

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

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

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

Lara Ferreira dos SANTOS¹

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.

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.

¹ Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos – SP – Brasil. Profesora Adjunta en el Departamento de Psicología y en el Programa de Posgrado en Educación Especial. Doctorado en Educación Especial (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-9346>. E-mail: ifsantos@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.*

Introducción

La Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva (BRASIL, 2008) defiende la educación inclusiva para los alumnos con discapacidad. La población sorda, que forma parte del público objetivo de la Educación Especial (PAEE), ha permanecido alineada con este discurso durante décadas. Sin embargo, a partir de las luchas de la comunidad de sordos y de los hallazgos científicos que destacaban la necesidad de una mirada diferenciada para esta parte del PAEE, se inició a mediados del año 2000 un movimiento que pretendía crear una legislación específica para garantizar el derecho de uso de la Lengua de Signos Brasileña (Libras).

A partir de la Ley 10.436 (BRASIL, 2002) y del Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), documentos ganados a partir de los movimientos mencionados, la educación para sordos fue lentamente comprendida por la sociedad. La propuesta de educación bilingüe - que considera, en la educación de los sordos, el libras como primera lengua y el portugués, en modalidad escrita, como segunda - fue ampliamente difundida y algunas investigaciones reportaron los primeros resultados positivos de esta política (LODI; LACERDA, 2009; MOURA, 2011), muy diferente de la propuesta de educación inclusiva.

De acuerdo con el Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), la educación se propone de las siguientes maneras: en la educación infantil y los primeros años de las escuelas primarias, las escuelas y las clases de educación bilingüe, con profesores bilingües y la enseñanza a través de Libras; y en los últimos años de las escuelas primarias, la escuela secundaria o la formación profesional, las escuelas bilingües o comunes, con los profesores conscientes de la singularidad lingüística de los sordos y Traductores e Intérpretes de Libras-Lengua Portuguesa (TILS). El texto del Decreto destaca un importante diferencial para los años

iniciales (educación infantil y primaria I) en la educación de los sordos: la apuesta por las aulas en las que el profesor imparte las clases/contenidos en Libras.

Algunos estudios recientes apuntan a experiencias en esta dirección. Morais (2018) presenta las trayectorias de algunas experiencias de educación bilingüe para sordos desarrolladas en el interior del estado de São Paulo. En su estudio se puede observar que, a pesar de las numerosas leyes y decretos que garantizan los derechos de los alumnos sordos a una educación bilingüe de calidad, muchos de los programas y propuestas tienen su existencia garantizada en la medida en que la gestión del municipio comparte los mismos ideales. Cuando las propuestas dejan de convenir a tal o cual grupo directivo, los programas (y todos sus beneficios y logros) se deshacen, y los sordos vuelven a los márgenes de la educación. Este hecho se debe a la falta de consolidación de las propuestas como políticas municipales permanentes, lo que genera profundos impactos en la constitución de las personas sordas.

Lacerda, Santos y Martins (2016) presentan en su libro una experiencia de inclusión educativa bilingüe, una propuesta más adaptada a la realidad de los municipios del interior y/o de las ciudades más pequeñas, donde las escuelas bilingües no son viables. Aunque es posible ver, en sus diversos capítulos que abordan las prácticas en la educación infantil y en las escuelas primarias, experiencias positivas y resultados satisfactorios, la propuesta fue reformulada tras el cambio de gestión en el municipio. Cabe destacar que la nueva reformulación no cumple con los principios establecidos en el Decreto 5.626/2005, como informan Martins y Lacerda (2016).

Así, se entiende que la enseñanza bilingüe más adecuada a efectos legales es aquella en la que, en los primeros años de la educación de las personas sordas, la lengua vehicular es la de Libras y los contenidos son impartidos por un profesor bilingüe; la presencia de los TILS debe darse sólo a partir de la segunda etapa de la educación primaria, y considerando que los profesores son conscientes de la especificidad de los alumnos sordos respecto a la lengua que utilizan (BRASIL, 2005).

Sobre el profesional del TILS, se sabe que es el que trabaja en la mediación entre sordos y oyentes, entre Libras y Lengua Portuguesa; legalmente reconocido, actúa en diversos espacios sociales donde su presencia es necesaria (BRASIL, 2012). Sin embargo, debido a la especificidad de su desempeño en el espacio educativo (SANTOS, 2014; SANTOS; LACERDA, 2015), se adoptará en este estudio la denominación de Intérprete Educativo (IE).

A partir de la definición propuesta por Lacerda (2009), se acuerda que al entrar en el espacio educativo, la función del traductor y del intérprete se vuelve bastante peculiar, ya sea por sus relaciones interpersonales (con los profesores, los alumnos sordos y oyentes, la

dirección de la escuela), ya sea por su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este espacio, por tanto, su actuación es diferente a la del profesional que trabaja de forma generalista, y requiere una postura de educador.

Se asume aquí, por tanto, la perspectiva mediadora y educadora del Intérprete Educativo, como participante en los procesos de enseñanza y aprendizaje y elemento fundamental en la construcción del conocimiento científico presente en el aula. Además, es importante considerar que, durante el acto de interpretación, por muy clara que sea la función del profesor como responsable de la enseñanza, el EI toma decisiones al enunciar en la lengua meta, lo que le convierte en un sujeto no neutral y responsable de sus actos y, por tanto, coautor de los enunciados realizados (SANTOS, 2014; BAKHTIN, 2009).

Las discusiones sobre los TILS surgieron a partir de la publicación de la Ley 10.436 (BRASIL, 2002), con el reconocimiento de las Libras, y su formación pasó a ser un tema de interés sólo con la publicación del Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que dispuso la exigencia de este profesional en los espacios públicos donde hay personas sordas. La regulación de la profesión sólo se produjo en 2010, con la promulgación de la Ley 12.319 (BRASIL, 2010).

Teniendo en cuenta esta historia nacional, parece que la formación a nivel académico de TILS es bastante reciente; los primeros cursos datan de 2008 (GURGEL, 2010). Debido a que estos cursos son muy recientes, es posible que muchos de los profesionales que trabajan - en escuelas y otros contextos- hayan aprendido Libras en contacto con personas sordas, en el contexto religioso, y hayan comenzado su trabajo de manera muy informal. Algunas prácticas han revelado que la realidad más común en nuestras escuelas es exactamente ésta (LACERDA, 2009; GURGEL, 2010; MARTINS, 2013; SANTOS, 2014). Y, entonces, corresponde a los agentes que trabajan en los espacios escolares satisfacer las necesidades de formación de estos profesionales que se constituyen "en servicio".

Teniendo en cuenta la formación no académica de una parte de las IE hoy en día, se puede decir que posiblemente la única formación que tienen es la formación continua, cuando se produce. Por ejercer una función de maestría (MARTINS, 2013) o incluso de coautoría en los dichos en el espacio educativo (SANTOS, 2014), se hará en este trabajo una aproximación al concepto de formación continua que se refiere a la profesión del docente. Y también porque son, de hecho, actividades muy cercanas en el día a día escolar.

Nóvoa (2007) afirma que la formación del profesorado deja mucho que desear, al estar más centrada en la teoría que en la práctica. El autor destaca la necesidad de una formación continua que se apoya en la escuela, como lugar de desarrollo y crecimiento profesional, pero también en la propia persona. Se observa en sus estudios una valoración del espacio escolar

como formativo, como aquel que proporciona experiencias no vividas en la academia. Sin embargo, es importante destacar que, con esta afirmación, el autor no pretende provocar un borrado del conocimiento producido en la Universidad, sino destacar las prácticas bajo una perspectiva diferente; "No es la práctica lo que es formativo, sino la reflexión sobre la práctica. Es la capacidad de reflexionar y analizar" (NÓVOA, 2007, p. 16).

De acuerdo con las palabras del autor, es evidente que reflexionando y analizando la práctica es posible comprender mejor lo que el espacio educativo requiere del conocimiento del profesional, en este caso de la IE. Además de los conocimientos lingüísticos y de los procesos de traducción e interpretación, se requieren conocimientos pedagógicos para trabajar en el aula, así como conocimientos sobre ética y actitud profesional. En estos casos, la formación continua puede colaborar para satisfacer mínimamente las necesidades de formación de este profesional.

Sobre las relaciones interpersonales, se puede decir que constituyen los sujetos (VIGOTSKI, 2007), y también determinan los aspectos volitivo-emocionales de mi yo (BAKHTIN, 2010). Por lo tanto, y dado el entramado de relaciones en el que se encuentra el intérprete - IE/profesor, IE/director, IE/alumno sordo, IE/alumno oyente, IE/conocimiento-, su constitución como sujeto y como profesional no puede pensarse y organizarse sólo en términos de conocimiento lingüístico. El intérprete necesita recibir nociones de los tipos de relaciones y jerarquías que va a experimentar, de manera que tenga una mínima preparación emocional para afrontar las adversidades y responsabilidades y no se vea tan afectado en su práctica.

Todavía según Bakhtin (2010), cuando menciona que "me constituyo a través del otro" y "la comprensión que tengo de mí mismo sólo es posible a través de la mirada y la palabra del otro". Desconectarse del otro y vivir para uno mismo o por uno mismo (sin tener en cuenta las relaciones) provoca la "pérdida de uno mismo (p. 341)". Ante las múltiples relaciones existentes en el espacio escolar, siempre complejas y que implican poder/jerarquía, entenderse a sí mismo y al otro(s) se hace urgente en la formación de los profesionales de la IE. Mirar al otro y mirarse a sí mismo requiere orientación, ya que no es un proceso sencillo, pero es sumamente relevante ante la complejidad existente en el espacio educativo.

Además del aspecto mencionado, la actuación en el aula requiere del profesional unos conocimientos mínimos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno sordo. La EI actúa, al igual que el profesor, como mediadora del conocimiento y, por tanto, responsable de permitir que los conceptos cotidianos se transformen en conceptos científicos. El alumno sordo, inmerso en las relaciones sociales presentes en el aula -en interacción con el profesor,

la EI y los compañeros sordos y oyentes- se apropiará de conceptos que favorecerán los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la IE presentará al alumno los signos y significados pretendidos por el profesor, de manera que impulsa la interiorización de dichos conocimientos, cumpliendo los estudios de Vigostki (2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta la propuesta de este estudio. El presente artículo forma parte de una investigación desarrollada² con un grupo de Intérpretes Educativos, trabajando en un programa educativo bilingüe inclusivo para sordos. Pretende presentar y analizar las relaciones mediadas por el Intérprete Educativo en la educación de los sordos y cuestionar cómo las relaciones interpersonales influyen/afectan su práctica. El enfoque metodológico se describirá en la siguiente sección.

Recorrido metodológico

Esta investigación se desarrolló en una escuela con Programa de Educación Inclusiva Bilingüe para sordos; se trata de una escuela primaria pública en una ciudad de tamaño medio del interior del estado de São Paulo. Este programa, que funciona desde 2011, se desarrolla a través de una asociación entre el Departamento de Educación y la Universidad, y tiene como objetivo garantizar la presencia y la circulación de Libras en el espacio escolar, así como la implementación de servicios más adecuados para atender al público sordo, tales como: metodologías y prácticas de enseñanza, la formación continua del personal de la escuela, y el seguimiento constante de las prácticas desarrolladas por los profesores bilingües, los profesores sordos y los intérpretes educativos de Libras.

En 2015, a partir de la necesidad muchas veces relatada por las IEs escolares, se creó un espacio de discusión sobre las prácticas de desempeño en el aula, de preguntas, de orientación y de intercambio de experiencias entre los profesionales, un espacio de formación continua - este espacio conducido por la presente investigadora. En 2018, cuando el colegio empezó a tener un marco estable de profesionales eficaces que asistían asiduamente a las reuniones de formación, se recogieron los datos de esta investigación. Cabe destacar que sólo este espacio de formación fue objeto de investigación, por lo que no se pretendió observar las prácticas en el aula, ni siquiera recibir la perspectiva de los profesores y alumnos respecto al trabajo de IE.

² La citada investigación fue financiada por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP - Proceso nº 2017/16776-9) y tuvo como resultados varios desarrollos, de los cuales uno de ellos fue presentado y discutido en este artículo.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron dos Intérpretes Educativos, que se presentarán a continuación, además del Investigador. Taís tuvo estudios superiores, donde aprendió Libras a nivel básico, y su primera experiencia como intérprete fue en 2016, en el Programa de Educación Bilingüe. Vitória tuvo educación secundaria y aprendió Libras en la iglesia, donde comenzó a trabajar como intérprete; su primera actuación formal en el espacio educativo fue en este mismo Programa, en 2018.

Las prácticas desarrolladas con el grupo de IEs tuvieron una dinámica bastante variada, en función de las necesidades y demandas identificadas por los participantes; iban desde la discusión de textos hasta las prácticas de interpretación colectiva. Las reuniones se llevaron a cabo con el fin de satisfacer el deseo de discusión traído por los participantes, ya que surgieron en las reuniones, con el objetivo de proporcionar mejoras en su rendimiento en el aula.

Para acercarnos a la realidad escolar vivida por las IE, buscamos en sus informes indicaciones sobre las necesidades de actuación y los temas más frecuentes en sus discursos, como las diferentes relaciones interpersonales y los posibles problemas derivados de ellas. De este modo, se pretendía fomentar la reflexión sobre la formación deseada para este profesional. Durante las reuniones de formación, con fines de investigación, se realizaron grabaciones de vídeo para captar, en las declaraciones de las IE y en los debates promovidos, indicios de cómo se producían las diferentes relaciones mediadas por ellas en el espacio escolar.

La documentación de vídeo se transcribió basándose en una aproximación a las directrices del análisis microgenético, con énfasis en los detalles de los eventos interactivos y los diálogos establecidos (GÓES, 2000a). El criterio para elegir los momentos que se presentarán (episodios) fue la relación de los hallazgos con los objetivos de esta investigación.

Se transcribieron los fragmentos seleccionados de las grabaciones de vídeo; la notación estándar de las transcripciones fue la siguiente:

Tabela 1 – Sistema de notación de las transcripciones de datos

Tipo de enunciado	Registro escrito
Declaraciones orales presentes en las grabaciones de vídeo	<i>En cursiva y fuente reducida</i>
Enunciados en Libras presentes en las grabaciones de vídeo	<i>EM CURSIVA, FUENTE REDUCIDA Y LETRA MAYÚSCULA</i> ³

Fuente: Elaborado por la autora

³ Según notación de Lacerda (1996), con alteraciones según Santos (2014).

Para este artículo, se seleccionaron dos episodios que se centran en las relaciones mediadas por las IE en el espacio escolar y en cómo las relaciones interpersonales afectan a su rendimiento en el aula. Los análisis de los datos/episodios se basan en los supuestos y discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y la relación entre el yo y el otro, presentes en los estudios de Vygotsky (2007; 2008), así como en la literatura en el área de la traducción e interpretación y la educación de los sordos, estudios que apoyan esta investigación.

Resultados y Discusión

Se entiende que la actuación del Intérprete Educativo nunca se produce de forma individual; es un trabajo que siempre está en relación: ya sea con el profesor habitual, con el alumno sordo, con el alumno oyente, con la dirección, o incluso con otros intérpretes. Durante las reuniones de formación continua, este tema fue recurrente; las IE señalaron con frecuencia situaciones negativas, que generaban obstáculos en su desempeño, y también situaciones positivas, que las movilizaban hacia una práctica de mayor calidad. A partir de algunos informes fue posible identificar aspectos críticos que merecen un debate en profundidad sobre sus impactos, como demuestran los siguientes episodios.

Episodio 1: "Esa es la intérprete nueva"

Este episodio tuvo lugar en la primera reunión grabada en vídeo celebrada en el curso escolar, el 12 de marzo de 2018. Vitória contó sus primeras experiencias e impresiones sobre la escuela.

Vitória: [...] *También sentí que hay algunos profesores que no miran al intérprete a la cara (risas), ni siquiera saludan... las chicas me presentaron en todas las aulas, llegué... "Ah, este es el nuevo intérprete". Y no saluda, no sé si eso es normal, si no lo es... eso es lo que vi [...].*

Taís: [...] *Sólo una excepción, el año pasado tuvimos la cuestión de que varios profesores eran nuevos en la escuela también, que continuaron este año, así que había la novedad de la escuela, y la novedad del intérprete, y la novedad de los sordos, así que construimos esto, todavía estamos construyendo, derecho ... pero al principio era esa misma cosa ... ¿y qué? ¿Qué hace usted? ¿Qué hago? ¿Cuál es el tuyo? ¿Qué es lo mío? Entonces, te cuento esto para que tú también estés más tranquilo, sobre las relaciones, porque todavía estamos formando... es una relación que todavía se está formando y eso es muy bonito, ¿no? Incluso los peores... (risas).*

Vitória comenzó sus actividades con Taís con la intención de apropiarse de la dinámica ya establecida. Es posible notar en la declaración de Vitória una mala impresión

sobre la recepción de los profesores al nuevo miembro del grupo de intérpretes. La intervención de Taís resultó muy acertada; la forma de presentar la nueva situación a Vitória estuvo marcada por la empatía y la ética profesional, explicando a la nueva EI que la construcción de la relación entre EI y profesor se da en el día a día y que las experiencias, positivas y negativas, son de gran relevancia. En un intento de tranquilizar, Taís trata de presentar la justificación del trabajo duro: la asociación entre el Intérprete Educativo y los profesores.

Algunos trabajos destacan la necesidad de la asociación entre la IE y los profesores, por y para varias situaciones: buscando un mejor desempeño de ambos, para la preparación más adecuada para la práctica, para la elaboración de materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje del alumno sordo, entre otros aspectos (SANTOS, 2014; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013). Así, se toma el aspecto pedagógico de la actuación de IE como un principio básico y sin el cual habría grandes pérdidas para los estudiantes sordos. Sin embargo, lo que se ha observado y se discute poco es el aspecto interpersonal de esta asociación/relación. Se trata de relaciones de poder y que, por ello, no siempre se dan de forma amistosa.

Por la proximidad del EI con el alumno sordo en el aula, por ser el único que posee los conocimientos lingüísticos para comunicarse con el alumno, por la posición destacada que ocupa en el aula, su actuación puede provocar malestar en el profesor. Parece que hay una disputa de territorio, de quién tiene más conocimientos y, a pesar de los enfrentamientos, sigue teniendo que compartir el mismo espacio: el escenario. Históricamente, el espacio frente a la pizarra siempre ha pertenecido únicamente al profesor, responsable de la formación académica del alumno. De repente, compartir el espacio y la tarea de presentar el conocimiento al alumno se convierte en un proceso doloroso y penoso, que culmina en distanciamientos (SANTOS, 2019).

En el episodio presentado se nota mucho más una inseguridad por parte del EI que hechos en sí; pero una mala impresión puede afectar negativamente al trabajo posterior. Cuando IE entró en el aula, esperaba ser recibida como una compañera de trabajo y no como una intrusa, y aunque no se produjo ninguna de estas acciones, quedó un malestar. Sin embargo, el apoyo de la colega y su discurso sobre la construcción de relaciones fue muy positivo y formativo, preparando a IE Vitória para las experiencias (positivas y negativas) que vendrían.

Se entiende, así, que el otro juega un papel clave en la constitución del "yo"; así, el EI se constituye (como profesional) en la relación con los profesores (y también con los alumnos,

sordos y oyentes) y constituye al otro también, independientemente de que las experiencias/vivencias sean positivas o no - son constitutivas y afectan a sus procesos internos, como señala Góes (2000b, p. 119):

Las relaciones sociales, que sustentan los procesos individuales, se caracterizan por las tensiones y los equilibrios. Están vinculados tanto a la solidaridad como a la coacción. El hombre construye su individualidad de forma contradictoria, porque al singularizarse se apoya y se constriñe. Se singulariza por el nombre que recibe, por el acto de saludar al otro, por los roles asignados y las expectativas establecidas.

Aunque Vygotsky en sus estudios ha hecho hincapié en el desarrollo infantil, se entiende en su teoría (y por lo tanto justifica el uso de esta posición teórica) que el desarrollo y el aprendizaje no cesan en la infancia. El ser humano está en constante y permanente desarrollo/aprendizaje y, por ello, cada acontecimiento/fenómeno vivido -social y culturalmente- en el aula por el EI marcará su actuación y sus relaciones con los diferentes sujetos, constituyéndolo.

Episodio 2: “ Estaba tan feliz, tan alegre. Me desanimé...”

Este episodio se refiere a un procedimiento tomado por un profesor que causó mucho malestar a Vitória; el relato fue extraído de la grabación de la quinta reunión del grupo, celebrada el 23 de abril de 2018. Relataba emocionada una situación anterior de buena relación con el profesor de ciencias, que estaba dispuesto a utilizar un material indicado por ella, pero hubo un cambio de planes.

Vitória: [...] *pero esta semana ya está cabreado, así que lo dejaré para otro momento...*

Investigadora: *Por qué?*

Vitória: *(hace un gesto de negación con la cabeza y una expresión de tristeza) Esta semana pasó algo así... había un examen, para la asignatura de átomos, y yo interpreté las preguntas para las chicas, y entonces al final, cuando entregaron sus hojas de examen y sonó el timbre, me preguntó: "¿Lleváis aparato las tres? Entonces dije: "No, sólo dos. A. y M. ." "¿Pero pueden oír bien?*

Investigadora: *No, en el caso, ellas son sordas...*

Vitória: *Sí, he dicho que M. puede oír un poco mejor que A. pero sigue teniendo dificultades. "Ah, vale". Luego, cuando nos fuimos, le pidió a M. que se quedara con nosotros..*

Pesquisadora: *Sin usted?*

Vitória: *Sin mí. Le pidió a M. que se quedara y cuando nos volvimos a encontrar le pregunté de qué había hablado, luego le cuestioné si soy un buen intérprete, que no quiere que interprete las preguntas del examen porque si no, en el futuro, cuando vayan a Senai o Ifsp, no habrá intérprete, no podrán hacerlo, quiere ver su portugués, empezó a hacer preguntas en*

este sentido [. ...] Estaba muy triste, incluso lloré con la coordinadora... Estaba muy triste porque dije, caramba, cogió a M. y me hizo esto: IGNORAR (hace el signo), porque es una "oyente", para preguntar si soy una buena intérprete... [...] Estaba tan contento, tan feliz, que me desanimé.).

Según la teoría propuesta por Vygotsky (2001), la emoción surge y se desarrolla como resultado de las relaciones sociales y culturales a las que los individuos están expuestos desde el nacimiento hasta la edad adulta; al igual que se aprende a hablar, actuar y pensar, el sentimiento también es algo que se aprende en las relaciones interpersonales y culturales. Oliveira y Rego (2003, p. 23) discuten la cuestión de las emociones y la afectividad y afirman que "este proceso no se materializa de forma homogénea, conformando subjetividades idénticas, porque cada sujeto reacciona, elabora y trata de forma única las mismas determinaciones e influencias sociales". Se entiende los conceptos de emoción y afectividad, desde las lecturas de Vigostki y otros autores que comparten la misma perspectiva, como la manifestación de comportamientos que afectan a las relaciones sociales, entre ellos las creencias, los valores, los gustos, los deseos.

Vygotsky (2001) afirma que a partir del lenguaje y las interacciones sociales, el ser humano es capaz de expresar su pensamiento, a través de los conceptos culturalmente construidos, y de la misma manera ocurre con las emociones y los afectos. El concepto de emociones y afectividad se enumera brevemente para explorar las situaciones cotidianas a las que están expuestos los Intérpretes Educativos, ya que las emociones a lo largo del desarrollo se van alejando de su aspecto más instintivo y empiezan a constituir un fenómeno cultural-histórico. El trabajo también está directamente asociado a los cambios en la vida psicológica y social de los individuos, ya que promueve diversas relaciones con diversos sujetos.

Eventos de este tipo afectan directamente al rendimiento de la EI, así como a la asociación que pasa a estar marcada por la relación de poder y jerarquía en el aula. Además de afectar a la relación interpersonal, el hecho puede influir en la relación del profesional directamente con el contenido. Santos (2014, p. 187) presenta en su estudio que el proceso creativo de la interpretación está claramente vinculado a la cuestión de la afinidad:

Dependiendo del nivel de reflexión sobre su práctica, de su conocimiento y afinidad con los temas que interpreta y con sus interlocutores, de las dinámicas utilizadas por los profesores en el aula, las creaciones serán más o menos eficaces [...].

Algunas investigaciones actuales muestran la necesidad de formación continua para los profesionales que trabajan en la educación de las personas sordas: profesores bilingües,

intérpretes educativos, profesores/instructores sordos (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016). Se entiende que se trata de una necesidad real, teniendo en cuenta lo recientes que son las prácticas en las que están presentes dichos profesionales, y también por el carácter de novedad en cuanto a la actuación de los mismos. Sin embargo, poco se ha debatido sobre la urgencia de formar a los profesores que trabajan en estos espacios. Para que la asociación profesor-EI se produzca realmente y promueva beneficios para todos los sujetos implicados, es necesario el compromiso de ambos profesionales. Aunque la formación continua de la EI contemple y repare algunas posturas y acciones, si el profesor no entiende su relevancia en este proceso, el trabajo puede ser en vano.

Consideraciones finales

A partir de la investigación bibliográfica fue posible darse cuenta de que la educación de los sordos es todavía reciente en nuestro país; a pesar de tener a su favor una serie de leyes y decretos que garantizan derechos mínimos - como la accesibilidad, la presencia de intérpretes, la enseñanza del portugués como segunda lengua - la mayoría de las escuelas todavía no saben con certeza cómo ofrecer una educación de calidad y adecuada a las comunidades sordas. En cuanto al intérprete educativo, se constata que las discusiones e investigaciones más actuales aún se encuentran en una fase de afirmación sobre su papel mediador y pedagógico, pero aún no es posible encontrar propuestas de formación que consideren las especificidades de la actuación en el espacio educativo.

El presente artículo pretende hacer un seguimiento de los Intérpretes Educativos, que trabajan en un programa educativo bilingüe inclusivo para sordos, en reuniones periódicas de formación continua, con el fin de presentar y analizar cómo las relaciones interpersonales en el espacio escolar influyen/afectan al papel del Intérprete Educativo. En los episodios presentados, los resultados apuntan menos a los problemas lingüísticos y más a las relaciones y al ser humano.

Las relaciones sociales que permean y constituyen al Intérprete Educativo son complejas, involucran relaciones de poder, afectos, emociones que afectan directamente su desempeño en el aula y, en consecuencia, la mediación del conocimiento para el alumno sordo. Los resultados indican que la creación de una red de apoyo, el intercambio de experiencias y las vivencias de ver y ver al otro, benefician a los profesionales, proporcionándoles mayor seguridad y flexibilidad para hacer frente a las adversidades y a las

personas de su convivencia. Sin embargo, se constata la falta y la necesidad urgente de formación del profesorado; la relación IE-profesor necesita ser cuidada por ambos, para que haya colaboración y empatía, y en consecuencia se desarrolle un trabajo en equipo.

Los resultados apuntan a un aspecto poco abordado en los cursos de formación universitaria para Traductores e Intérpretes de Libras; además de los conocimientos lingüísticos, es necesario reflexionar detenidamente sobre las relaciones interpersonales, considerando los espacios a ocupar por estos profesionales y qué impactos genera su presencia en otros profesionales presentes - especialmente en el ámbito educativo. Se espera, a partir de estas reflexiones, contribuir a esta área de investigación muy reciente, pero se ha destacado como prometedora y, por lo tanto, digna de debates que promuevan y amplíen el conocimiento.

AGRADECIMIENTOS: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, que financió esta investigación (Proceso 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.

Cómo referenciar este artículo

SANTOS, L. F. Relaciones mediadas: la formación del intérprete educativo en el contexto de la educación para sordos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2583-2597, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i4.13485>

Enviado el: 10/07/2021

Revisiones necesarias: 15/08/2021

Aprobado el: 12/09/2021

Publicado el: 21/10/2021