estudos de Napier (2002), na Austrália, a autora relata em sua pesquisa nas IES, a realidade de alguns TILS durante a sua atuação. Ela aborda os modos de atuação deste profissional dizendo que alguns interpretam baseados em métodos mais técnicos, com estratégias lingüísticas, enquanto outros interpretam sem o uso de estratégias. Assim, o resultado da pesquisa mostra que dos 125</p>	<p>Intelectual:</p> <p>Conhecimento lingüístico amplo das duas línguas</p> <p>Psicossocial</p> <p>Envolvimento social com a comunidade surda</p> <p>Formação:</p> <p>Preparo e conhecimento sobre determinados assuntos e disciplinas</p> <p>Formação:</p> <p>Experiências educacionais e conhecimento no ambiente universitário para atuar na ES</p>
--	---	---

	<p>intérpretes analisados, um pouco menos da metade tinha formação universitária enquanto a outra metade interpretava no ES sem ter este nível de instrução. Para a autora, o fato de os TILS atuarem no ES sem terem completado a universidade influenciaria negativamente sua atuação por terem menos experiências educacionais e conhecimento, o que os levaria a apresentarem menos habilidades e formação para sua tarefa profissional. Toda língua está relacionada com o contexto a ser interpretado, em relação às situações que estão sendo expostas. O léxico deve ser selecionado de acordo com o contexto, sendo ora mais formal, ora mais informal, dependendo dos objetivos de cada uma das situações discursivas. Mesmo em sala de aula, estas exigências aparecem e o TILS precisa ter um conhecimento amplo para atuar adequadamente. Um outro ponto levantado por ela é que, além das questões sócio-linguísticas, fatores culturais também influenciam na densidade lexical do texto. O TILS tem que se adaptar às condições específicas do discurso da universidade e, segundo Napier (2002), a interpretação educacional requer habilidades especiais. Se isso for observado, o IE pode efetivamente contribuir para o ambiente acadêmico dos alunos surdos, respeitando as regras do ambiente educacional. [...]Não basta apenas o domínio das duas línguas, mas, como refere a autora, são necessários também conhecimentos de aspectos culturais, pois as questões sócio-linguísticas estão implicadas principalmente na interpretação educacional, que exige do TILS um trabalho minucioso, digno e competente (pp 70,71)</p> <p>“Dessa forma, além de ter o domínio da língua de sinais, o ambiente no qual este profissional está inserido exige dele conhecimentos outros, habilidades, postura, e, no caso da academia, exige-se também experiência na área da educação,</p>	<p>Intelectual (técnica)/cognitiva:</p> <p>Seleção do léxico de acordo com o contexto</p> <p>Observar as questões sócio-linguísticas e os fatores culturais</p>
--	---	---

	<p>sendo solicitadas cada vez mais informações, conhecimentos sobre as disciplinas e sobre as discussões relacionadas com a realidade daquele local” (p.125).</p> <p>“Dessa maneira, quanto mais preparado estiver este profissional para atuar com as pessoas surdas, quanto mais conhecimentos específicos, os TILS tiverem, melhor será o acesso e a permanência dos alunos surdos e, conseqüentemente, maior será sua valorização e o seu reconhecimento, tanto por parte das instituições quanto por parte dos surdos”. (p.144).</p> <p>“Diante desta questão, os entrevistados apontaram, para alguns aspectos que julgam fundamentais em sua atuação como TILS: o domínio da língua de sinais aparece como fator primordial para formar um bom intérprete; a questão da ética profissional é também destacada, juntamente com conhecimento de mundo sobre o tema a ser interpretado; e conhecimento de técnicas de tradução” (p.146).</p> <p>“O I Li assume em seu relato, termos técnicos, revelando alguma reflexão sobre a sua própria atuação. Em seguida, ele discute questões do conhecimento linguístico indicando a necessidade também do aprofundamento em Português e depois focaliza o conhecimento de mundo e de temas específicos para a realização de uma boa interpretação. Caso o intérprete não tenha esse preparo, ele pode não atuar adequadamente [...]” (p.147)</p> <p>“Vários deles trouxeram em seus depoimentos a necessidade de formação acerca de questões éticas, de relacionamento interpessoal, conhecimento anterior das temáticas as quais interpretam, e alguns já referiram achar importante ter conhecimento teórico sobre técnicas de interpretação em sua formação” (p.152)</p> <p>“A atuação deste profissional,</p>	<p>Formação</p> <p>Experiência na área da educação, sendo solicitadas cada vez mais informações, conhecimentos sobre as disciplinas e sobre as discussões relacionadas com a realidade daquele local</p> <p>Formação:</p> <p>Preparação para atuar com as pessoas surdas;</p> <p>Conhecimentos específicos</p> <p>Intelectual/Cognitivo/Formação:</p> <p>Domínio da língua de sinais aparece; Conhecimento de mundo sobre o tema a ser interpretado</p> <p>Conhecimento de técnicas de tradução</p> <p>Ética:</p> <p>A questão da ética profissional é também destacada</p> <p>Intelectual/Formação:</p> <p>Aprofundamento em português</p> <p>Conhecimento de mundo e de temas específicos</p>
--	--	--

	<p>principalmente na área educacional requer atenção, cuidados, dedicação, experiências, além do domínio da língua. Os alunos surdos são futuros profissionais que se formarão a partir do conhecimento que é passado pelo intérprete e logicamente da dedicação do próprio aluno. Porém, os assuntos discutidos e estudados em sala são específicos de cada disciplina e exigem do TILS postura profissional e habilidades que precisam ser trabalhadas durante sua formação. Os cursos voltados para a qualificação deste profissional devem ser estruturados considerando que esta formação ainda não está pronta, mas em construção” (p.154)</p>	<p>Formação:</p> <p>Questões éticas</p> <p>Relacionamento interpessoal Conhecimento anterior das temáticas as quais interpretam</p> <p>Conhecimento teórico sobre técnicas de interpretação</p> <p>Cognitivo/Psicossocial:</p> <p>Atenção, cuidados, dedicação, experiências“Para Quadros (2004, p. 74), o ato interpretativo envolve competências básicas como: tradutória, lingüística e, referencial. A competência tradutória são as técnicas que são necessárias ao ato interpretativo, o modo como vai atuar, a interação no momento de sua atuação, o respeito à ética. A competência lingüística refere-se ao conhecimento e domínio dos termos lingüísticos que são necessários no ato interpretativo que envolve o intérprete e o surdo no momento de atuação. A</p>
--	--	--

		<p>competência referencial diz respeito a entender e conhecer os termos léxicos necessários ao ato da interpretação. Implica dizer que o intérprete precisa saber o significado dos termos que irá interpretar, ou seja, se irá interpretar para o curso de Pedagogia deve conhecer os termos e léxicos que serão necessários ao ato da sua interpretação. Aponta que alguns requisitos como confiabilidade, imparcialidade, discrição, distanciamento profissional e fidelidade estão colocados como preceitos éticos que devem ser observados no ato da interpretação da língua fonte para língua alvo ou versa vice [sic]” (p.33)</p> <p>Formação:</p> <p>Postura profissional e habilidades</p>
Constâncio (2010)	<p>“Na atual legislação 12.319/10, o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da língua portuguesa.” (p.34)</p> <p>“Para todos os entrevistados a concepção sobre ética é discutida no referencial apontado por Quadros (2004, p. 42) que apresenta o intérprete como uma pessoa de bom senso, de alto caráter moral e de ética em sua</p>	<p>Intelectual/Cognitivo/Ética/ Formação:</p> <p>Competência tradutória: Técnicas de interpretação, Habilidades metodológicas Respeito à ética</p> <p>Competência linguística: Conhecimento e domínio dos termos linguísticos</p>

	<p>atuação profissional. Significa dizer a necessidade deste profissional ser competente para a função a qual designará aceitando somente os serviços que tiver todas as competências necessárias para a realização das mesmas” (p.59).</p> <p>“É importante observar que esse processo emerge do contato entre experiências, diferenças lingüísticas e culturais, que fazem toda diferença na tradução e interpretação. Quadros (2004) afirma que muito mais do que tentar fazer a mediação entre línguas, traduzir e interpretar demanda competências para atuar de acordo com a exigência do público-alvo, o que torna árduo e complexo esse ato. Dessa forma, espera-se que esses profissionais dominem o vocabulário das diversas disciplinas nas áreas que atuam. O intérprete precisa assumir o seu papel de mediador, de viabilizar a passagem entre línguas, de sentimentos” (p.80, p.81)</p>	<p>Competência referencial: Entender e conhecer os termos léxicos necessários ao ato da interpretação</p> <p>Ética: Confiabilidade Imparcialidade Discrição Distanciamento profissional Fidelidade</p> <p>Intelectual/Cognitivo/Formação: Competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva Proficiência em tradução e interpretação da Libras e da língua portuguesa</p> <p>Ética/Psicossocial: Bom senso Alto caráter moral Aceitar somente os serviços que tiver todas as competências necessárias para a realização das mesmas</p> <p>Intelectual/Cognitivo/Psicossocial: Competências para atuar de acordo com a exigência do público-alvo</p> <p>Intelectual/Cognitivo/Formação: Dominar o vocabulário das diversas disciplinas nas áreas que atuam</p>
Nantes (2012)	“[...] O intérprete, muitas vezes, sem formação adequada para essa função, acaba por omitir ou mesmo acrescentar	Formação: Conhecimento profundo da própria língua de sinais

	<p>informações ao conteúdo passado ao surdo. Isso se deve à falta de conhecimento profundo da própria língua de sinais como também dos procedimentos e técnicas da interpretação.(pp.26,27)</p> <p>“Apesar da demanda pela atuação do intérprete em níveis mais elevados de ensino poucos são os que possuem formação adequada ou conhecimento suficiente para atuarem na interpretação da língua de sinais. Muitas vezes, por falta de pessoas capacitadas, acabam requisitados para essa função pessoas que estão terminando o curso básico de LIBRAS como se esse conhecimento fosse suficiente para a complexa atividade de tradução e interpretação de uma língua para outra. Tais tarefas envolvem questões linguísticas, como escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas, além do conhecimento técnico para que as escolhas sejam apropriadas.” (p.46)</p> <p>“Tanto intérpretes quanto surdos precisavam criar suas próprias estratégias para não perderem as informações passadas pelos professores durante as aulas” (p.72)</p>	<p>Conhecimento dos procedimentos e técnicas da interpretação</p> <p>Formação:</p> <p>Questões linguísticas: escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas, Conhecimento técnico para que as escolhas sejam apropriadas</p> <p>Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Criar suas próprias estratégias para não perderem as informações passadas pelos professores durante as aulas</p>
Santiago (2013)	<p>“No ensino superior, o IE tem na sua atuação maiores exigências em relação à proficiência e sobre conhecimentos específicos e técnicos, entretanto pouca possibilidade de fazer parte de um processo educacional verdadeiramente inclusivo e de construção de estratégias em conjunto com o corpo docente” (p.35)</p> <p>“Com isso, além da habilidade com cada uma das línguas envolvidas, precisariam estar constantemente atualizados em relação ao conhecimento específico dos temas abordados, com leituras e</p>	<p>Intelectual/Cognitivo/Formação:</p> <p>Proficiência nas línguas</p> <p>Conhecimentos específicos e técnicos</p> <p>Construir estratégias em conjunto com o corpo docente</p> <p>Formação/Ética:</p> <p>Estar constantemente atualizados em relação ao</p>

	<p>aprofundamento que nem sempre fazem e que tendem a acarretar prejuízos nos resultados da interpretação.” (p.39)</p> <p>“Em situação de pós-graduação, o ideal é que este profissional acompanhe todo o curso tomando este trabalho como um projeto, respeitadas as questões de empatia entre o aluno surdo e o IE. É essencial que o IE tenha afinidade com a área do conhecimento – ciências sociais/humanas/exatas – e que se prepare efetivamente para atuar, tendo um tempo para estudo e fazendo parte da lista de contatos para receber apostilas e textos referentes aos conteúdos e conhecimentos circulantes na pós-graduação.” (p.86)</p> <p>“O IE toma como estratégia apoiar-se no pequeno esquema feito no quadro pela professora antes de iniciar a explicação. Aponta para o quadro, olha para o quadro e sinaliza ESSE (apontando para o quadro) P-R-É ANTES LISTA, [...] TER COMBINAR COMBINAR N-O-T-A, A-B-C-D-E LISTA (mão esquerda mantém base do sinal LISTA). [...] Ao perceber estes dois —pré-requisitos, o intérprete cria um sinal, vai modificando esse sinal no decorrer da interpretação e vai resignificando o sinal na interação com o aluno. O entendimento do intérprete sobre o conteúdo da aula vai possibilitando que ele construa os sentidos provisórios e remodele esses sentidos” (p. 73)</p> <p>“A interpretação educacional não é uma via de mão única, a interação permite a construção de conceitos que partem da relação entre o surdo e o intérprete, na compreensão mais ou menos estável de um tema, no espaço das negociações. O intérprete não é o mediador no sentido estrito da palavra, é a língua que é mediadora, que permite a interação, a atividade ativo-responsiva, na qual se estabelece uma relação dialógica entre o intérprete e o aluno surdo, envolvendo estratégias, estilos, limites e possibilidades. Nesse ponto chegamos à conclusão de que a compreensão ativo-dialógica e a interação, tramam o saber do IE e o</p>	<p>conhecimento específico dos temas abordados, com leituras e aprofundamento</p> <p>Psicossocial: Empatia entre o aluno surdo e o IE</p> <p>Formação/Ética: Afinidade com a área do conhecimento Preparação efetiva para atuar, tendo um tempo para estudo e fazendo parte da lista de contatos para receber apostilas e textos referentes aos conteúdos e conhecimentos circulantes na pós-graduação</p> <p>Intelectual/Cognitivo: Entender o conteúdo da aula</p> <p>Intelectual/Cognitivo (técnico): Estratégias de interpretação Conhecimento prévio de conceitos-chave Entendimento das situações que se apresentam</p>
--	---	---

	<p>saber do aluno, sujeitos ativos na cadeia produtiva dos sentidos, com o objetivo claro de favorecer a aprendizagem do aluno. Reconhecer a necessidade do conhecimento prévio de conceitos-chave por parte dos IE e do entendimento das situações que se apresentam nessa esfera discursiva é fundamental, e mesmo quando isso ocorre de forma parcial é possível identificar a emergência de diversas estratégias que constituem o trabalho dos IEs” (pp.85,86)</p>	
<p>Silva (2013)</p>	<p>“Outro participante ativo nesse ambiente é o intérprete de Língua de Sinais. Para executar o seu trabalho de forma clara e efetiva é necessário seguir determinados aspectos básicos: possuir curso de formação de intérprete, no qual englobam o conhecimento do sujeito “surdo”, a ética profissional, dentre outros conhecimentos específicos; ter competência linguística e referencial do tema, que será interpretado/traduzido, possuir vocabulário expandido, sendo fluente em Língua Portuguesa, para utilizar tais conhecimentos no momento do ato tradutório, tanto para VOZ-SINAL como SINAL-VOZ” (p. 87)</p> <p>“No entanto, sabe-se que, no cotidiano universitário, bem como, em outros níveis de ensino, o tempo de estudo para o tema que será interpretado, praticamente, é resumido; e o intérprete de Língua de sinais tem que realizar seu trabalho sobre uma pressão de urgência e competência que lhe é exigida. (SANTOS; MASSUTI, 2008). [...] Referidos achados, citados sobre a atuação do intérprete, são fatores decisivos, que facilitam o processo de intermediação neste nível de ensino” (p.87).</p> <p>“Desse modo, conforme os intérpretes e coordenadores entrevistados, o intérprete deve ter as seguintes características: a) formação em nível superior - esta formação não seria em áreas afins à atuações futuras, mas, especificamente, uma formação superior em tradução e interpretação da Libras. Em uma das entrevistas,</p>	<p>Formação:</p> <p>Possuir curso de formação de intérprete, no qual englobam o conhecimento: do sujeito “surdo”, da ética profissional, dentre outros conhecimentos específicos</p> <p>Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Competência linguística e referencial do tema,</p> <p>Vocabulário expandido,</p> <p>Fluência em Língua Portuguesa, para utilizar tais conhecimentos no momento do ato tradutório, tanto para VOZ-SINAL como SINAL-VOZ</p> <p>Formação:</p> <p>Formação em nível superior - esta formação não seria em áreas afins à atuações futuras, mas, especificamente, uma formação superior em tradução e interpretação da Libras</p>

	<p>ressaltou-se que, somente uma formação em qualquer área do conhecimento não abrange todas as atribuições do ato tradutório, à medida que, o profissional intérprete precisa ter conhecimento sobre tradução, interpretação, procedimentos e estratégias. Isto é necessário, a fim de que, independente da área de atuação, este execute traduções e interpretações aproximadas do enunciado dito, isto é, não adianta ter competência referencial sem competência tradutória. O depoimento de um entrevistado descreve: “Conheci uma pessoa com formação de nível superior, numa área específica, mas, sentia uma lacuna em outras áreas do conhecimento. No entanto, a formação que poderia suprimir isso é a formação na área específica, seria óbvio.” (Entrevista I1); b) experiência profissional - ter atuado em cursos de graduação ou pós-graduação; c) amplo conhecimento de mundo, principalmente, sobre a postura no ambiente acadêmico, “porque, às vezes, eu percebia que muitos dos meus colegas eram imaturos, não entendiam que esta rede de relacionamento que entra em atrito, no ensino superior” (Entrevista I2); d) conduta profissional adequada - “seguir uma conduta profissional adequada ao ambiente, não só no tocante às questões de falta, horários, mas, quanto a elaborar o seu discurso, de forma apropriada e coerente, para a sala de aula” (Entrevista I1); e) competência referencial - “seria ideal que ele (intérprete de Libras) atuasse na sua área de competência referencial, pois, teria condições para agir melhor no espaço de atuação” (Entrevista I2); e, f) afinidade com alguma área do conhecimento a ser interpretado - esta afinidade é levada em consideração pela coordenação do programa, a partir do semestre seguinte é que este intérprete de Libras é contratado pela instituição. [...]” (p.115)</p>	<p>Adquirir conhecimento sobre tradução, interpretação, procedimentos e estratégias</p> <p>Experiência profissional - ter atuado em cursos de graduação ou pós-graduação;</p> <p>Amplo conhecimento de mundo, principalmente, sobre a postura no ambiente acadêmico</p> <p>Ética/Formação/Intelectual :</p> <p>Seguir uma conduta profissional adequada ao ambiente, não só no tocante às questões de falta, horários, mas, quanto a elaborar o seu discurso, de forma apropriada e coerente, para a sala de aula;</p> <p>Atuar na sua área de competência referencial</p>
Tesser (2015)	<p>“Dessa forma, o intérprete educacional atua na fronteira de duas línguas – a língua portuguesa e Língua de Sinais – e sua função fundamenta-se em construir</p>	<p>Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Construir colaborativamente os sentidos da Libras e do português</p>

	<p>colaborativamente os sentidos dessas línguas, sendo essas construções um processo de constante movimento” (p.21)</p> <p>“O intérprete educacional, com o propósito de auxiliar o aluno surdo na sala de aula, interage com o ambiente. Para isso, Lacerda (2009) atribui a importância desse profissional possuir acesso aos diversos tipos de textos (literário, jornalístico, publicitário, entre outros), de autores, épocas, propósitos, terminologias variadas, como bagagem obrigatória para exercer com qualidade sua função e conhecer e compreender o tema, a fim de fazer um bom trabalho” (p.22)</p> <p>“A formação de conceitos não exprime um pensar estagnado: retrata uma atividade em movimento e mediada, que necessita do desenvolvimento de uma série de funções, comparação, abstração, atenção entre outras. A mediação faz-se importante tanto para os processos de formação de conceitos como à própria consciência do indivíduo. Dessa forma, o intérprete educacional possui um papel importante nesse processo de mediação, pois esse profissional precisa ser capaz de compreender e expressar em Libras para o aluno surdo o discurso feito pelo professor em língua oral” (p.34)</p> <p>“É de suma importância que o IE tenha acesso às informações e aos conhecimentos sobre cultura e identidade de pessoas surdas, sintaxe e semântica da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, de maneira que, num ambiente linguístico, a Libras seja praticada. Consoante Lacerda (2009), é preciso que o IE tenha conhecimento de polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades de temáticas e de aspectos da cultura, que perpassem cada uma das línguas [...]” (p.54)</p> <p>“Durante o percurso deste trabalho, descobrimos que o papel do intérprete de Libras consiste em tomar decisões para expressar os significados e as intenções ligadas à outra língua. Descobrimos que o processo de</p>	<p>Acessar diversos tipos de textos (literário, jornalístico, publicitário, entre outros), de autores, épocas, propósitos, terminologias variadas, como bagagem obrigatória</p> <p>Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Compreender e expressar em Libras para o aluno surdo o discurso feito pelo professor em língua oral</p> <p>Formação:</p> <p>Acessar informações e conhecimentos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura e identidade de pessoas surdas, -Sintaxe e semântica da Língua de Sinais e da Língua
--	--	---

	<p>construção de sentidos é sempre um ato dialógico, um saber que se constrói com o outro e enxergar no outro a possibilidade de ir mais além” (p.111).</p>	<p>Portuguesa</p> <p>-Polissemia da língua (diversidade de sentidos e possibilidades de temáticas) e -Aspectos da cultura que perpassem cada uma das línguas</p> <p>Cognitivo:</p> <p>Tomar decisões para expressar os significados e as intenções ligadas à outra língua</p>
<p>Silva (2016)</p>	<p>“A partir desta atuação no fim da década de 1980, este sujeito passa a ser considerado a “voz” dos surdos, tanto em ambientes familiares como profissionais. Apesar disto, ainda não se exigia que estes profissionais tivessem conhecimentos específicos dos conteúdos escolares e acadêmicos. Com o aumento do número de matrículas de alunos surdos em diferentes níveis de ensino, as atividades pedagógicas começam a exigir deste profissional, competências educacionais, que vão além do conhecimento da língua” (p.21)</p> <p>“[...] É importante destacar que para atuar como intérprete de Libras não basta ter conhecimento das línguas envolvidas, mas é preciso também conhecer cada aluno surdo, e também os assuntos debatidos em sala de aula. Ademais, merece destaque que, para interpretar, é necessário uma formação específica, uma imersão no mundo visual pelo qual o surdo aprende. É preciso se especializar na área da Libras, desde o curso básico, que envolve conhecer sua gramática, estrutura, sintaxe até uma pós-graduação. Além disso, é preciso ir adiante do mero conhecimento linguístico e das habilidades de cada profissional, uma formação na área de atuação é fundamental especialmente para aqueles intérpretes que atuam no nível superior” (p.25).</p> <p>“Lacerda (2007) também esclarece que para que haja a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua é imprescindível o</p>	<p>Formação:</p> <p>Conhecimento da língua (Libras)</p> <p>Competências educacionais</p> <p>Psicossocial/Ético:</p> <p>Conhecer cada aluno surdo</p> <p>Conhecer os assuntos debatidos em sala de aula</p> <p>Formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imersão no mundo visual pelo qual o surdo aprende - Se especializar na área da Libras, desde o curso básico até uma pós-graduação -Formação na área de atuação <p>Formação:</p> <p>Proficiência tanto da Libras quanto na língua portuguesa;</p> <p>Conhecimento das</p>

	<p>reconhecimento deste profissional, mas para isso este precisa ter proficiência tanto da Libras quanto na língua portuguesa; conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do surdo; conhecimento da comunidade surda e convivência com ela. [...]. Para traduzir o intérprete precisa levar em conta a complexidade dos textos; os conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento, muitos dos quais não dominam e as diversas metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula. Isso tudo envolve a compreensão e apreensão de conteúdos, desconhecidos dentre as várias disciplinas em que atua” (p.27).</p> <p>“Portanto, tal profissional além de conhecer duas línguas, deve entender o contexto da fala do professor, pois este determina, muitas vezes, o significado das expressões a serem interpretadas. Deste modo, este profissional necessita se preparar a fim de adequar sua tradução aos mais variados contextos discursivos que ocorrem em sala de aula, já que certos registros de linguagem são mais ou menos adequados para cada tipo de contexto (LACERDA, 2003). Além disso, a autora continua esclarecendo que no ato da interpretação a língua de sinais também apresenta diferentes demandas contextuais, que requerem que esse profissional faça uma adequação linguística nas diferentes disciplinas; às variações da língua no que diz respeito a diferentes faixas etárias, grupos sociais, localização geográfica e etc; aos aspectos da língua oral/escrita usada pelos ouvintes, que influenciam a língua de sinais em contextos mais formais quando há a necessidade” (p.28).</p> <p>“Frente a complexidade de seu papel, tal profissional precisa usar uma linguagem apropriada ao contexto; fazer uma interpretação compatível com o que o professor está explicando, e considerar a densidade lexical do texto e trabalhar nesse espaço, procurando tornar sua tradução acessível ao aluno surdo (LACERDA,</p>	<p>implicações da surdez no desenvolvimento do surdo; Conhecimento da comunidade surda e convivência;</p> <p>Conhecimento dos conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento</p> <p>Formação/Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Competência referencial: entender o contexto da fala do professor (significado das expressões) a fim de adequar sua tradução aos mais variados contextos discursivos que ocorrem em sala de aula</p> <p>e adequação linguística quanto às variações da língua no que diz respeito a diferentes faixas etárias, grupos sociais, localização geográfica etc.</p> <p>Formação/Intelectual/Cognitivo:</p>
--	--	---

	<p>2003). Além disso, é esperado que o intérprete educacional contribua efetivamente na construção do conhecimento dos alunos surdos, percebendo-se como um mediador.” (p.29)</p> <p>“Com base nessas constatações percebe-se que as atividades e desafios do intérprete de Libras no ensino superior ultrapassam o conhecimento e a proficiência da língua de sinais, assim para atuar neste nível de ensino, este profissional necessita de tempo para se dedicar a leitura dos conteúdos acadêmicos antes da aula que irá interpretar. Tal realidade requer formação, repertório linguístico, capacidade de desenvolver estratégias, um conhecimento aprofundado da realidade educacional a que está exposto, das singularidades a serem respeitadas e, sobretudo, da sua capacidade enquanto profissional responsável e responsivo” (p.33).</p> <p>“[...] 16,3% dos intérpretes assinalaram que conhecimento de mundo é um requisito importante na função do intérprete, 14% afirmaram que nesta função a postura ética é importante, 9,3% opinaram que os intérpretes devem ter proficiência bilíngue, Libras/Língua Portuguesa e uma formação continuada, 4,7% responderam que nesta função é fundamental ter cuidados com a saúde, 2,3%, ou seja, um intérprete afirmou que nesta função é importante a valorização salarial e 18,6% não responderam a questão”. (p.45)</p> <p>“É preciso esclarecer que essas representações do intérprete de Libras enquanto instrumento estão atreladas aos próprios documentos da área que conceituam o ato de interpretar apenas como a tradução entre duas línguas. Há que se considerar, portanto, que ao intérprete cabe não só a transferência linguística entre duas línguas, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, para que haja sentido na interpretação de uma língua para outra. Além disso, o trabalho de traduzir e tornar os</p>	<p>Usar linguagem apropriada ao contexto;</p> <p>Fazer interpretação compatível com o que o professor está explicando, considerando a densidade lexical do texto</p> <p>Ética:</p> <p>Ler os conteúdos acadêmicos antes da aula que irá interpretar</p> <p>Ser um profissional responsável e responsivo</p> <p>Formação:</p> <p>Repertório linguístico</p> <p>Intelectual:</p> <p>Capacidade de desenvolver estratégias Conhecimento aprofundado da realidade educacional a que está exposto, das singularidades a serem respeitadas</p> <p>Formação/Intelectual:</p> <p>Conhecimento de mundo</p> <p>Proficiência bilíngue</p> <p>Ética:</p> <p>Formação continuada</p> <p>Psicossocial:</p> <p>Cuidados com a própria saúde</p>
--	--	---

	<p>conteúdos acessíveis aos alunos faz com que tais profissionais precisem ter conhecimentos específicos dos alunos, dos conteúdos, dos professores regentes o que torna essa profissão bastante complexa (LACERDA, 2012)". (p.48).</p> <p>“Concluimos, assim, que para o desenvolvimento dos complementos cognitivos, os quais envolvem os contextos verbal, situacional e cognitivo, o IE precisa ter conhecimentos linguísticos e culturais dos conteúdos. Portanto, faz-se necessário o repasse aos IE do material das aulas, assim como a disponibilidade de momentos com os professores para sanar dúvidas conceituais em relação aos conteúdos” (p.114)</p>	<p>Valorização salarial</p> <p>Formação/Intelectual:</p> <p>Conhecimento sobre:</p> <p>Aspectos culturais e situacionais</p> <p>Sobre os alunos e sobre os professores</p> <p>Os conteúdos</p> <p>Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Conhecimentos linguísticos e culturais dos conteúdos</p>
Cardoso (2019)	<p>“Atuar no Ensino Superior exige do TILS um conjunto de competências e habilidades que devem fazer parte de um bom profissional, além de uma boa articulação com os professores das disciplinas e uma formação consistente no que se refere ao domínio das duas línguas – fluência em cada uma delas, ou seja, língua portuguesa e língua de sinais, pois, ainda hoje a formação desse profissional mostra-se insuficiente para exercer essa atividade no Ensino Superior” (p.16)</p> <p>“Um aspecto que consideramos decisivo para que o trabalho de tradução/interpretação possa ter êxito é o de que esses profissionais necessitam aprofundar seus conhecimentos linguísticos e culturais nas línguas com as quais trabalharão, bem como ter a capacidade de comunicá-las de forma clara e sucinta [...]” (p.19)</p> <p>“Anteriormente, pudemos perceber as diferenças que cada um possui, ainda que algumas delas aparentemente sejam sutis, apesar de muitas vezes ser somente um profissional para revezar entre traduzir e interpretar no mesmo local ou no mesmo evento. Acerca disso, muitos TILS nunca tiveram algum conhecimento acerca de tais distinções ou modalidades; embora atuem na área, sequer tiveram aulas aprofundadas</p>	<p>Formação:</p> <p>Conjunto de habilidades e competências</p> <p>Fluência em Libras e em português</p> <p>Psicossocial:</p> <p>Boa articulação com os professores das disciplinas</p> <p>Formação:</p> <p>Aprofundar os conhecimentos linguísticos e culturais</p> <p>Formação:</p> <p>Conhecimento sobre tradução e sobre interpretação nas duas direções</p>

	<p>sobre o tema e, principalmente, sobre a tradução em si. Existem duas atuações para o TILS, que são, em sua grande maioria, mais comumente praticadas: (1) a interpretação da Libras para a modalidade voz e (2) a interpretação da língua oral para a Libras” (p.24).</p>	
Farias (2019)	<p>“As estratégias de reformulação consistem em um conjunto de técnicas apresentadas por Roderick Jones, intérprete da União Europeia por mais de vinte anos, baseado nos conceitos teóricos da Teoria Interpretativa de Seleskovitch, os quais visam a otimizar a atuação do intérprete durante a realização da IS (LIMA, 2012). As técnicas de reformulação demonstradas por Jones oferecem estratégias que auxiliam o IE a pensar e agir em diferentes situações. Assim, “o pressuposto básico de todas as técnicas é que o intérprete deve desenvolver o hábito de nunca dizer algo sem sentido ou fora do contexto, livrando-o, assim, de uma grande quantidade de erros potenciais” (LIMA, 2012, p. 44).” (p.81)</p> <p>“O conhecimento dessas treze técnicas ajudam o IE, pois forneem estratégias que otimizam a IS realizada em sala de aula e, conseqüentemente, a diminuição de possíveis perdas de conteúdo, uma vez que traz o entendimento de que, se usadas adequadamente, as técnicas de simplificação, generalização e, em alguns casos, a da omissão não alteram o sentido do que está sendo ensinado pelo professor” (p.83)</p>	<p>Formação:</p> <p>Aprender estratégias de reformulação desenvolvidas por Roderick Jones para a interpretação simultânea. Por exemplo: técnicas de simplificação, generalização e, em alguns casos, de omissão</p>
Kelm (2021)	<p>“A aula, como um gênero discursivo, requer dos intérpretes atuando em equipe estratégias interpretativas características. Percebe-se que há problemas de execução da interpretação em equipes por questões de afinidade com os componentes curriculares, competência linguística e interpretativa, como também problemas de relações interpessoais e falta de experiência e formação para a atuação em equipe” (p.25).</p>	<p>Formação:</p> <p>Aprender a atuar em equipe</p> <p>Aspectos éticos para atuar em equipe:</p> <p>generosidade, espírito de cooperação e respeito</p>

	<p>“Além disso, para Gesser (2011), um trabalho realizado em equipe envolve aspectos éticos, destacando a generosidade, espírito de cooperação e respeito. Em equipe, o profissional pensa de forma coletiva para obter o resultado do trabalho “além das suas tarefas, ajudando a equipe ou um colega a resolver problemas e desenvolver tarefas que não foram dadas exclusivamente a você” (GESSER, 2011, p. 14). Uma equipe de tradutores e intérpretes pode ser composta por vários profissionais atuando em um mesmo espaço interativo, com uma coordenação e diferentes funções” (p.65).</p> <p>“Neste caso, os TILSP que assumem a tarefa de interpretar em contextos educacionais devem “(i) lidar com e compreender as minorias linguísticas e culturais; (ii) pensar os processos tradutórios e interpretativos para além da transposição semiótica com foco no linguístico; e (iii) conceber e (re)significar as funções e finalidades da tradução, da transferência e da mediação linguística e cultural” (RODRIGUES, 2018a, p. 306). Além do que foi mencionado, vale destacar a parceria entre o professor, IE e o aluno surdo” (p.66).</p> <p>“Apesar da interpretação educacional, em geral, não se caracterizar como a de conferências (aquela em que há pouca, ou nenhuma interação com o público que recebe o discurso na língua alvo), o processamento cognitivo demandado para essa atividade é similar, requerendo os mesmos esforços para produzir a interpretação. Além disso, conforme visto em Albres (2006), a complexidade dos conteúdos da terminologia técnica utilizadas no ensino superior exigem do intérprete conhecimentos linguísticos específicos. A relativa carência de sinais que algumas disciplinas apresentam, faz com que o IE frequentemente lance mão do alfabeto datilológico. Além do recurso datilológico, o profissional pode usar “dispositivos linguísticos específicos (expressões faciais gramaticais, classificadores, possibilidade de os</p>	<p>Psicossociais:</p> <p>Lidar com e compreender as minorias linguísticas e culturais</p> <p>Intelectual/Cognitivo/Formação:</p> <p>Pensar os processos tradutórios e interpretativos para além da transposição semiótica com foco no linguístico;</p> <p>Conceber e (re)significar as funções e finalidades da tradução, da transferência e da mediação linguística e cultural</p> <p>Intelectual/Formação:</p> <p>Conhecimentos linguísticos específicos (terminologia)</p> <p>Estratégias de interpretação na carência de sinais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Datilologia -Expressões faciais gramaticais -Classificadores
--	--	--

	<p>sinais incorporarem informações, etc.)” (RODRIGUES, 2013, p. 114).” (p.74).</p> <p>“Diversas são as competências necessárias para que se realize um trabalho de interpretação. Geralmente, as mais destacadas são as competências linguísticas e as tradutórias. Entretanto, é fundamental ampliar esse horizonte e compreender o conjunto das competências que envolvem esse processo, são elas: • competências linguísticas (diferentes níveis de proficiência e suas implicações para a tradução e a interpretação); • competência tradutória (identificar problemas de tradução e encontrar soluções); • competências interpessoais (saber trabalhar em equipe criando diferentes formas satisfatórias de lidar com as múltiplas diferenças e motivações pessoais e da instituição); • competências culturais (ligadas aos diversos públicos que usufruem dos serviços de tradução e de interpretação); • competências linguísticas (lidar com os diferentes pares de línguas e seus contrastes); • competências de áreas especializadas para tradução e interpretação; • competências de cunho operacional-administrativo (coordenadorias de tradução ou, sistematização dos trabalhos e registro dessas atividades por meio de dossiês, relatórios e protocolos) (SANTOS, 2015, p. 119). Para realizar um trabalho de qualidade em equipe, os IEs devem dispor de muitas das competências citadas acima. Tratando das competências interpessoais, por exemplo, elas podem envolver a negociação com o parceiro de trabalho, a divisão de tarefas, os combinados para execução de tarefas aproveitando o que cada um tem de melhor, etc. Além disso, vale lembrar que o processo de interpretação aqui abordado é interlingual/intermodal¹⁹ (SEGALA, 2010), isto é, se dá através de duas línguas distintas, no caso do português para a Libras ou da Libras para o português. Assim, no espaço educacional, o IE interpreta o discurso</p>	<p>Formação/Intelectual/Cognitivo:</p> <p>Competências linguísticas: diferentes níveis de proficiência e suas implicações para a tradução e a interpretação);</p> <p>Competência tradutória: identificar problemas de tradução e encontrar soluções);</p> <p>Competências interpessoais: saber trabalhar em equipe criando diferentes formas satisfatórias de lidar com as múltiplas diferenças e motivações pessoais e da instituição</p> <p>Competências culturais: ligadas aos diversos públicos que usufruem dos serviços de tradução e de interpretação</p> <p>Competências linguísticas: lidar com os diferentes pares de línguas e seus contrastes)</p> <p>Competências de áreas especializadas para tradução e interpretação</p> <p>Competências de cunho operacional-administrativo: coordenadorias de tradução ou, sistematização dos trabalhos e registro dessas atividades por meio de dossiês, relatórios e protocolo</p> <p>Trabalho em equipe:</p> <p>Todas as outras competências</p> <p>Competências interpessoais: negociação com o parceiro de trabalho, a divisão de tarefas, os combinados para execução de tarefas aproveitando o que cada um</p>
--	--	---

	<p>do professor e dos alunos surdos e ouvintes, transitando por mais de uma modalidade: oral-auditiva e visuoespacial, podendo um intérprete ter mais habilidade com uma direcionalidade ou outra, sendo essencial a colaboração entre os dois.” (pp.74,75).</p> <p>“Neste último episódio analisado do corpus da pesquisa, seguindo a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, verificamos que, dos tipos de apoio em aula, a coordenação do tempo de troca é, geralmente, realizada pelo intérprete de apoio, sendo uma estratégia que o intérprete de apoio utiliza para assumir o turno na interpretação direta (Libras para português). Esse dado foi extraído do vídeo em 53 minutos e 11 segundos.” (p.123)</p> <p>“Os combinados mencionados pelo intérprete envolvem a habilidade de lidar com as tensas inter-relações entre EU e o OUTRO, mesmo que em trabalho colaborativo as diferenças existem. A subjetividade e o envolvimento do intérprete no lugar de apoio ou de turno requer negociação e flexibilidade” (p.125)</p> <p>“De modo mais específico, constatamos que, em sala de aula, os intérpretes podem se valer de diferentes estratégias como o apontamento, o toque, o levantar de mãos, a troca de olhares, o caminhar pelo espaço, ficar sentado ou em pé, a fim de tornar mais claro e compreensível o objeto de sua enunciação para si mesmos e para o outro - seja ele intérprete, professor ou aluno. Da mesma forma, a utilização de recursos visuais e multimodais por parte do professor carrega um importante papel na construção de sentido pelos demais integrantes da interação” (p.128)</p>	<p>tem de melhor (se tem mais habilidade em uma das direcionalidades, por exemplo)</p> <p>Atuação em dupla/equipe: Coordenação do tempo de troca é, geralmente, realizada pelo intérprete de apoio, sendo uma estratégia que o intérprete de apoio utiliza para assumir o turno na interpretação direta (Libras para português)</p> <p>Negociação e flexibilidade Diferentes estratégias como: o apontamento, o toque, o levantar de mãos, a troca de olhares, o caminhar pelo espaço, ficar sentado ou em pé, a fim de tornar mais claro e compreensível o objeto de sua enunciação para si mesmos e para o outro</p>
--	--	--

4. Códigos: Dificuldade(s), Desafio(s), Pressão(ões), Obstáculo(s), Tensão(ões), Problema(s), Limite(s).

Obra	Extratos	Códigos dos extratos
Lima (2006)	<p>“O grau de proficiência na língua materna varia de um falante nativo para outro, conforme o histórico de vida e as experiências escolares. No caso dos(as) intérpretes de LIBRAS, a grande maioria tem preferência por interpretar do Português para a LIBRAS, acreditando que é mais fácil passar mensagens de sua língua materna para outra língua. A produção textual em Língua de Sinais não é vista com muita seriedade, até porque os(as) surdos(as) não vão mesmo ouvir o que está sendo dito, não terão como saber se o(a) intérprete está sendo fiel ao texto-fonte ou se está sendo produzido um texto paralelo em LIBRAS. Interpretar de LIBRAS para o português é ainda um desafio, devido à ocorrência histórica de inúmeras situações onde a pessoa surda está na platéia, apenas recebendo a mensagem que compete com um número ainda tímido, mas crescente, de situações onde a pessoa surda profere uma palestra ou ocupa uma posição social onde tem liberdade para opinar. Em quase cem por cento desses casos (LIBRAS-português), a interpretação é feita ao pé da letra, sinal-palavra, o que torna o texto de chegada incompreensível (a língua alvo é o português, língua materna do(a) intérprete). O pior prejudicado é o(a) surdo(a) que coloca sua opinião ou faz uma palestra. É ele(a) quem é criticado(a), por não saber articular suas idéias, não saber se expressar. Em algumas ocasiões, é possível que o(a) surdo(a) detecte a falha na comunicação com os ouvintes via intérprete, ao usar, por exemplo, uma frase de efeito ou contar uma piada, e constatar que só os surdos na platéia dão risada ou aplaudem, enquanto os ouvintes estampam no rosto a não-compreensão (p.47).</p> <p>“Relações de tensão como essa são comuns nos relatos de intérpretes educacionais que são contratados(as) por IES ainda não preparadas para receber’ pessoas com deficiências e as adaptações que elas demandam [...].” (p.82).</p> <p>“No excerto (25), o intérprete cita a fala de ‘um professor novo’ que teve dificuldades para identificá-lo como intérprete; a confusão</p>	<p>Interpretação/Tradução: desafio da direcionalidade da interpretação (direta)</p> <p>Local de trabalho: tensão pelo despreparo das IES</p>

	<p>se deu por um motivo também apresentado no excerto (26): a conversa paralela entre os(as) alunos(as) surdos(as). Pelo fato de estar sinalizando, o intérprete foi confundido com um aluno surdo, apesar de estar sentado de frente para a turma. A reflexão do participante sobre sua atividade passa não só pela avaliação das formas de recepção e interpretação de seu trabalho, como também pela revisão das atitudes tomadas durante a interpretação, motivadas por atitudes de alunos(as) surdos(as) e professores em relação ao seu trabalho". (p.91).</p> <p>“Mas a intérprete contesta essa posição em que os(as) alunos(as) a põem (submissa às suas exigências) e isso pode ser notado em: ‘eu sou uma intérprete, não uma escrava’. Com essa asserção, a intérprete rejeita a identidade que, em seu entendimento, lhe foi atribuída – escrava, e reivindica uma outra identidade – ‘sou uma intérprete’. A avaliação dos(as) alunos(as) surdos(as) não será contestada ou defendida aqui, pois este não é um espaço de julgamento. Na análise, constata-se o modo como os surdos identificaram esses dois participantes, que destoa da própria identificação que ambos fizeram de si. Essa análise mostra a tensão que pode surgir nessa relação diária e nos permite examinar como as identidades são contestadas e negociadas nesse contexto.” (pp.120,121).</p> <p>“Essa posição dos(as) alunos(as) surdos(as) é ruim do ponto de vista da intérprete, indesejável, já que considera o(a) intérprete como alguém a serviço deles(as), e isso mostra a avaliação da participante, que sugere ser negativa a comparação do(a) intérprete com uma máquina, o que desumaniza este(a). A asserção com juízo de valor ‘o surdo acha que o intérprete, ele é um objeto, que ele precisa, ele [intérprete] tem que tá na hora que ele [surdo] quer’ também mostra um processo mental, no verbo ‘acha’ cujo agente é ‘o surdo’, que age guiado por suas percepções e pode identificar o(a) intérprete como ‘um objeto que ele precisa’, e um objeto, portanto, não-humano, que ‘tem que tá na hora que ele quer’. Os sentidos produzidos aqui são novamente de autoridade, ‘tem que tá’ indica uma obrigação, e marca o envolvimento do(a) surdo(a) com essa obrigação, ou imposição</p>	<p>Relações interpessoais: atitudes dos professores e alunos</p> <p>Relações interpessoais: tensão pela contestação da identidade do(a) intérprete</p> <p>Relações interpessoais: objetificação do(a) intérprete</p>
--	---	--

	<p>de obrigação. Neste ponto, a intérprete exprime seu ressentimento em ser tratada como um objeto pela pessoa surda, ‘porque muitas vezes nós somos olhados como a bengala do cego, que ele precisa, né, a cadeira de rodas para o deficiente físico, que não consegue andar’ – numa relação de objeto-usuário, na qual bengala está para cego assim como cadeira de rodas está para deficiente físico, assim como intérprete está para pessoa surda” (pp.121,122).</p> <p>“Uma identidade mais humana é reivindicada e busca estabelecer-se. A avaliação implícita é de uma postura não desejável da pessoa surda, que ignora o ‘ser vivo’ que lhe facilita a comunicação, identificando-o(a) como um(a) serviçal ou um objeto inanimado. Segundo a intérprete, essa é uma tensão sofrível: ‘a gente sofre os conflitos disso’” (pp.122,123).</p> <p>“Aqui, o(a) intérprete tem o direito de tomar conhecimento de críticas relativas ao seu trabalho de maneira discreta, o que protege sua identidade social diante de ouvintes e surdos; o procedimento considerado ético ao criticar o trabalho do(a) intérprete de Língua de Sinais é tecido pela relação semântica entre as expressões “primeiro”, “diretamente” e “em particular”, em oposição implícita a “por último”, “indiretamente” e “em público”. Já a orientação para que a crítica não aconteça, emerge da condição “no caso de querer criticar”, oração subordinada posicionada antes da principal, estabelecendo uma condição para que a oração principal se realize, ou seja, há aí uma relação de condição para que se apresente a crítica: ela depende da vontade, do querer criticar. Essa relação demonstra uma tensão. Ao colocar a condição antes do tema, se faz um alerta à crítica gratuita, gerada pelo simples desejo de criticar, sem nenhuma motivação concreta, justificadora. Esse relato transfere o ônus da crítica à pessoa surda, isentando o(a) intérprete de possíveis posturas ou procedimentos que possam justificar questionamentos. A relação intérprete educacional-aluno(a) surdo(a) pode ser abalada por uma atitude comum às pessoas surdas falantes de Língua de Sinais diante de pessoas que se auto-intitulam intérpretes e não são sequer proficientes na mesma: a crítica franca.” (pp.132,133)</p> <p>“A intérprete avalia seu trabalho e as maneiras</p>	<p>Relações interpessoais: tensão que gera sofrimento</p> <p>Relações interpessoais: tensão causada pelas críticas contra o(a) intérprete</p>
--	--	---

	<p>de lidar com ele (excerto (87)), como em: ‘tem que ter um pouco de psicologia, e tem que ser firme nas suas coisas e tem que tá trabalhando seu emocional assim... diariamente, 24 horas por dia’. É desejável que o(a) intérprete aja como psicólogo(a), o que mostra os valores que ela julga ser compatíveis com a profissão, quais sejam a agilidade, o controle emocional constante e a firmeza. No foco das tensões entre professores e alunos surdos, com a responsabilidade de acertar sempre em sua tradução, sofrendo com os conflitos que surgem em sua relação com os professores e com os surdos com os quais trabalha, sobrecarregado(a) às vezes e mal remunerado(a), o intérprete educacional tem mesmo de ter muito controle emocional, talvez até um suporte de uma médica, pois sempre interpreta sozinho(a), muitas vezes por horas seguidas – o desgaste não é só físico, é também emocional. Além dos conflitos e tensões do trabalho, há ainda os ‘probleminhas internos, da sala de aula, do local de trabalho’ que identificam essa atividade como sendo uma profissão como outras, cujos desafios e os imprevistos que surpreendem e fazem refletir sobre as práticas são vistos como ‘probleminhas’, que certamente competem com os demais problemas e desafios externos, de caráter familiar e pessoal” (p.128)</p> <p>“A substituição do discurso da ignorância pelo discurso da transformação passa pela conscientização de todos os atores sociais envolvidos nesse processo, incluindo surdos(as) e intérpretes educacionais. Conscientização e conhecimento profundo das implicações sociais da interpretação educacional são necessários para que as dificuldades, a insegurança e a resistência ao crescimento sejam minimizados e, possivelmente, abolidos desse contexto.” (pp.140,141)</p>	<p>Relações interpessoais: conflitos com professores e estudantes surdos</p> <p>Local de trabalho: tensões psicológicas e desgaste mental e físico.</p>
--	---	---

		Local de trabalho: falta de consciência e conhecimento sobre a importância da interpretação educacional
Gurgel (2010)	<p>“Em sua pesquisa, Lacerda (2007) constata dificuldades encontradas pelo tradutor-intérprete em sua atividade. Ele tem uma difícil tarefa de se tornar o menos invasivo possível no momento de sua interpretação, evitando impor aspectos da sua cultura, como também repetir palavras e metáforas; deve ser fiel aos sentidos e aos modos de enunciá-las. Assim, um tradutor-intérprete, além de respeitar as questões éticas, de ser —verdadeiro e se preocupar com os aspectos gramaticais, deve reconhecer que em sua atuação estão envolvidas diversas responsabilidades.” (pp. 47,48).</p> <p>“É importante considerar que a experiência anterior na academia pode implicar em diferenças na atuação do profissional que, para exercer sua tarefa como intérprete, não depende apenas do domínio das duas línguas, mas, pelo lugar que ocupa, precisa conhecer bem as regras de funcionamento do ES, conhecer a dinâmica das disciplinas, os modos próprios de configuração deste nível de ensino, entre outros. Esta é uma questão fundamental para a nossa análise, pois são profissionais que —habitam o mesmo espaço, porém com uma configuração bastante heterogênea em relação à formação. É nesse momento que confirmamos como são ainda escassas as preocupações com os alunos surdos, pois a seleção dos intérpretes depende de quem está contratando e avaliando suas experiências e formação, e aceitar que o TILS atue no ES sem que tenha este grau de instrução pode trazer vários problemas para a dinâmica da interpretação” (p.86).</p> <p>“Em seus estudos, Napier (2002) relata que toda língua está relacionada com o contexto a ser interpretado; dessa forma, o intérprete precisa de estratégias, conhecimentos para interpretar diante de determinada situação e de determinado assunto. Assim, o fato de os TILS atuarem no ES sem uma formação</p>	<p>Tradução/Interpretação: cumprimento dos preceitos éticos durante a atuação</p> <p>Fragilidades da formação do TILS: formação em nível médio apenas</p> <p>Fragilidades da formação do TILS: formação em nível médio apenas</p>

	<p>neste nível de ensino seria uma das razões para as dificuldades de interpretação, a qual envolve estratégias lingüísticas durante o seu trabalho” (pp.103,104).</p> <p>“Nesse contexto, pensando no trabalho que o TILS tem ao atuar dentro de uma sala de aula, a interpretação, muitas vezes, exige do profissional certos cuidados, considerando que os surdos, como os ouvintes, têm singularidades e alguns apresentam mais facilidade ou dificuldade, tanto em relação aos conteúdos das disciplinas como em relação à própria língua de sinais e que, dependendo do assunto a ser tratado em sala, são necessárias combinações ou até mesmo improvisações, dependendo fortemente de ajustes feitos entre estudantes surdos e intérprete” (pp.109,110).</p> <p>“Assim, podemos dizer que uma grande parcela dos intérpretes está começando a ocupar o seu lugar como profissional, afastando-se do perfil assistencialista que durante muito tempo predominou na área. Não era incomum o TILS se envolver com os compromissos e com a vida pessoal do surdo, se sobrecarregando para além de suas funções de trabalho. Daí decorriam problemas de saúde, estresse emocional, entre outros devido a cobranças e desvios de sua função principal. O fato de a instituição acolher o intérprete como um funcionário, oferecendo espaços, como a sala de professores para se tomar um café na hora do intervalo por exemplo, permite que ele mantenha algum distanciamento, descansa e possa se refazer para suas atividades” (p.111).</p> <p>“O Gráfico 34, indica as dificuldades que os TILS enfrentam. Podemos dizer que, de acordo com as entrevistas, o fato de não conhecer o conteúdo específico da área de atuação (30%), é um dos fatores que os TILS citam como o mais difícil ao atuarem como intérpretes. Dos entrevistados, 21% responderam que a agilidade também é um fator que dificulta sua atuação como TILS.” (p.117).</p> <p>“E é justamente nessa dimensão discursiva da Libras que pessoas não surdas apresentam dificuldades, pois é apenas no discurso que a língua manifesta marcas culturais, idiosincrasias, jogos de poder e regras de interação, as quais não são ensinadas em cursos, ou no ambiente</p>	<p>Contexto socioeducacional dos(as) estudantes surdos(as): dificuldades dos(as) estudantes surdos(as) em relação aos conteúdos e à própria Libras</p> <p>Local de trabalho: cobranças e desvios de função</p> <p>Tradução/Interpretação: (in)competência na área de atuação e acompanhar o ritmo do orador</p>
--	--	---

	<p>escolar, mas apropriadas no convívio efetivo com a comunidade surda. Exames de proficiência, de modo geral, costumam avaliar habilidades comunicativas e gramaticais gerais e o grau de familiaridade e relação do candidato com diferentes aspectos da língua. Propõem-se apenas a tirar um retrato, o mais fiel possível, das habilidades da pessoa no momento em que esta se submete ao exame. (Fernandes e Moreira, 2007, p. 3).” (p.127).</p> <p>“Outro aspecto destacado no relato de I Re é a necessidade de usar outros recursos visuais e escritos, além daqueles utilizados pelo professor, para tornar os conteúdos trabalhados em sala de aula mais acessíveis ao estudante surdo. Cabe lembrar também que essa é uma atividade freqüentemente relatada por TILS que atuam na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental (LACERDA, 2009). O que surpreende, é que ela seja destacada no ES, revelando que as mesmas críticas e reflexões feitas na Educação Básica, sobre os modos como o professor prepara suas aulas, sem considerar a presença do aluno surdo, tenham lugar também na academia, a qual demonstra desconhecer a surdez e as necessidades de ajustes de estratégias de ensino que ela demanda. Relatos como o de I Re nos permitem pensar que as dificuldades de compreensão de conteúdos dos surdos permanecem também neste nível de ensino, ou seja, não basta apenas o intérprete traduzir o que está sendo falado para a Libras. O intérprete sente a necessidade de fazer uso de outros materiais para facilitar sua interpretação e a compreensão do aluno surdo, indicando a complexidade dos processos tradutórios também neste contexto” (pp.132,133).</p> <p>“Os depoimentos analisados até aqui nos levam à reflexão sobre aspectos da subjetividade da/na tradução. A IES parece desconhecer as dificuldades enfrentadas e o TILS se vê responsável pelo atendimento do aluno surdo. Assim, este profissional faz a escolha de recursos didáticos de apoio para ler e escrever pelo/para/com o surdo, a fim de facilitar a compreensão/avaliação do aluno e conseqüentemente seu trabalho. Essa realidade demonstra que as instituições não têm projetos político pedagógicos que abarquem a inserção de um projeto bilíngüe de inclusão de estudantes surdos. O sucesso ou</p>	<p>Tradução/Interpretação: (in)competência linguística – aprendizado da dimensão discursiva da Libras</p> <p>Fragilidades da formação: Quando o(a) intérprete só possui o ProLibras, mas, não tem formação</p> <p>Contexto socioeducacional dos(as) estudantes surdos(as):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O desconhecimento e despreparo dos professores sobre a surdez e questões relevantes sobre a educação de surdos 2. As dificuldades de compreensão dos(as) estudantes surdos(as) dos conteúdos
--	---	---

	<p>insucesso da experiência acadêmica depende fortemente da iniciativa individual do intérprete que acaba encontrando soluções em situações singulares, por vezes tornadas corriqueiras, que podem ou não ser bem vistas pela IES e por seus pares” (p.133).</p> <p>“Contudo, não podemos esquecer que a disponibilidade e interesse dos professores é plural, muitos não se envolvem e isso sobrecarrega o TILS que, vendo as dificuldades do estudante surdo, se vê na tarefa de auxiliá-lo. Assim, cabe ao TILS interpretar para o aluno e favorecer que este interaja com o professor, questionando, dialogando, enquanto ele medeia essa interlocução (LACERDA, 2007; LODI, 2007 e MARTINS, 2008)” (pp.136,137).</p> <p>“Um outro aspecto é que talvez o intérprete, por ter passado por essa experiência, tendo ocupando o lugar de aluno, muitas vezes se reconheça e identifique as dificuldades enfrentadas pelo estudante surdo e colabore de diversas formas para que a aprendizagem aconteça. Não se trata de dispensar o professor desta tarefa, mas, de acordo com os depoimentos, pouco se referem ao professor universitário como alguém realmente interessado na aprendizagem deste ou daquele aluno individualmente (sejam eles ouvintes ou surdos) e o intérprete, como está muito próximo do estudante surdo, acaba assumindo para si algumas dessas tarefas. Contudo, não significa que defendamos esta postura, mas conhecer esta realidade é fundamental para intervir e produzir alguma mudança” (p.137).</p> <p>“O depoimento de I Si, aponta a questão da rapidez com que as pessoas articulam, o que requer do intérprete muita habilidade e agilidade. Uma das grandes dificuldades é compreender o que está sendo dito, procurar a melhor maneira de interpretar para o interlocutor surdo a fim de que a interpretação não perca o sentido da informação ou assunto a ser tratado. Neste contexto, as pessoas muitas vezes falam rápido demais e o TILS tem que interpretar no mesmo ritmo. Isso nos remete pensarmos que interpretar é uma difícil tarefa, pelo fato de ter que transitar entre duas línguas. Uma outra dificuldade citada nos depoimentos foi em relação ao acesso anterior ao material que será estudado ou</p>	<p>Local de trabalho: falta de um projeto de educação bilíngue que efetivamente inclua o(a) estudante surdos(a)</p> <p>Local de trabalho: indisponibilidade e desinteresse de alguns professores para com o(a) estudante surdo(a)</p> <p>Local de trabalho: indisponibilidade e desinteresse de alguns professores para com o(a) estudante surdo(a)</p>
--	---	---

	<p>discutido em sala de aula. O fato de ter contato com o material não é o suficiente para ajudar na interpretação, pois além do acesso anterior ao assunto, se o TILS não tem conhecimento, acesso aos modos como o assunto será tratado, um domínio do conceito e léxico nas duas línguas, seja a de sinais e a Língua Portuguesa, e uma boa capacidade de converter os sentidos mais importantes, entre aqueles em circulação no momento da interpretação, sua atuação não será de qualidade” (p.139).</p> <p>“[...] Neste contexto, retornamos à questão da formação específica na área, destacando a como sendo fundamental para a atuação e desenvoltura do profissional TILS. A falta de preparo, de experiência, de conhecimento de mundo - que é produto das suas vivências, de formação em Nível Superior, de uma leitura do que significa estar cursando uma graduação, as cobranças, as responsabilidades, as exigências que a IES lhes impõe, provocam dificuldades e estas pessoas acabam tendo muito pouco espaço para elaborar ou refletir sobre sua atuação” (p.140).</p> <p>“No depoimento de I Dy, percebemos que, além de ele achar difícil o desconhecimento dos conteúdos a serem interpretados, ele foca as suas dificuldades na relação TILS e aluno surdo. Menciona que o aluno acaba exigindo do intérprete ações que fogem do seu papel. Caímos novamente na tensão que essa relação, cheia de pluralidades, pode causar. Uma coisa é o TILS achar que ele só vai interpretar o que está sendo falado em sala, que o seu papel é apenas dentro deste espaço. Uma outra coisa é olhar para o surdo como um aluno que está estudando em uma IES, que realizará trabalhos em grupos, pesquisas, consultas, mas que na hora de buscar ou de cumprir suas funções como qualquer outro aluno, ele continua solicitando do intérprete sua companhia, ações que não lhe competem, apoiando-se em demasia nele, ou confundindo-o com um colega. Cabe lembrar que a maioria dos intérpretes entrevistados referem ter apenas 01 aluno surdo por sala de aula (Gráfico 27). Dessa forma, o aluno surdo não tem pares e nem outros interlocutores em sua língua, tendo apenas o TILS para comunicar-se e trocar informações diretamente. A relação aluno surdo/TILS precisa ser clara acerca dos —direitos e</p>	<p>Tradução/Interpretação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A velocidade da fala do orador gera dificuldade em acompanhar o ritmo e 2. Dificuldade metodológica: falta de acesso anterior aos materiais didáticos e pedagógicos utilizados na disciplina <p>Fragilidade na formação: falta de experiências e conhecimentos práticos do(a) intérprete na área de atuação (ES)</p> <p>Relações interpessoais:</p>
--	---	--

	<p>deveresl, das regras de convivência dessa díade singular em um espaço educacional. É nessa relação, nessa troca que cada um vai saber qual é a postura adequada, pois trata-se de um fazer social novo que precisa ser construído e isso traz muitas dificuldades” (p.141).</p> <p>“Desse modo, como afirma Lacerda (2009), os surdos apresentam dificuldades porque as IES não são bilíngües; além disso, naquele espaço educacional, a pessoa que mais sabe Libras é o intérprete. Este contempla as necessidades facilitando as mediações e interlocuções do aluno surdo, mascarando uma inclusão pouco assegurada. Conseqüentemente, essas tensões acabam ocorrendo porque o espaço acadêmico, as pessoas ouvintes, os conteúdos, não estão preparados para atender os surdos causando uma relação de conflitos e mal-estar, sobrecarregando o aluno surdo e o intérprete.” (pp.141,142).</p> <p>“Destacamos ainda o depoimento de I Li que fez referências às suas dificuldades ao atuar como TILS em relação à questão da habilidade, que nem sempre está voltada para a questão física e sim de atenção e de sentido na hora da interpretação:</p> <p>I Li- —O tempo de decisão. Ainda é raro termos acesso ao texto, ou a fala do orador e ainda assim se tivermos, corre-se o risco do improvisado ou das mudanças que são possíveis ser feitas na última hora. O mesmo digo com respeito a Tradução LIBRAS/PORTUGUÊS, às vezes, temos de Interpretar um surdo de outro Estado, com todas as suas variações lingüísticas, e precisamos fazer escolhas lexicais apropriadas, o conhecimento geral prévio se faz necessário a fim de não cometermos erros graves e crassos”. (p.142,143).</p> <p>“A leitura é uma tarefa que, para a maioria dos surdos, torna-se complexa devido à questão lingüística. Neste caso, por mais fluente em sinais que o TILS seja, e por mais domínio na Libras que o surdo tenha, a questão da dificuldade com a leitura e com a compreensão do texto em Português permanece. O bom profissional conhece as dificuldades em relação ao Português que o aluno tem e se preocupa em passar as informações com o sentido mais próximo possível ao discurso original, procurando garantir que o conteúdo do texto a ser lido seja</p>	<p>tensão causada pelas exigências desproporcionais dos(as) estudantes surdos(as) quanto ao papel do(a) intérprete</p> <p>Local de trabalho: despreparo dos demais profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem do(a) estudante surdo(a)</p>
--	---	---

	<p>compreendido pelo surdo.” (p.149).</p> <p>“Esse fato é muito interessante, pois trata-se de um profissional que, vendo-se em apuros com as dificuldades do aluno surdo, cria, inventa, usa seus conhecimentos para ampliar as possibilidades e adota várias estratégias, favorecendo assim a aprendizagem do aluno surdo. A TILS poderia apenas interpretar, mas ela sabe das dificuldades do aluno e, agindo dessa forma, oferece mais oportunidades a ele de participar das discussões, com compreensão do assunto a ser estudado, ou seja, inclui de forma mais efetiva, ao mesmo tempo em que se distancia de seu papel de TILS. Assim, a intérprete incorpora em seu trabalho algo que supõe que possa tornar o sujeito surdo mais autônomo, porém com dúvidas em relação ao seu papel, revelando reflexões geradas por sua prática e pelo contexto real em que atua” (p.150).</p> <p>“A função do intérprete de apenas versar de uma língua para a outra, não ocorre na realidade investigada e suas funções parecem se intensificar quando eles interpretam para apenas um aluno surdo, sendo seu único interlocutor em Libras em sala de aula. Neste caso, o intérprete percebe as dificuldades do aluno surdo em relação à escrita, à língua portuguesa de forma geral, ao ambiente monolíngüe que se estabelece e acaba fazendo parceria com o estudante surdo, favorecendo uma circulação ainda que mínima da Libras no espaço educacional. Para isso, muitas vezes, além de mediar as informações em sala, prepara material didático, usa recursos visuais, orienta o aluno, considerando dessa maneira a perspectiva da Libras e ampliando suas ações”. (p.151).</p> <p>“Assim, se poucas são as preocupações, por parte das instituições, em relação aos processos de seleção, ou poucas são as exigências para a contratação deste profissional, o perfil, a qualidade da interpretação, as dificuldades de atuação como intérpretes e as atividades realizadas por eles são tão variadas que acabam sendo definidas por eles mesmos e sua formação acaba se dando em serviço. Além disso, há também o aluno surdo que chega ao ES, muitas vezes, com um domínio restrito da Libras e com pouco conhecimento na área que está estudando. Dessa forma, muitos</p>	<p>Tradução/Interpretação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Algumas inabilidades metodológicas e 2. Falta de contato prévio com o orador surdo de outro estado com o conteúdo de sua apresentação gerando dificuldades na interpretação direta pela questão sociolinguística envolvida <p>Contexto socioeducacional dos(as) estudantes surdos(as):</p> <p>Dificuldade do(a) estudante surdo(a) com a leitura e compreensão do texto em português</p> <p>Contexto socioeducacional dos(as) estudantes surdos(as):</p> <p>Na tentativa de compensar as diversas dificuldades do(a) estudante surdo(a), o(a) intérprete termina por vezes se distanciando do seu papel profissional na educação superior</p>
--	---	--

	<p>conteúdos que são interpretados para o aluno não são acessíveis a ele, gerando dificuldades para a sua compreensão e o seu aprendizado. Como mencionado anteriormente, o domínio nas duas línguas é fundamental” (p.157).</p>	<p>Contexto socioeducacional dos(as) estudantes surdos(as):</p> <p>Além das dificuldades acadêmicas, os(a) estudantes surdos(as) se encontram solitários e o(a) intérprete, mais uma vez, tenta compensar ampliando suas ações (mediação pedagógica)</p> <p>Fragilidades da formação: Em alguns casos, o(a) intérprete vai se formando na própria prática, mas, sem possuir conhecimentos teórico-metodológicos da Tradução/Interpretação</p> <p>Contexto socioeducacional dos(as) estudantes surdos(as):</p> <p>As limitações de domínio linguístico do(a) estudante surdo(a) e educacionais anteriores ao ingresso no ensino superior</p>
--	---	---

Constâncio (2010)	<p>“Sete dos entrevistados (SP1, SP3, MS5, PR7, PR8, PR9, PR10) contaram com formação em cursos de Libras. [...] O quadro mostra, mais uma vez, que os intérpretes de Libras, ainda que muitas vezes começassem a aprender essa língua no contato com os surdos, estão procurando se capacitar para exercer essa profissão, de acordo com as recomendações da legislação. Aqueles que não têm curso de Libras estão trabalhando, possivelmente devido ao número insuficiente de bons profissionais na área. À medida que outros intérpretes forem capacitados, todos deverão procurar uma formação específica para garantir a área de trabalho”. (pp.45,46).</p> <p>“Para nove dos entrevistados (SP1; SP2, SP3, SP4, MS5, PR6, PR7, PR9) não há dificuldade de contratação uma vez que todos são sempre requisitados para o exercício desta função. Entretanto, para PR8 sente que não há dificuldade de contratação, mas que não há valorização da profissão do interprete de LS; e, para PR10 onde residia (no estado do Paraná) havia demanda deste profissional, mas com sua mudança para o Rio de Janeiro sente dificuldades por ter grande número de profissionais na área. O mercado de trabalho modifica de um lugar para o outro” (p.52).</p> <p>“Sete dos entrevistados (SP1, SP2, SP3, SP4, MS5, PR6, PR8,) apontam que são muito procurados. Entre estes MS5 justifica que não há dificuldade de contratação devido a ausência de profissionais com formação específica nesta área. Para PR7 as condições de contratação são ruins. PR9 aponta que há</p>	<p>Fragilidades da formação: Em alguns casos, o(a) intérprete vai se formando na própria prática, mas, sem possuir conhecimentos teórico-metodológicos da Tradução/Interpretação</p> <p>Mercado de trabalho: Desvalorização da profissão</p> <p>Mercado de trabalho: Condições de contratação ruins</p>

	<p>uma sobrecarga para ela no serviço de interpretação devido a ausência destes no local de trabalho onde atua. E, PR10 justifica que muitas pessoas atuam voluntariamente para obter desconto nas mensalidades.” (pp.53,54).</p> <p>“Para todos os entrevistados é um desafio a relação com os professores, pois alguns não conseguem entender a função do intérprete, enxergando-o como um auxiliar do professor e não como um mediador de uma língua para outra” (p.62).</p> <p>“Com relação aos gestores, há certo distanciamento, sendo que para SP3 o único contato foi no momento da contratação. [...] Assim considerando, é possível compreender essas dificuldades encontradas no ambiente educacional como um processo natural, pois a relação ocorre numa modalidade em que os ouvintes desconhecem e não estão capacitados para a efetiva compreensão” (p.64).</p> <p>“Somente o terceiro intérprete (SP3) não declarou dificuldades. Os demais apresentam como dificuldade a falta de sinais específicos para determinadas palavras em determinadas disciplinas [...]Significa dizer que as dificuldades na interpretação levaram a buscar possíveis soluções e até mesmo para criar novos sinais referentes a contextos específicos de determinadas disciplinas” (p.71).</p> <p>“Percebe-se que há diferentes maneiras de tentar solucionar as dificuldades no ato da interpretação, pois estas dificuldades são vivenciadas por tratarem-se do uso da interpretação simultânea. Para SP1, SP3, SP4, MS5, PR6 é fundamental ter acesso antecipado sobre o conteúdo a ser interpretado para possível troca de informações e conhecimentos para alguns sinais específicos.” (p.73).</p>	<p>Relações interpessoais: a desvirtuação do papel do intérprete por parte de alguns/algumas professores(as)</p> <p>Relações interpessoais: distanciamento dos gestores institucionais, muitas vezes, descapacitados para a inclusão dos(as) estudantes surdos(as)</p> <p>Tradução/Interpretação: Complexidade terminológica da área de atuação: carência de sinais-termo em Libras</p> <p>Tradução/Interpretação: Modalidade de interpretação - simultânea</p>
--	--	---

Nantes (2012)	-	-
Santiago (2013)	<p>“Nos níveis finais, é mais frequente que a língua esteja melhor dominada pelos alunos e que eles tenham internalizado melhor a função do intérprete – contudo a questão dos conteúdos a serem versados se torna muito mais complexa e o distanciamento dos professores também parece se constituir como um problema mais característico. No ensino superior, mais especificamente na pós-graduação, o problema de domínio da</p>	<p>Tradução/Interpretação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Complexidade da área: densidade dos conteúdos disciplinares e 2. Disponibilidade de tempo para estudar os conteúdos e se preparar para a interpretação

	<p>língua, na maioria dos casos não preocupa, mas já a questão dos conteúdos mais ou menos palatáveis para o IE e a sua disponibilidade em se dedicar ao estudo de temas e conceitos-chave a serem interpretados se torna um desafio bastante complexo” (p.38).</p> <p>“Em consonância com Brait (2008), podemos expor que a atuação do IE envolve a produção de sentidos sustentada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados, que perpassa as questões da temática, da construção composicional e da estilística, no entanto, o desafio do IE consiste em não distanciar-se desses três elementos desta esfera do discurso, uma vez que, atua na esfera acadêmica, um espaço de transmissão/construção do conhecimento, dando acesso ao sujeito surdo, a partir desta esfera, tanto a possibilidade de elaboração conceitual, como de apropriar-se dos gêneros do discurso da esfera acadêmica e de, então, produzir sentido nesta esfera. [...]Desta forma, a significação revela-se potencial, como aparato técnico para a realização do tema, representa um estágio inferior da compreensão da enunciação de outrem. A partir destas considerações, podemos entender que para o intérprete o problema da compreensão reside na fronteira entre a significação e a produção de sentidos dos discursos, ou seja, a consciência do intérprete passeia entre a significação dos elementos linguísticos e sua relação com o todo das enunciações.” (p.54).</p> <p>“Trazemos neste item de análise o problema da compreensão, a ser discutido de uma maneira mais particular, quanto a possibilidade de interferência no produto da interpretação. É possível observar aqui que a transição entre a significação e a tomada do sentido, na compreensão das enunciações é uma constante. Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia” (p.74)</p> <p>“No primeiro episódio, discutimos a importância do conhecimento prévio de conceitos-chave do discurso a ser interpretado, a fim de que o IE possa organizar</p>	<p>Relacionamentos interpessoais: postura distante dos(as) professores</p> <p>Tradução/Interpretação:</p> <p>Incompreensão dos enunciados pela falta de apropriação dos gêneros do discurso da esfera acadêmica</p> <p>Tradução/Interpretação:</p> <p>Complexidade da área de atuação: densidade dos conteúdos</p>
--	---	--

	<p>as suas enunciações de forma coerente no caminho dos sentidos pretendidos pelo locutor. Sabemos que o IE, deve ter acesso antecipadamente aos conteúdos no intuito de preparar-se para a interpretação, sendo sua responsabilidade na universidade o contato com os professores e o esclarecimento das suas necessidades. Observou-se que essa não era a prática no referido curso, e que, portanto, a falta de informação e de preparo acarretou dificuldades no processo de interpretação. Dificuldades estas vencidas pela estratégia de construção de sentidos provisórios, e da ressignificação dos sinais na interação com o aluno” (p.84)</p>	<p>Tradução/Interpretação: A falta de informação e de preparo afeta diretamente na competência tradutória/interpretativa</p>
<p>Silva (2013)</p>	<p>“Face ao exposto, observa-se a dificuldade de se pensar em interpretação sem relacioná-la um dos tipos de interpretação citados. Este fato ocorre porque essas modalidades de interpretação demandam exigências diferentes, conduzindo a práticas diferenciadas, devido às condições de atuação, processos empregados na realização da atividade, dentre outros. Assim, doravante, esclarecer-se-á, de maneira específica, no que consiste a interpretação consecutiva e a simultânea, à luz de teorias interpretativas” (p.56).</p> <p>“Todas estas situações críticas deixam os intérpretes numa situação desconfortável. Na maioria das entrevistas, percebeu-se que os IIs executam a função de esclarecer suas competências e atribuições, mas acreditam que, seria melhor se estes esclarecimentos viessem da coordenação do núcleo. Percebe-se a necessidade urgente de criar uma política institucional de inclusão deste aluno surdo no ensino superior” (p.121).</p>	<p>Tradução/Interpretação: A complexidade das modalidades de interpretação</p> <p>Local de trabalho: deficiência da política de inclusão do(a) estudante surdo(a) na instituição sobrecarrega o(a) intérprete ao ter de constantemente esclarecer</p>

	<p>“Outro ponto, também, citado pelos entrevistados é que, muitos intérpretes sentem dificuldades de interpretar em salas que apresentam ruídos externos. Questionei a um aluno surdo se o intérprete reclamava destas dificuldades, no entanto, a resposta obtida foi negativa. Com isso, percebe-se uma acomodação, por parte do intérprete, que, não se atenta aos prejuízos, no momento de repasse de conteúdos não ouvidos, devido a estes ruídos” (p.124).</p> <p>“Na fala do AS1, percebe-se uma necessidade de melhor adequação e organização da sala de aula (laboratórios de informática), no que se refere ao posicionamento do intérprete. Todavia, por uma questão de organização e padronização das salas, não se pode fazer esta adaptação, e o intérprete permanece sentado ao lado do aluno surdo, dificultando, tanto o trabalho do intérprete quanto a compreensão do aluno surdo” (p.125)</p> <p>“Constata-se que, são inúmeras as dificuldades vivenciadas, em sala de aula, por todos os partícipes da inclusão deste aluno surdo, entretanto, é possível superar cada uma delas, com determinação. Nesta pesquisa, verificou-se que, a natureza de inserção dos IIs na instituição de ensino superior, ocorreu devido ao cumprimento da legislação, motivada pela demanda de alunos surdos matriculados. Identificou-se um perfil de formação, que, ainda, não é predominante, pois, os cursos de Letras Libras estão em processo de expansão pelo Brasil. A maioria dos intérpretes ainda está concluindo a sua graduação, que, muitas vezes, não é adstrita à área da tradução e interpretação. Com relação às práticas de atuação, ao se destacar as dificuldades, não se cita apenas aquelas relacionadas às questões linguísticas e culturais, que permeiam a inclusão do aluno surdo, mas, principalmente, à complexidade de estar/ser/ter um intérprete em sala de aula” (p.139).</p>	<p>suas competências e atribuições</p> <p>Local de trabalho: condições ambientais desfavoráveis e/ou desconfortáveis</p> <p>Local de trabalho: condições ambientais desfavoráveis e/ou desconfortáveis</p> <p>Local de trabalho: despreparo institucional e desconhecimento do papel do(a) intérprete</p> <p>Fragilidades da formação: muitos intérpretes sem graduação em Letras Libras</p> <p>Tradução/Interpretação: Questões linguísticas e culturais</p>
Tesser (2015)	<p>“As dificuldades encontradas neste cenário, além das citadas acima, estariam relacionadas ao contexto de formação do intérprete. Para tanto, tomamos como exemplo o indivíduo sendo formado na área da Educação, atuando como intérprete no ensino superior num curso de exatas, em que muitos dos</p>	<p>Demanda do trabalho: incompatibilidade entre a área de formação do(a) intérprete e o curso que interpreta</p>

	<p>termos ou palavras utilizadas neste contexto serão desconhecidos do profissional, porque a linguagem adotada na área é específica dessa ciência.” (p.56).</p> <p>“Podemos identificar, por meio dos movimentos realizados pela IE, quando, “desvia o olhar do aluno, aponta para a tela de editor de códigos antes de soletrar a palavra, por um curto espaço de tempo, olha para os exemplos do professor, e, de forma simultânea, faz a apontação para o projetor e soletra ST-A-T-E-L-E-S-S e volta-se para o aluno,” a dificuldade percebida por ela em compreender o discurso do professor feito em português para a Língua de Sinais, em decorrência da forte influência da língua inglesa utilizada nesse curso. Diante da complexidade dessa situação, a IE, ao invés de interpretar, direciona seu corpo para a direita, lado em que aparece a tela de códigos, realizando um apontamento para a construção verbo-visual. Baseado em Bakhtin (1975/1997), esses movimentos realizados pela IE ganham forma por meio da perspectiva verbo-visual, logo, o discurso do professor interage a verbo-visualidade e vice-versa, acrescentando sentidos à interpretação” (p.97).</p>	<p>Tradução/Interpretação:</p> <p>Desconhecimento de termos técnicos da área em outro idioma</p>
Silva (2016)	<p>“Apesar desses programas explicitarem a necessidade desse profissional IES, muitos são os obstáculos para sua atuação neste nível de ensino, destes esses pode-se destacar: a falta de formação específica para o intérprete de libras no ensino superior, a qual só é ofertada por meio do Letras/Libras, conforme já debatido no capítulo 1; falta de conhecimento dos termos técnicos acadêmicos, os quais não possuem um léxico (sinais) ainda formado na língua de sinais, nem glossários na língua para que este possa recorrer em auxílio para atuar com mais segurança é outro fator que dificulta a atuação deste profissional; a falta de parceria, com relação aos professores que não antecipam o material, ou conteúdo a ser trabalhado para que haja uma familiarização que contribua com o trabalho a ser desenvolvido pelo intérprete (GUARINELLO et al., 2008)” (pp.31,32).</p> <p>“Com base nessas constatações percebe-se que as atividades e desafios do intérprete de Libras no ensino superior ultrapassam o conhecimento e a proficiência da língua de</p>	<p>Fragilidades da formação:</p> <p>A graduação em Letras Libras não é uma realidade para muitos/muitas intérpretes</p> <p>Tradução/Interpretação:</p> <p>Desconhecimento de termos técnicos acadêmicos e escassez de sinais-termo em Libras</p> <p>Relações interpessoais:</p> <p>A falta dos professores que não antecipam o material/ conteúdo a ser trabalhado</p> <p>Tradução/Interpretação:</p>

	<p>sinais, assim para atuar neste nível de ensino, este profissional necessita de tempo para se dedicar a leitura dos conteúdos acadêmicos antes da aula que irá interpretar. Tal realidade requer formação, repertório linguístico, capacidade de desenvolver estratégias, um conhecimento aprofundado da realidade educacional a que está exposto, das singularidades a serem respeitadas e, sobretudo, da sua capacidade enquanto profissional responsável e responsivo” (p.33).</p> <p>“Percebe-se pelas respostas acima que a maioria das dificuldades enfatizadas pelos participantes da pesquisa nada tem a ver com o conhecimento da língua de sinais e nem da língua portuguesa, mas tem relação com a falta de conhecimento de mundo a respeito das disciplinas em que o interprete está atuando e a falta de contato com o conteúdo acadêmico antes das aulas. Esses fatos já foram discutidos anteriormente, por exemplo, a falta de conhecimento específico de determinadas terminologias apontado como uma das maiores dificuldades dos participantes também foi citada por alguns pesquisadores como (Quadros 2004, Lacerda 2002, Quirino, 2013.)” (p.55,56).</p> <p>“Chama atenção o fato, de que a maioria dos participantes justificou suas respostas com relação a pergunta anterior explicando que tem abertura para expor suas dificuldades, porém estas não são consideradas. Isso parece demonstrar que apesar de aparentemente esses profissionais poderem falar sobre suas dificuldades, isso não significa que depois disso vão haver mudanças. Ou seja, não há espaço para dialogia, para discutir as questões da acessibilidade dos alunos surdos, os intérpretes apenas podem falar sobre as dificuldades, mas as instituições em que atuam não agem de maneira responsiva realmente ouvindo esses profissionais e buscando mudanças positivas no processo de acessibilidade” (p.57).</p>	<p>Disponibilidade de tempo para ler e estudar os conteúdos das disciplinas nem sempre viável</p> <p>Tradução/Interpretação: (In)competência na área: desconhecimento dos conteúdos e dos significados terminológicos da área que interpreta</p> <p>Local de trabalho: Descaso de gestores institucionais para as críticas, queixas e sugestões dos(as) intérpretes</p>
--	---	---

Cardoso (2019)	<p>“O que muitas vezes acontece é que muitos professores pensam que o TILS está em sala de aula para resolver todas as barreiras no que concerne ao ensino, à aprendizagem e à acessibilidade atitudinal, confundindo os professores em relação ao cargo dos TILS.</p> <p>Ademais, para complementar a discussão, existe a contribuição das pesquisas de Nascimento, Pereira e Freitas (2010) sobre aspectos dos TILS nas salas de aula em Pernambuco. Dentre as dificuldades apresentadas pelos autores, podemos citar:</p> <p>[...] (1) falta de diálogo entre intérpretes e professores, o que resulta a quase inexistência de planejamentos prévios para sua atividade;</p> <p>a precariedade de sinais nas áreas específicas; a não-flexibilização do tempo no processo da interpretação de uma prova, ou de exame avaliativo; falta de políticas de formação continuada. (NASCIMENTO; PEREIRA; FREITAS, 2010, p. 5, grifos).” (pp.44,45)</p> <p>“Os TILS 1 e 6 mostraram mais dificuldades em sinais específicos da área, porém, de modo geral, mostraram-se fluentes e, para esses sinais desconhecidos, fizeram a datilologia, o que não deixa de ser uma estratégia para passar adequadamente todo conteúdo para o ASU. Além disso, todos os TILS mostraram fluência para a atuação no nível superior. (pp.75,76).</p> <p>“A sistematização citada acima foi feita para que possamos listar com mais clareza as dificuldades elencadas pelos participantes, as quais são de extrema relevância para a profissão do TILS. A ausência de tais fatores os torna mais vulneráveis quanto à segurança diante do leque que sua profissão demanda. As respostas ficaram divididas entre as dificuldades, no entanto as principais foram a falta de capacitação (um problema não só do profissional, mas também da IES) e a falta de vocabulários específicos das diversas áreas de conhecimento (um desafio que caberia à categoria tentar avançar, juntamente com os linguistas, procurando novas estratégias). Tais respostas estão interligadas aos principais desafios encontrados por estes profissionais quanto</p>	<p>Local de trabalho/Relações interpessoais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções equivocadas de professores sobre as funções dos(as) intérpretes; 2. Falta de diálogo dos professores com os(as) intérpretes sobre o planejamento das atividades para o(a) estudante surdo(a); 3. Rigidez quanto a concessão de tempo adicional para a interpretação durante a atividade avaliativa e 4. Falta de políticas de formação continuada para o funcionário/servidor intérprete <p>Tradução/Interpretação:</p> <p>Desconhecimento de sinais-terminos da área</p> <p>Local de trabalho:</p> <p>Falta de incentivo à capacitação do funcionário intérprete</p> <p>Tradução/Interpretação</p> <p>Escassez de dicionários e</p>

	<p>à sua atuação.” (p.92).</p> <p>“Acerca da disponibilização antecipada do material, é ainda um problema constante. Os professores, também, muitas vezes, não conseguem produzir seus materiais a tempo de enviar para o TILS. Quando não, ele simplesmente não gosta de enviar o material da sua aula; porém, nesse caso, ele terá de entender que é para um profissional que segue preceitos éticos de atuação” (p.106).</p> <p>“A dificuldade gerada por uma formação ainda frágil desse profissional para a atuação, especialmente, no ensino superior é um fato identificado em quase todo o Brasil. Até o momento, poucos são os cursos de formação de TILS, motivo pelo qual ainda temos um contingente razoável de profissionais dessa área que ainda não atingiu um bom nível de qualificação para atuar nessa fase de ensino. Os próprios TILS puderam avaliar sua formação como deficitária; porém, eles também esperam que a IES que os contratou possa agregar algo para seu crescimento profissional, uma vez que a busca, segundo o grupo, não pode ser unilateral” (p.115).</p>	<p>glossários técnicos em Libras</p> <p>Local de trabalho/Relações interpessoais:</p> <p>Indisposição de alguns professores em enviar os materiais didáticos de suas aulas para os(as) intérpretes</p> <p>Fragilidade da formação:</p> <p>Profissionais ainda com baixa qualificação</p>
--	---	--

Farias (2019)	<p>“No momento M9, o professor utilizou termos desconhecidos, versão 1 e versão 2, mas a IE não parou de interpretar. Contudo, durante a IS, observamos que esses termos foram omitidos. Para Lima (2012), a omissão de termos ocorre quando a interpretação se dá sob grande pressão devido ao nível técnico do assunto” (p.100).</p> <p>“No momento M10, notamos que não houve IS, pois a IE não conseguiu acompanhar a rapidez da fala do professor. Diante dessa situação, seria necessário que a IE solicitasse ao professor a retomada da explicação e falasse mais devagar, o que não foi feito pela profissional. De acordo com Quadros (2007), em relação a esse tipo de interpretação, o tempo é considerado um problema crítico, pois é realizada em tempo real e envolve processos mentais de curto e longo prazos” (p.102).</p> <p>“Tanto nas observações quanto nas entrevistas, os dados revelaram que não houve repasse dos materiais das aulas para as IEs. Desse modo, percebemos que o trabalho colaborativo entre as IEs e os professores regentes ainda não se efetivou em ambas as instituições. (p.113)</p>	<p>Tradução/Interpretação: Complexidade do conteúdo/assunto da aula interpretada</p> <p>Tradução/Interpretação: Complexidade da interpretação simultânea</p> <p>Relacionamento interpessoal: falta de colaboração por parte de alguns professores(as) não enviando o material para o estudo do(a) intérprete.</p>
Kelm (2021)	<p>“A aula, como um gênero discursivo, requer dos intérpretes atuando em equipe estratégias interpretativas características. Percebe-se que há problemas de execução da interpretação em equipes por questões de afinidade com os componentes curriculares, competência linguística e interpretativa, como também problemas de relações interpessoais e falta de experiência e formação para a atuação em equipe. [...]Existem pesquisas que vêm discutindo sobre a relevância do IE na esfera educacional (XAVIER, 2012; MARTINS, 2013; MENEZES, 2014) e apontando as diversas demandas e indagações sobre o papel que esse profissional exerce. De acordo com Magalhães Jr. (2007), a qualidade da interpretação simultânea começa a ficar</p>	<p>Tradução/Interpretação: Problemas com as competências linguística e referencial (de área)</p> <p>Relacionamento interpessoal: Entre os próprios colegas intérpretes da equipe</p> <p>Fragilidades na formação: Falta de conhecimento e experiência em atuação em equipe</p>

	<p>prejudicada a partir de vinte minutos de seu início devido ao esforço cognitivo exigido por essa atividade. Sendo assim, os revezamentos entre os profissionais de IEs são importantes para minimizar os problemas de interpretação. Inclusive, pesquisadores dos estudos da interpretação, tais como Gile (1995), advogam pela necessidade do trabalho em equipe.” (p.25).</p> <p>“Nesse sentido, com essa nova configuração de trabalho em equipe, se faz necessário refletir e pensar em formações voltadas a essa nova dinâmica de trabalho. Pensando assim, um desafio com o qual nos deparamos são que os cursos voltados para formação de IE normalmente não abordam a dinâmica do trabalho em equipe. Como mencionado, essa nova configuração de trabalho é realidade em apenas algumas IES que contam com profissionais que exercem essa prática no seu dia a dia laboral. Consequentemente, esses TILS passam por dificuldades no ajuste e na adaptação, visto que desconhecem essa diferente e nova dinâmica de interpretação em equipe nesses contextos” (p.62).</p> <p>“Devido à complexidade das aulas e dificuldade com sinais-termo específicos das áreas do Tecnólogo em Produção Multimídia e da Pedagogia Bilíngue, os IEs são alocados em salas de aula em consonância com os cursos que tenham alunos surdos, haja vista que nem todos os módulos contam com a presença desses estudantes.” (p.81).</p>	<p>Fragilidades na formação: Falta de conhecimento e experiência em atuação em equipe</p> <p>Tradução/Interpretação: Complexidade do gênero discursivo “aula” e escassez de sinais-termo específicos da área</p>
--	--	--

5. Códigos: interpretação-voz, interpretação direta, interpretação sinal-voz, interpretação da Libras para o português, português oral, vocalização

Obra	Extratos dos dados	Códigos dos extratos
Lima (2006)	-	-
Gurgel (2010)	“ [...]. Neste trabalho, discutiremos a função do TILS, focalizando especialmente os intérpretes que atuam principalmente passando do português oral para a Libras e vice-versa , que se distingue do profissional tradutor de língua escrita” (p.40).	Português oral para a Libras e vice-versa – Parte da função do IE

	<p>“Contudo, o ato de interpretar fazendo uso da língua de sinais, seja dentro ou fora da sala de aula, é, acima de tudo, a prioridade e a responsabilidade do IE, pois é ele que, além de interpretar os sinais, dá a voz aos alunos” (p.69).</p> <p>“No Gráfico 17, apresentamos a avaliação que os entrevistados fazem dos cursos de formação específica em relação à sua atuação como TILS. A maior parte (92%) relatou que foi muito bom e que ajudou bastante profissionalmente. Observamos também que 4% acrescentaram que o curso foi bom e importante, mas que sentiram falta de trabalhar e aprender mais sobre como interpretar da Libras para a língua oral. Essa é uma preocupação relevante, pois o surdo está presente nos ambientes sociais e por fazer parte dele, necessita expor suas ideias e participar de discussões principalmente no ambiente acadêmico, onde são grandes as cobranças de trabalhos em grupo, apresentações em público e o intérprete tem que saber dar voz ao surdo, tentando, da melhor maneira possível, passar o que ele está expondo. Para essa habilidade, o investimento no momento da interpretação e a prática do profissional são fundamentais, pois uma palavra mal escolhida pode pôr a perder todo o sentido daquela informação que o surdo pretende passar e, na maioria dos cursos de formação, o que se focaliza é o desempenho do intérprete em Libras, como ele sinaliza, etc, colocando menos atenção em como ele verte para o Português os enunciados dos sujeitos surdos” (p.98)</p> <p>“I Re - “Faço a Tradução e Interpretação consecutiva, ou seja, ouço e faço a Tradução para LIBRAS. Muitas vezes é necessário usar recursos visuais e escritos para fazer o surdo compreender a matéria. Faço a sua voz (surdo) nas apresentações individuais e em grupo. Auxílio no processo de desenvolvimento de atividades de classe”.</p> <p>I Jo - “Tradução e interpretação da LIBRAS para Língua Portuguesa e vice-versa, na modalidade falada (fala aqui como forma de expressão, ou seja, é possível falar LIBRAS e falar LP), e as vezes na modalidade escrita, da LP para LIBRAS, quando têm textos complicados, e da LIBRAS para a LP, quando temos o aluno falando em LIBRAS e pedindo para o TILS (escrever em formato de texto)”.</p>	<p>Aprender mais sobre como interpretar da Libras para a língua oral em cursos de formação</p> <p>Saber “dar voz ao surdo”</p> <p>[A interpretação direta deve ser tópico trabalhado ainda na formação]</p> <p>“Verte para o português”</p>
--	--	---

	<p>I De -“Interpretações de forma geral, dúvidas, algumas vezes também diálogo com algum colega de turma (alguns já se comunicam com o aluno surdo diretamente através da Libras ou leitura labial)”. (p.128).</p> <p>“O TILS é um profissional fundamental para mediar os conhecimentos ao aluno surdo. Diante dos depoimentos, a atuação dos TILS parece ser bastante diversificada. Neste sentido, são muitas as atividades exercidas por eles e diferentes quando comparadas entre as IES. Porém, a questão da tradução e da interpretação do Português para a Libras, de maneira consecutiva, aparece na maior parte dos depoimentos. Dessa forma, a primeira idéia que se faz do TILS é que ele faz a interpretação da Libras para o Português e vice-versa.</p> <p>“Neste sentido, o intérprete, a todo momento, tenta informar o aluno surdo em relação aos fatos, dando voz a ele quando este participa, quando ele tem dúvidas, preocupando-se também com a compreensão, com o entendimento e acompanhamento dos conteúdos, com as explicações, servindo de ponte o tempo todo para os mais variados acontecimentos. Com isso, o intérprete coloca em prática uma interpretação dialógica que é mais do que a passagem de uma língua para outra” (p.134).</p>	<p>Ocasões nas quais a interpretação direta é realizada: apresentações individuais e em grupo</p> <p>“interpretação da Libras para língua portuguesa”</p> <p>Ocasião na qual a interpretação direta é realizada: diálogo com colega ouvinte</p> <p>Interpretação da Libras para o português e vice-versa – Parte da função do IE</p> <p>“dando voz a ele quando este participa, quando ele tem dúvidas”</p>
--	--	---

Nantes (2012)	-	-
Silva (2013)	<p>“O intérprete quase sempre mede as relações entre surdos e ouvintes, envolvendo a fala e a sinalização, em tempo real. Nessa tarefa, não há possibilidade de pausa, reelaboração de frases mais apropriadas, tanto na sinalização quanto na versão-voz do que está sendo dito, tornando o trabalho bastante cansativo, quando se estende por mais de uma hora.” (p.50)</p> <p>“Outro participante ativo nesse ambiente é o intérprete de Língua de Sinais. Para executar o seu trabalho de forma clara e efetiva é necessário seguir determinandos aspectos básicos: possuir curso de formação de intérprete, no qual englobam o conhecimento do sujeito “surdo”, a ética profissional, dentre outros conhecimentos específicos; ter competência linguística e referencial do tema, que será interpretado/traduzido, possuir vocabulário expandido, sendo fluente em Língua Portuguesa, para utilizar tais conhecimentos no momento do ato tradutório, tanto para VOZ-SINAL como SINAL-VOZ” (p.86)</p>	<p>“Versão-voz”</p> <p>Pode ser cansativa quando feita por um período maior do que 1h</p> <p>“Sinal-voz”</p> <p>Obter conhecimentos para utilizá-los no momento do ato tradutório Sinal-Voz cursos de formação</p>
Santiago (2013)	-	-
Tesser (2015)	-	-

Silva (2016)	-	
Cardoso (2019)	<p>“Existem duas atuações para o TILS, que são, em sua grande maioria mais comumente praticadas: (1) a interpretação da Libras para a modalidade voz e (2) a interpretação da língua oral para a Libras.” (p.24).</p> <p>“[...] Percebemos que apenas os TILS 1,2,3 e 4 tiveram que mediar as dúvidas dos alunos, ou seja, tiveram que traduzir a Libras para a voz, em língua portuguesa, para o professor [...]” (p.71).</p> <p>“Entre as modalidades de tradução e interpretação, os TILS 2,3 e 4 são da IES1, pública, da qual também fazem parte os TILS 1 e 5. No entanto, não foi observada a modalidade Libras-voz durante a aula.” (p. 74).</p> <p>“Entre os ASU que disseram estar sendo atendidos com limitações, está o entrevistado AUS7. Segue um recorte de sua resposta:</p> <p>ASU 7: [...] É preciso mais contextualização dos assuntos que são dados em sala de aula e, para isso, é preciso que os TILS tenham acesso prévio ao conteúdo, para que eles possam estudar mais e conseguir passar o assunto com mais segurança ou, por exemplo, fazer voz com mais segurança, isso é importantíssimo. Também só atuam comigo TILS nível médio, eu gostaria de ver qual seria a diferença da atuação de um TILS nível superior.” (p.106).</p> <p>“[AUS7] “Eu acho importante que eles tenham formação acadêmica equivalentes onde atuam, de acordo com sua área de formação. É preciso que eles treinem na prática, não só em sala de aula, mas que também de seis em seis meses, por exemplo, participem de um minicurso de modalidade de voz (por exemplo) de língua portuguesa [...]” (p.112).</p>	<p>Modalidade voz</p> <p>Ocasão na qual a interpretação direta é realizada: dúvidas dos alunos surdos</p> <p>“Modalidade Libras-voz”</p> <p>ASU = Aluno Surdo Universitário</p> <p>Para “fazer a voz” como mais segurança é necessário que o IE tenha acesso prévio ao conteúdo, segundo um ASU entrevistado.</p> <p>“modalidade de voz de língua portuguesa”</p> <p>O ASU destaca a necessidade de o IE aprender a fazer a interpretação direta</p>
Farias (2019)	<p>“O professor iniciou a aula entregando um artigo científico para o aluno fazer a leitura. Verificamos no momento M2, que o estudante demorou quase uma hora para realizá-la. Ao final da atividade, a IE fez a interpretação inversa da Libras para o Português, pois interpretou a fala do aluno sobre o texto.” (p.102).</p> <p>“Nessa aula, verificamos vários momentos de interpretação inversa, quando a IE faz a</p>	<p>“interpretação inversa (?) da Libras para o português”</p> <p>“interpretação inversa (?) da Libras para o português”</p>

	<p>interpretação da Libras para o Português, verificados nos momentos M5, M7, M9, M16, M18, M21 e M23, uma vez que o globo terrestre chamou muita atenção do aluno e estimulou sua participação na aula. Entretanto, esta foi a única aula que verificamos a utilização de recurso visual que estimulasse a participação do aluno, fato que não ocorreu nas demais aulas.” (pp.105,106).</p>	<p>O aluno participou mais da aula porque, segundo a autora, ele se sentiu mais estimulado devido ao uso do recurso visual.</p>
<p>Kelm (2021)</p>	<p>“No cenário atual da educação de surdos, o IE é uma figura indispensável no contexto de ensino e aprendizagem do sujeito surdo. Este profissional que interpreta da Libras para o português e vice-versa em sala de aula, e em todas as atividades didático-pedagógicas, dificilmente passa despercebido sob olhares críticos e avaliações sobre seu papel” (p.51).</p> <p>“Albres (2010), em uma análise de mesclagem de voz e tipos de discurso no processo de interpretação da Libras para o português, descreve a operacionalização do intérprete de apoio da seguinte maneira: O trabalho em equipe na interpretação da língua de sinais para língua oral é diferente da língua oral para língua de sinais, tanto no espaço que o intérprete ocupa como na atuação do apoio. Pois, neste o intérprete de apoio deve estar sentado ao lado do intérprete da vez, o intérprete apoio deve estar atento acompanhando a sinalização do conferencista e a interpretação do colega para quando o intérprete da vez necessitar, o apoio esteja interado do contexto do discurso. Os dois devem combinar um leve toque na perna quando precisar de ajuda, e se o apoio perceber que o intérprete da vez se perdeu lhe de um toque se ele balançar a cabeça positivamente o colega pode sussurrar a ajuda. Nunca o intérprete de apoio deve falar alto de forma a competir com a voz do intérprete da vez, o apoio não deve interpretar várias frases junto com o intérprete da vez, ou para que este fique copiando, deve procurar usar palavras chaves para que intérprete da vez reencontre o caminho do discurso e de continuidade sozinho. É interessante fazer a troca a cada vinte minutos, com um outro toque previamente combinado (ALBRES, 2010, p. 297).” (pp.71,72).</p> <p>“Além disso, vale lembrar que o processo de interpretação aqui abordado é interlingual/intermodal (SEGALA, 2010), isto</p>	<p>A interpretação direta como parte da função do IE.</p> <p>“A interpretação da Libras para o português” realizada em dupla – os procedimentos</p>

	<p>é, se dá através de duas línguas distintas, no caso do português para a Libras ou da Libras para o português. Assim, no espaço educacional, o IE interpreta o discurso do professor e dos alunos surdos e ouvintes, transitando por mais de uma modalidade: oral-auditiva e visuoespacial, podendo um intérprete ter mais habilidade com uma direcionalidade ou outra, sendo essencial a colaboração entre os dois” (p.75).</p> <p>“É preciso elucidar que a aula é considerada um gênero discursivo específico e que a partir desse gênero que a linguagem em processos de interpretação é analisada nesta pesquisa. Para Volochinov (2017, p. 220), é preciso considerar as “formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica”. Como já mencionado, trabalhamos com duas disciplinas referentes ao curso de Tecnólogo em Produção Multimídia. O que envolveu a atuação dos intérpretes nas duas direcionalidades, ou seja, tanto da Libras para o português quanto do português para a Libras” (pp.88,89).</p> <p>“A seguir, apresentaremos trechos recortados da entrevista realizada com a intérprete. Stephanie: Eu gosto de interpretar em pé, porque você consegue dinamizar mais o olhar do surdo. E ele consegue olhar pras coisas que tão acontecendo e onde elas tão acontecendo. Quando a interpretação é pra voz não faz tanta diferença. Na verdade faz se você consegue projetar a voz pra sala toda ouvir. Mas se é um aluno surdo, eu gosto de ficar em pé porque você fica perto da lousa [...]” (p.103).</p> <p>“A aula foi interpretada por dois IEs, Tom Min e Karen. Eles se organizaram para que a troca fosse de 20 em 20 minutos. No episódio destacado do corpus, Karen está sentada numa cadeira com rodinha, sem o apoio dos braços e Tom sentado numa cadeira comum de madeira com armação de ferro de sala de aula. Eles estão sentados lado a lado, encostados na parede, pois esta posição fica confortável para visualizar a sinalização do professor, sua apresentação em Powerpoint e os alunos, caso queiram fazer alguma pergunta e/ou comentário. O professor está em pé,</p>	<p>A preferência por uma direcionalidade</p> <p>Para atuar nas duas direcionalidades é preciso que o intérprete considere os gêneros discursivos verbais determinados pela interação discursiva.</p>
--	---	--

	<p>posicionado à frente dos alunos, andando de um lado para o outro e apontando para o slide quando necessário. Tom inicia a interpretação para o português oral. A partir do minuto 20, quando os intérpretes realizam a troca de turno, a intérprete Karen assume a posição” (p.107).</p> <p>“O intérprete Tom estava sentado à direita da tela de quem vê a imagem e sua colega Karen a sua esquerda. Ambos estão sentados lado a lado nas duas primeiras cadeiras na fileira dos alunos encostados na parede próxima à porta, numa posição que permite visualizar os alunos e o professor. Já o professor está em frente ao quadro e de frente para os alunos. Tom, intérprete do turno, assume a interpretação na direção da Libras para o português, enquanto o apoio observa atentamente o discurso do professor e os alunos que estão sentados em fileira” (p.115).</p> <p>“Neste último episódio analisado do corpus da pesquisa, seguindo a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, verificamos que, dos tipos de apoio em aula, a coordenação do tempo de troca é, geralmente, realizada pelo intérprete de apoio, sendo uma estratégia que o intérprete de apoio utiliza para assumir o turno na interpretação direta (Libras para português). Esse dado foi extraído do vídeo em 53 minutos e 11 segundos” (p.123).</p>	<p>Preferência de posicionamento no espaço físico para fazer a interpretação nas duas direções.</p> <p>Os IEs atuam em dupla e trocam de turno a cada 20 min na aula de um docente surdo.</p> <p>O intérprete de apoio observa atentamente enquanto o intérprete do turno faz a interpretação na direção da Libras para o português.</p>
--	---	--

		<p>O intérprete de apoio se responsabiliza por fazer a coordenação do tempo para saber o momento certo de fazer a troca.</p>
--	--	--

VI. Mapa temático preliminar

Grupo 1 – O intérprete educacional que atua na educação superior

Tema abrangente I: As representações do intérprete educacional na educação superior

Tema abrangente II: As qualificações do intérprete educacional para atuar na educação superior

Grupo 2 - A interpretação educacional (Libras - português brasileiro) em instituições de educação superior

Tema abrangente I: As demandas da interpretação educacional na educação superior

Tema abrangente II: Os desafios/dificuldades da interpretação educacional na educação superior

