

RELAÇÕES MEDIADAS: A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

RELACIONES MEDIADAS: LA FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA SORDOS

MEDIATED RELATIONSHIPS: THE TRAINING OF THE EDUCATIONAL INTERPRETER IN THE CONTEXT OF DEAF EDUCATION

Lara Ferreira dos SANTOS¹

RESUMO: O presente estudo objetiva apresentar e analisar as relações mediadas pelo Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Libras na educação de surdos. A partir de videogravações de encontros junto a estes profissionais, em um espaço de formação continuada desenvolvido em uma escola com Programa Educacional inclusivo bilíngue para surdos, foram registrados aspectos relevantes referentes às relações interpessoais. Os registros foram realizados durante o período de um ano (2018), e posteriormente episódios de interesse foram recortados e transcritos para fins de análise. Os resultados e discussões, com embasamento na teoria de Lev S. Vigostki, apontam para a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a relação entre Intérprete e professores, e a relevância de espaços formativos, visando uma relação de parceria que favoreça a educação de surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação. Intérprete. Libras. Educação especial.

RESUMEN: *Este estudio tiene el objetivo de presentar y analizar las relaciones mediadas por el intérprete de lengua de señas brasileña – Libras – en la educación para sordos. En grabaciones de vídeo de las reuniones hechas con estos profesionales en un espacio de formación continua que se desarrolló en una escuela que tiene un Programa Educativo Inclusivo Bilingüe para sordos fueron registrados aspectos importantes relacionados con las relaciones interpersonales. Los registros se llevaron a cabo durante el período de un año (2018), y posteriormente los episodios de interés fueron cortados y transcritos a efectos de análisis. Los resultados y discusiones, basados en la teoría de Lev S. Vigostki, apuntan a la necesidad de una visión más cuidadosa a la relación entre el intérprete y los maestros y la relevancia de los espacios de formación, con el objetivo de una relación de asociación que favorezca la educación de los sordos.*

PALABRAS CLAVE: *Educación. Formación. Intérprete. Libras. Educación especial.*

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos – SP – Brasil. Professora Adjunta no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Doutorado em Educação Especial (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-9346>. E-mail: lfscantos@ufscar.br

ABSTRACT: *This study aims to present and analyze the relationships mediated by the Brazilian Sign Language Interpreter/Libras in deaf education. From video recordings of meetings with these professionals, in a space for continuing education developed in a school with a bilingual inclusive Educational Program for the deaf, relevant aspects regarding interpersonal relationships were recorded. The records were carried out over a period of one year (2018), and later episodes of interest were cut and transcribed for analysis purposes. The results and discussions, based on Lev S. Vigostki's theory, point to the need for a more careful look at the relationship between interpreters and teachers, and the relevance of formative spaces, aiming at a partnership relationship that favors deaf education.*

KEYWORDS: *Education. Formation. Interpreter. Libras. Special education.*

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende a educação inclusiva aos estudantes com deficiência. A população surda, parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE), manteve-se alinhada a este discurso durante décadas. Entretanto, a partir das lutas da comunidade surda e de achados científicos destacando a necessidade de um olhar diferenciado a esta parcela do PAEE, iniciou-se. em meados do ano 2000, um movimento visando a criação de legislação específica que garantisse o direito de uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A partir da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), documentos conquistados a partir dos movimentos supracitados, a educação para surdos foi lentamente sendo compreendida pela sociedade. A proposta de educação bilíngue –que considera, na educação de surdos, a Libras como primeira língua e o português, na modalidade escrita, como segunda – foi difundida amplamente e algumas pesquisas divulgaram os primeiros resultados positivos desta política (LODI; LACERDA, 2009; MOURA, 2011), bastante diferente da proposta de educação inclusiva.

De acordo com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), propõe-se a educação nos seguintes moldes: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues e ensino por meio da Libras; e nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, escolas bilíngues ou comuns, com professores cientes da singularidade linguística dos surdos e Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (TILS). O texto do Decreto destaca um importante diferencial para os anos iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) na educação de surdos: o compromisso com salas em que o professor regente ministre as aulas/conteúdos em Libras.

Alguns estudos recentes apontam para experiências neste sentido. Morais (2018) apresenta as trajetórias de algumas experiências de educação bilíngue para surdos desenvolvidas no interior do estado de São Paulo. É possível notar em seu estudo que, apesar das inúmeras leis e decretos que asseguram os direitos de estudantes surdos à educação bilíngue de qualidade, muitos dos programas e propostas têm sua existência garantida à medida que a gestão do município partilha dos mesmos ideais. Quando as propostas já não são convenientes a este ou àquele grupo gestor, os programas (e todos os seus benefícios e conquistas) são desfeitos, e os surdos voltam à margem da educação. Este fato se deve a não consolidação das propostas enquanto políticas municipais permanentes, o que gera impactos profundos na constituição dos sujeitos surdos.

Lacerda, Santos e Martins (2016) apresentam em seu livro uma experiência de inclusão educacional bilíngue, proposta mais adequada à realidade de municípios do interior e/ou de menor porte, em que não são viáveis escolas bilíngues. Embora seja possível visualizar, em seus diversos capítulos que abordam práticas na educação infantil e no ensino fundamental, experiências positivas e resultados satisfatórios, a proposta foi reformulada após a troca de gestão no município. Ressalta-se que a nova reformulação não atende aos princípios previstos no Decreto 5.626/2005, conforme relatam Martins e Lacerda (2016).

Deste modo, compreende-se que a educação bilíngue mais adequada aos propósitos legais é aquela em que nos anos iniciais da educação de surdos a língua de instrução seja a Libras e o conteúdo seja ministrado por um docente bilíngue; a presença de TILS deve se dar apenas a partir da segunda etapa do ensino fundamental, e considerando que os professores tenham ciência da especificidade dos estudantes surdos com relação à língua que utilizam (BRASIL, 2005).

Acerca do profissional TILS, sabe-se que é aquele que atua na mediação entre surdos e ouvintes, entre a Libras e a Língua Portuguesa; reconhecido legalmente, atua nos mais diversos espaços sociais onde se fizer necessária sua presença (BRASIL, 2012). Todavia, em decorrência da especificidade de sua atuação no espaço educacional (SANTOS, 2014; SANTOS; LACERDA, 2015), será adotada neste estudo a denominação Intérprete Educacional (IE).

Com base na definição proposta por Lacerda (2009), concorda-se que ao adentrar o espaço educacional a função de traduzir e interpretar torna-se bastante peculiar, quer por suas relações interpessoais (junto aos professores, estudantes surdos e ouvintes, gestão escolar), quer por sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Neste espaço, portanto, sua

atuação diferencia-se do profissional que atua de forma generalista, e requer uma postura de educador.

Assume-se aqui, assim, a perspectiva mediadora e educadora do Intérprete Educacional, como participante dos processos de ensino e aprendizagem e elemento fundamental na construção dos conhecimentos científicos presentes em sala de aula. Além disso, é importante considerar que, durante o ato de interpretação, por mais clara que seja a função do docente como responsável pelo ensino, o IE faz escolhas ao enunciar na língua alvo, o que o torna um sujeito não-neutro e responsável pelos seus atos e, portanto, coautor dos dizeres proferidos (SANTOS, 2014; BAKHTIN, 2009).

As discussões sobre o TILS emergiram a partir da publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), com o reconhecimento da Libras, e sua formação passou a ser tema de interesse somente com a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que previa a obrigatoriedade deste profissional nos espaços públicos onde houvesse surdos. A regulamentação da profissão se deu somente em 2010, com a promulgação da Lei 12.319 (BRASIL, 2010).

Diante desse histórico nacional constata-se que a formação em nível acadêmico do TILS mostra-se bastante recente; os primeiros cursos datam do ano de 2008 (GURGEL, 2010). Devido ao fato de serem cursos muito recentes, é possível que muitos dos profissionais em atuação – nas escolas e em outros contextos – tenham aprendido Libras no contato com surdos, no contexto religioso, e iniciaram sua atuação de maneira bastante informal. Algumas práticas têm relevado que a realidade mais comum em nossas escolas é exatamente esta (LACERDA, 2009; GURGEL, 2010; MARTINS, 2013; SANTOS, 2014). E, então, cabe aos agentes que atuam nos espaços escolares atenderem as necessidades formativas destes profissionais que se constituíram “em serviço”.

Considerando a não formação acadêmica de parte dos IEs na atualidade, pode-se afirmar que possivelmente a única formação que tenham é a formação continuada – quando isso acontece. Por exercer uma função de mestria (MARTINS, 2013) ou mesmo de coautoria nos dizeres no espaço educacional (SANTOS, 2014), será feita neste trabalho uma aproximação do conceito de formação continuada que se refere à profissão do professor. E também por se tratarem, de fato, de atividades bastante próximas no cotidiano da escola.

Nóvoa (2007) afirma que a formação de professores deixa muito a desejar, mostrando-se mais centrada na teoria do que nas práticas. O autor enfatiza a necessidade de uma formação contínua e que esteja apoiada na escola, como locus de desenvolvimento e crescimento profissional, mas também na própria pessoa. Nota-se em seus estudos uma valorização do espaço escolar como formativo, como aquele que proporciona as experiências

não vivenciadas nos bancos da academia. Todavia, é importante ressaltar que, com esta afirmação, o autor não pretende provocar um apagamento dos conhecimentos produzidos na Universidade, mas dar ênfase às práticas sob um viés diferenciado; “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Em concordância com as palavras do autor, percebe-se que ao refletir e analisar a prática é possível compreender melhor o que o espaço educacional exige de conhecimentos do profissional, neste caso do IE. Além do conhecimento linguístico e dos processos de tradução e interpretação, são necessários conhecimentos pedagógicos para atuar em sala de aula, bem como conhecimentos sobre ética e postura profissional. Nestes casos, a formação continuada pode colaborar visando atender minimamente as necessidades formativas deste profissional.

Sobre as relações interpessoais, pode-se afirmar que elas constituem os sujeitos (VIGOTSKI, 2007), e determinam também os aspectos volitivos-emocionais² do meu eu (BAKHTIN, 2010). Assim sendo e diante da teia de relações em que o intérprete está emaranhado – IE/professor, IE/gestor, IE/aluno surdo, IE/aluno ouvinte, IE/conhecimentos –, sua constituição enquanto sujeito e enquanto profissional não pode ser pensada e organizada apenas no plano dos conhecimentos linguísticos. O intérprete precisa receber noções dos tipos de relações e hierarquias que vivenciará, de modo que tenha um preparo emocional mínimo para lidar com as adversidades e as responsabilidades e não ser tão afetado em sua prática.

Ainda de acordo com Bakhtin (2010), quando menciona que “eu me constituo através do outro” e “a compreensão que tenho de mim só é possível por meio do olhar e da palavra do outro”. Desligar-se do outro e viver para si ou por si (sem considerar as relações) provoca a “perda de si mesmo (p. 341)”. Diante das muitas relações existentes no espaço escolar, que são sempre complexas e envolvem poder/hierarquia, compreender a si e ao(s) outro(s) faz-se urgente na formação dos profissionais IEs. Olhar para o outro e olhar para si requer orientação, visto não se tratar de um processo simples, todavia de extrema relevância diante da complexidade existente no espaço educacional.

Além do aspecto acima citado, a atuação em sala de aula exige do profissional conhecimentos mínimos sobre os processos de ensino e aprendizagem do estudante surdo. O IE atua, assim como o professor, como mediador do conhecimento e, portanto, responsável por possibilitar que conceitos cotidianos se transformem em conceitos científicos. O estudante surdo, imerso nas relações sociais presentes na sala de aula – em interação com professor, IE

² Para Bakhtin aspectos volitivos-emocionais dizem respeito ao conteúdo semântico do pensamento no ato, sendo este um acontecimento único, singular.

e colegas surdos e ouvintes –, se apropriará de conceitos que favorecerão os processos de ensino e aprendizagem. Assim, o IE apresentará ao estudante os signos e sentidos pretendidos pelo professor, de modo que impulse a internalização de tais conhecimentos, indo ao encontro dos estudos de Vigostki (2007).

Diante do exposto, apresenta-se a proposta deste estudo. O presente artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida³ junto a um grupo de Intérpretes Educacionais, em atuação em um Programa Educacional inclusivo bilíngue para surdos. Tem como objetivo apresentar e analisar as relações mediadas pelo Intérprete Educacional na educação de surdos e problematizar como as relações interpessoais influenciam/afetam sua prática. O percurso metodológico será descrito na próxima sessão.

Percurso metodológico

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola com Programa de Educação Inclusiva Bilíngue para surdos; trata-se de uma escola pública de ensino fundamental em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. O referido Programa, em funcionamento desde o ano de 2011, é desenvolvido por meio de parceria entre Secretaria de Educação e Universidade, e visa a garantia da presença e circulação da Libras no espaço escolar, bem como a implementação de serviços mais apropriados para atendimento ao público surdo, tais como: metodologias e práticas didáticas, formação continuada da equipe escolar, e acompanhamento constante das práticas desenvolvidas por professores bilíngues, professores surdos e Intérpretes Educacionais de Libras.

No ano de 2015, a partir da necessidade frequentemente relatada pelos IEs da escola, foi criado um espaço para as discussões sobre práticas de atuação em sala de aula, dúvidas, orientações e trocas de experiência entre profissionais, um espaço de formação continuada – espaço este conduzido pela presente pesquisadora. No ano de 2018, quando a escola passou a contar com um quadro estável de profissionais efetivos e que frequentavam as reuniões de formação assiduamente, os dados desta pesquisa foram coletados. Ressalta-se que somente este espaço de formação foi objeto da pesquisa, portanto não houve intenção de observar as práticas em sala de aula, e nem mesmo acolher a perspectiva de docentes e discentes com relação ao trabalho do IE.

³ A referida pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Processo no. 2017/16776-9) e teve como resultados diversos desdobramentos, dos quais um deles foi apresentado e discutido neste artigo.

Os sujeitos que participaram deste estudo foram dois Intérpretes Educacionais⁴, que serão apresentados a seguir, além da Pesquisadora. Taís teve formação em nível superior, onde aprendeu Libras em nível básico, e sua primeira experiência como intérprete foi em 2016, no Programa Educacional Bilíngue. Vitória teve formação em nível médio e aprendeu Libras na igreja, onde começou a atuar como intérprete; sua primeira atuação formal no espaço educacional foi neste mesmo Programa, em 2018.

As práticas desenvolvidas junto ao grupo de IEs tiveram dinâmicas bastante variadas, a depender das necessidades e demandas apontadas pelos participantes; iam de discussão de textos a práticas de interpretação coletiva. As reuniões foram conduzidas de forma a atender o desejo de discussão trazido pelos participantes, conforme surgiam nos encontros, objetivando propiciar melhorias em sua atuação em sala de aula.

A fim de uma aproximação da realidade escolar vivenciada pelos IEs, buscou-se em seus relatos indícios das necessidades de atuação e questões mais frequentes em seus discursos, como as diferentes relações interpessoais e possíveis problemas delas advindas. Assim, visava-se favorecer a reflexão sobre a formação desejada para este profissional. Durante as reuniões de formação, para fins da pesquisa, foram realizadas videografações, com o objetivo de captar, nos depoimentos dos IEs e nas discussões promovidas, indícios de como se davam as diferentes relações por eles mediadas no espaço escolar.

A documentação em vídeo foi transcrita com base em uma aproximação das diretrizes da análise microgenética, com ênfase nos detalhes dos acontecimentos interativos e dos diálogos estabelecidos (GÓES, 2000a). O critério de escolha dos momentos a serem apresentados (episódios) foi a relação dos achados com os objetivos desta pesquisa.

Os trechos de videografações selecionados foram transcritos; o padrão de notação das transcrições se deu da seguinte maneira:

Tabela 1 – Sistema de notação das transcrições de dados

| Tipo de enunciado | Registro escrito |
|---|---|
| Enunciados orais presentes nas videografações | <i>Em itálico e fonte reduzida</i> |
| Enunciados em Libras presentes nas videografações | EM ITÁLICO, FONTE REDUZIDA E CAIXA ALTA ⁵ |

Fonte: Elaborado pela autora

⁴ Os sujeitos participantes tiveram seus nomes mantidos em sigilo; os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios.

⁵ Segundo notação de Lacerda (1996), com alterações conforme Santos (2014).

Para este artigo foram selecionados dois episódios, que têm como ênfase as relações mediadas pelo IE no espaço escolar e como as relações interpessoais afetam seu desempenho em sala de aula. As análises dos dados/episódios estão amparadas nos pressupostos e nas discussões sobre ensino e aprendizagem, e a relação eu-outro, presentes nos estudos de Vigotski (2007; 2008), bem como na literatura da área de tradução e interpretação e educação de surdos, estudos que embasam esta pesquisa.

Resultados e Discussão

Compreende-se que a atuação do Intérprete Educacional jamais se dá de forma individual; trata-se de um trabalho que está sempre em relação: seja com o professor regente, com o aluno surdo, com o aluno ouvinte, com a gestão, ou mesmo com outros intérpretes. Durante as reuniões de formação continuada esta temática foi recorrente; os IEs apontavam com frequência situações negativas, que geravam entraves em sua atuação, e também situações positivas, que os mobilizava a uma prática de melhor qualidade. A partir de alguns relatos foi possível identificar aspectos críticos e que merecem uma discussão aprofundada acerca de seus impactos, conforme os episódios a seguir demonstram.

Episódio 1: “Essa é a intérprete nova”

Este episódio aconteceu no primeiro encontro videogravado realizado no ano letivo, em 12 de março de 2018. Vitória relatava suas primeiras experiências e impressões sobre a escola.

Vitória: [...] *eu senti também que tem alguns professores que não olham na cara do intérprete (risos), nem cumprimenta... que nem, as meninas me apresentaram em todas as salas, cheguei... “Ah essa é a intérprete nova, e tal...” E não cumprimenta, não sei se é normal, se não é... foi o que eu vi [...].*

Taís: [...] *Só uma ressalva, que no ano passado a gente tinha a questão que vários professores eram novos na escola também, que continuaram esse ano, então tinha a novidade da escola, e a novidade do intérprete, e a novidade do surdo, então a gente construiu isso, ainda tá construindo, né... mas no começo foi bem aquela coisa assim... e aí? O que que você faz? O que que eu faço? O que que é seu? O que que é meu? Então, tô falando isso que é pra você ficar mais tranquila também, das relações, porque a gente tá se constituindo ainda...é uma relação que vai se constituindo e que é muito bacana, né? Até as piores... (risos).*

Vitória iniciou suas atividades junto à Taís com o intuito de se apropriar da dinâmica já estabelecida. É possível notar no enunciado de Vitória uma impressão ruim sobre a

recepção dos professores à nova integrante do grupo de intérpretes. A intervenção de Taís mostrou-se muito adequada; a forma como apresenta a nova situação à Vitória é marcada pela empatia e pela ética profissional, explicitando à nova IE que a construção da relação entre IE e professor se dá no cotidiano e que as experiências, positivas e negativas, são de grande relevância. Numa tentativa de tranquilizar, Taís busca apresentar a justificativa para um trabalho árduo: a parceria entre Intérprete Educacional e professor(es).

Alguns trabalhos evidenciam a necessidade de parceria entre IE e professores, por e para diversas situações: visando uma melhor atuação de ambos, para a preparação mais adequada para a prática, para a elaboração de materiais didáticos que favoreçam o aprendizado do aluno surdo, dentre outros aspectos (SANTOS, 2014; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013). Assim, toma-se o aspecto pedagógico da atuação do IE como princípio básico e sem o qual haveria grandes prejuízos aos estudantes surdos. Todavia, o que se tem observado e pouco se discute é o aspecto interpessoal desta parceria/relação. Trata-se de relações de poder e que, por esta razão, nem sempre se dão de forma amigável.

Pela proximidade do IE com o estudante surdo em sala de aula, por ser este o único que detém o conhecimento linguístico para comunicar-se com o aluno, pela posição de destaque que ocupa em sala de aula, sua atuação pode provocar incômodo no professor. Parece haver uma disputa de território, de quem tem mais saberes e, apesar dos embates, ainda ter que dividir o mesmo espaço: o palco. O espaço em frente à lousa, historicamente, sempre pertenceu unicamente ao professor, o responsável pela formação acadêmica do estudante. De repente, dividir o espaço e a tarefa de apresentar o conhecimento ao aluno torna-se um processo dolorido e penoso, culminando em estranhamentos (SANTOS, 2019).

No episódio apresentado nota-se muito mais uma insegurança da IE do que fatos propriamente ditos; mas uma impressão ruim pode afetar o trabalho subsequente negativamente. Ao adentrar a sala de aula a IE esperava ser recebida como parceira de trabalho e não como intrusa – e, embora nenhuma dessas ações tenha ocorrido, permaneceu um mal estar. Todavia, o apoio da colega e seu discurso sobre a construção das relações foi bastante positivo e formativo, preparando a IE Vitória para as experiências (positivas e negativas) que viriam adiante.

Compreende-se, deste modo, que o outro tem papel fundamental na constituição do “eu”; assim, o IE é constituído (enquanto profissional) na relação com os professores (e também com os estudantes, surdos e ouvintes) e constitui o outro também, independentemente de as experiências/vivências serem ou não positivas – são constitutivas e afetam seus processos internos, conforme aponta Góes (2000b, p. 119):

As relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois, ao se singularizar, ele é apoiado e constrangido. É singularizado pelo nome que recebe, pelo ato de saudação do outro, pelos papéis atribuídos e expectativas postas.

Embora Vigotski em seus estudos tenha dado destaque ao desenvolvimento infantil, compreende-se em sua teoria (e justifica-se, assim, a utilização deste posicionamento teórico) que o desenvolvimento e o aprendizado não cessam na infância. O humano está em constante e permanente desenvolvimento/aprendizado e, por esta razão, todo evento/fenômeno vivenciado – social e culturalmente – em sala de aula pelo IE marcará suas ações e suas relações com os diferentes sujeitos, constituindo-o.

Episódio 2: “Eu tava tão alegre, tão feliz! Desanimei...”

Este episódio refere-se a um procedimento tomado por um professor e que provocou bastante desconforto em Vitória; o relato foi extraído da videogravação do quinto encontro do grupo, realizado em 23 de abril de 2018. Ela relatava animadamente uma situação anterior, de bom relacionamento com o professor de ciências, que se dispôs a utilizar um material indicado por ela, mas houve uma mudança de planos.

Vitória: [...] só que essa semana já miou, vai ficar pro próximo...

Pesquisadora: Por quê?

Vitória: (faz um gesto de negação com a cabeça e expressão de tristeza) Essa semana aconteceu algo assim... teve prova, da matéria de átomo, e eu interpretei as perguntas pras meninas, e aí no final quando elas entregaram as provas que bateu o sinal, ele perguntou assim pra mim: “As três usam aparelho?” Aí eu falei assim: “Não, só duas. A A. e a M⁶.” “Mas elas conseguem ouvir bem?”

Pesquisadora: Não, no caso, elas são surdas...

Vitória: Sim, eu falei a M. consegue ouvir um pouco melhor do que a A. mas mesmo assim tem dificuldades. “Ah tá ok!”. Aí, no que a gente saiu, ele pediu pra M. ficar.

Pesquisadora: Sem você?

Vitória: Sem mim. Ele pediu pra M. ficar e aí depois quando a gente voltou a se encontrar eu perguntei pra ela o que ele tinha conversado, aí ele questionou ela se eu sou uma boa intérprete, que ele não quer que eu interprete as perguntas da prova porque se não, lá na frente, quando elas forem prestar Senai ou a Ifsp, não vai ter intérprete elas não vão conseguir, ele quer ver o português delas, começou a fazer perguntas nesse sentido [...] eu fiquei super triste, até chorei com a Coordenadora... eu fiquei muito triste porque eu falei, poxa, ele pegou a M. e faz isso pra mim: **IGNORAR** (faz o

⁶ A IE citou os nomes das alunas nesse momento; optou-se por manter apenas as iniciais para preservar suas identidades.

sinal), porque ela é “ouvinte”, pra perguntar se eu sou boa intérprete... [...] eu tava tão alegre, tão feliz, DESANIMEI (sinal).

De acordo com a teoria proposta por Vigotski (2001), a emoção surge e se desenvolve em decorrência das relações sociais e culturais às quais os indivíduos são expostos desde o nascimento até a vida adulta; assim como se aprende a falar, agir e pensar, sentir também é algo aprendido nas relações, interpessoais e culturais. Oliveira e Rego (2003, p. 23) discutem a questão das emoções e da afetividade e afirmam que “esse processo não se concretiza de forma homogênea, conformando subjetividades idênticas, pois cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais.” Compreende-se os conceitos de emoção e afetividade, a partir das leituras de Vigotski e outros autores que partilham da mesma perspectiva, como a demonstração de comportamentos que **afetam** as relações sociais, dentre eles crenças, valores, gostos, desejos.

Vigotski (2001) afirma que a partir da linguagem e das interações sociais, o ser humano é capaz de expressar seu pensamento, por meio dos conceitos culturalmente construídos, e da mesma forma ocorre com as emoções e afetos. Elenca-se brevemente o conceito das emoções e afetividade a fim de explorar as situações cotidianas às quais os Intérpretes Educacionais são expostos, visto que as emoções ao longo do desenvolvimento vão se distanciando de seu aspecto mais instintivo e passam a se constituir como fenômeno histórico-cultural. O trabalho também está diretamente associado às mudanças na vida psicológica e social dos indivíduos, visto que promove relações diversas com sujeitos também diversos.

Acontecimentos desse tipo afetam diretamente a atuação do IE, bem como a parceria que passa a ser marcada pela relação de poder, de hierarquia em sala de aula. Além de afetar a relação interpessoal, o fato pode ter influências na relação da profissional diretamente com o conteúdo. Santos (2014, p. 187) apresenta em seu estudo que o processo criativo de interpretação está claramente vinculado à questão da afinidade:

A depender do nível de reflexão sobre sua prática, de seu conhecimento e afinidade com as temáticas que interpreta e com seus interlocutores, da dinâmica utilizada pelos professores em sala de aula, as criações serão mais ou menos efetivas [...].

Algumas pesquisas mais atuais demonstram a necessidade de formação continuada aos profissionais que atuam na educação de surdos: professores bilíngues, Intérpretes educacionais, professores/instrutores surdos (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016). Compreende-se que esta é uma necessidade real,

considerando o quão recentes são as práticas em que tais profissionais se fazem presentes, e também pelo caráter de novidade quanto à atuação destes. Todavia, pouco se tem discutido sobre a urgência de formação de professores que atuam nestes espaços. Para que a parceria professor-IE de fato ocorra e promova benefícios a todos os sujeitos envolvidos é preciso comprometimento de ambos os profissionais. Ainda que a formação continuada do IE contemple e repare algumas posturas e ações, se o professor não tiver compreensão de sua relevância neste processo o trabalho pode ser em vão.

Considerações finais

A partir do levantamento bibliográfico realizado foi possível perceber que a educação de surdos ainda se mostra recente em nosso país; apesar de ter em seu favor uma série de leis e decretos que asseguram direitos mínimos – tais como acessibilidade, presença de intérpretes, ensino do português como segunda língua –, boa parte das escolas ainda não sabe ao certo de que forma oferecer uma educação de qualidade e adequada às comunidades surdas. Quanto ao intérprete educacional, nota-se que as discussões e pesquisas mais atuais ainda se encontram em fase de afirmação acerca de seu papel mediador e pedagógico, mas ainda não é possível encontrar propostas formativas que considerem as especificidades da atuação no espaço educacional.

O presente artigo pretendeu acompanhar Intérpretes Educacionais, em atuação em um Programa Educacional inclusivo bilíngue para surdos, em reuniões periódicas de formação continuada, a fim de apresentar e analisar como as relações interpessoais no espaço escolar influenciam/afetam a atuação do Intérprete Educacional. Nos episódios apresentados os resultados apontam menos para os problemas linguísticos e mais para as relações e para o ser *humano*.

As relações sociais que permeiam e constituem o fazer do Intérprete Educacional são complexas, envolvem relações de poder, afetos, emoções que afetam diretamente seu fazer em sala de aula e, conseqüentemente, a mediação do conhecimento para o estudante surdo. Os resultados indicam que criar uma rede de apoio, troca de experiências, e proporcionar experiências de se ver e ver o outro, beneficiam os profissionais, oportunizando maior segurança e flexibilidade para lidar com as adversidades e as pessoas de seu convívio. Todavia, nota-se a carência e necessidade urgente de formação de professores; a relação IE-professor precisa ser cuidada por ambos, para que haja parceria e empatia, e conseqüentemente um trabalho desenvolvido em equipe.

Os resultados apontam para um aspecto que vem sendo pouco abordado nos cursos de formação universitária para Tradutores e Intérpretes de Libras; além dos conhecimentos linguísticos é preciso refletir de forma cuidadosa sobre as relações interpessoais, considerando os espaços a serem ocupados por estes profissionais e que impactos sua presença gera nos demais profissionais presentes – especialmente no âmbito educacional. Espera-se, a partir destas reflexões, contribuir para esta área de pesquisa tão recente, mas que vem se destacando como promissora e, portanto, merecedora de discussões que promovam e ampliem os conhecimentos.

AGRADECIMENTOS: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, que financiou esta pesquisa (Processo no. 2017/16776-9).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 01 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000a.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 116-131, jul. 2000b.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. 165 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (org.). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

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

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

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

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. educ. Campinas**, v. 21, n. 2, maio/ago. 2016.

MORAIS, M. P. **Trajetórias de resistência em escolas municipais com propostas de educação bilíngue para surdos**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. R. L. (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 155-168.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

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

ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P.; REIS, M. R. (org.) **Surdez, educação bilíngue e Libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, L. F. **Intérpretes educacionais: reflexos da formação continuada nas práticas cotidianas**. Relatório Final de pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo nº 2017/16776-9. São Carlos, 2019. <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/98616/interpretes-educacionais-reflexos-da-formacao-continuada-nas-praticas-cotidianas/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 505-533, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto (et al.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Como referenciar este artigo

SANTOS, L. F. Relações mediadas: a formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2578-2592, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.13485>

Submetido em: 10/07/2021

Revisões requeridas em: 15/08/2021

Aprovado em: 12/09/2021

Publicado em: 21/10/2021