



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE

**AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE
LIBRAS EM AULAS DE INGLÊS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE
TERESINA: UMA ANÁLISE DO PERFIL E DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA**

**TERESINA – PI
2022**

MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE

**AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE
LIBRAS EM AULAS DE INGLÊS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE
TERESINA: UMA ANÁLISE DO PERFIL E DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Acadêmico, do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), área de concentração: Estudos da Linguagem, descrição e ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges.

TERESINA-PI

2022

C376e Cavalcante, Marcos Eduardo Alvarenga.

As estratégias utilizadas pelo intérprete educacional de libras em aulas de inglês em escolas da rede pública de Teresina: uma análise do perfil e da competência tradutória / Marcos Eduardo Alvarenga Cavalcante. - 2022.
107 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, 2022.

“Área de Concentração: Linguagem e cultura.”

“Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem: descrição e ensino.”

“Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges.”

1. Tradutor-Intérprete educacional de libras. 2. Competência tradutória.
3. Língua inglesa. 4. Ensino. I. Título.

CDD: 420



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO UTILIZADAS PELO INTÉRPRETE
DE LIBRAS EM AULAS DE INGLÊS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA – UMA
ANÁLISE NO PERFIL E NA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA.

MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE

Esta dissertação foi defendida às 15h, do dia 28 de junho de 2022, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Professor Dr. Francisco Wellington Borges – UESPI
Orientador

Professora Dra. Ana Cláudia Oliveira Silva – UFPI
Membro externo

Professora Dra. Giselda dos Santos Costa – UESPI
Membro interno

Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:

Dr. Franklin Oliveira Silva (Matrícula: 286.154-2)
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

A Deus, por me permitir realizar este sonho e por estar presente ao meu lado em todos os momentos, quando a solidão, o cansaço e a tristeza se faziam presentes. À minha mãe, Iracema Alvarenga Cavalcante, por toda dedicação e por estar presente em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os mestres que, de forma tão dedicada e cuidadosa, participaram deste momento importante de aprendizado e crescimento. Agradeço também à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), através do Programa de Pós-Graduação em Letras, por tornar possível a realização deste sonho. Muito obrigado!

"Os ideais não precisam mudar, mas sim, por vezes, a estratégia de alcançá-los".
(autor desconhecido)

RESUMO

Esta pesquisa, filiada aos estudos da linguagem, descrição e ensino, do Mestrado Acadêmico em Letras da UESPI, e inserida nos estudos da tradução, tem como objetivos principais investigar o perfil do tradutor-intérprete educacional de Libras (TILS/IE) que atua em salas de aula de língua inglesa em escolas públicas da cidade de Teresina, Piauí, bem como analisar as estratégias e competências tradutórias mais prementes. Em nosso estudo, selecionamos uma amostra composta por cinco TILS/IE. Para análise da amostra, foram aplicados dois questionários, de modo que o primeiro buscava respostas quanto ao perfil dos TILS/IE, enquanto o segundo versava sobre as estratégias e competências tradutórias desses profissionais. Para tanto, a pesquisa foi pautada nos fundamentos em Vinay e Darbelnert (1995), quanto aos procedimentos da tradução; no Grupo PACTE (2003) e em Hurtado Albir (2005), para tratar das subcompetências; e em Lacerda, Santos e Martins (2019), que focalizam o intérprete de Libras e sua mediação como TILS/IE. Podemos constatar, com os resultados, que, quanto ao perfil do TILS/IE, a qualificação na área de Libras é bastante ampla, sendo a formação desses profissionais proveniente das mais variadas áreas do conhecimento. Diante disso, podemos constatar que, devido à falta de fluência na língua inglesa, as estratégias aplicadas pelos TILS/IE, durante as aulas de Inglês, têm suas práticas direcionadas ao ensino da Libras, principalmente quanto ao uso da datilologia. Depreendemos, com as análises, que esta prática também não nos situa quanto às competências tradutórias mais representativas do nosso objeto de pesquisa, visto que essas se limitam à subcompetência instrumental. Entendemos que, diante dos resultados apresentados, novos estudos possam ser realizados, considerando outros vieses direcionados por este estudo.

PALAVRAS CHAVE: Tradutor-Intérprete Educacional de Libras. Competência tradutória. Estratégias. Língua inglesa. Ensino.

ABSTRACT

This study's primary goals are to investigate the educational profile of the translator-instructor of Brazilian sign language - Libras - (TILS/IE) who performs into English classes in public schools in Teresina, Piauí, as well as analyze the most prevalent translation strategies and competencies. It is based on the language, description, and instruction studies of the Academic Master's in Letters at UESPI. In our study, we used a sample made up of five TILS/IE. To analyze the sample, two questionnaires were used, the first of which sought answers about the TILS/profile, IE's while the second provided information about their translation strategies and competencies. As such, the research was supported by Vinay and Darbelnert (1995) in terms of translation procedures; the PACTE Group (2003) and Hurtado Albir (2005) in terms of subcompetencies; and Lacerda, Santos, and Martins (2019) in terms of the interpreters of Libras and its mediation as TILS/IE. With the results, we can see that, in terms of the TILS/IE profile, the qualification in the area of Libras is quite broad, with the formation of these professionals coming from the most diverse areas of knowledge. In light of this, we can see that, due to a lack of fluency in the English language, the strategies used by educational translators and interpreters during English classes are geared toward Libras education, particularly the use of dactylology. With the analyses, we discover that this practice does not place us among the most representative linguistic competencies for our research topic, as these are limited to a subcompetency. We believe that, in light of the results presented, new studies could be conducted, taking into account other avenues targeted by this study.

KEYWORDS: Educational Libras Translator-Interpreter. Translation competencies. Strategies. English language. Teaching.

LISTA DE SIGLAS

Língua Americana de Sinais	ASL
Tradutor-intérprete de língua de sinais	TILS
Interpretação em Língua de Sinais	ILS
Estudos da Tradução	ET
Língua de origem	LO
Língua de tradução	LT
Sujeito-verbo-objeto	SVO
Verbo-sujeito-objeto	VSO
Objeto-sujeito-verbo	OSV
Universidade Federal do Piauí	UFPI
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC
Universidade Estadual do Piauí	UESPI
Estudos de Tradução e interpretação em línguas de sinais	ETILS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de William e Chesterman (2002) sobre Estudos da Tradução	27
Figura 2 – Mapa de William e Chesterman (2002) sobre Estudos da Tradução	28
Figura 3 – A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE (2000)	41
Figura 4 – A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE (2003)	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos de Tradução.....	30
Quadro 2 – Objetivos e perguntas da pesquisa.....	52
Quadro 3 – Demonstrativo com as questões e os perfis completos.....	62

SUMÁRIO

1	REFERENTES HISTÓRICOS E OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO	17
1.1	Tradução e interpretação no Brasil: o início	17
1.2	Os primeiros inscitos nas Línguas de Sinais	21
1.3	Os estudos da tradução e interpretação e as Línguas de Sinais	23
1.4	Estratégias aplicadas ao estudo da tradução e interpretação.....	29
1.5	A competência tradutória e suas subcompetências	37
1.6	A língua de sinais e o tradutor-intérprete de Libras.....	43
2	METODOLOGIA	50
2.1	Tipo de pesquisa	50
2.2	Objetivos:.....	51
2.2.1	Geral	51
2.2.2	Específicos.....	52
2.3	Cenário da pesquisa e dos participantes	53
2.4	Procedimentos de análise para o Estudo de Caso	54
2.5	Métodos de produção e coleta dos dados.....	54
3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS	56
3.1	Perfil dos TILS/IE entrevistados.....	56
3.1.1	Perfil I.....	56
3.1.2	Perfil II.....	57
3.1.3	Perfil III	58
3.1.4	Perfil IV	59
3.1.5	Perfil V	60
3.2	Estratégias e Competência Tradutória dos TILS/IE	68
3.2.1	Perfil I.....	68
3.2.2	Perfil II.....	72
3.2.3	Perfil III	75
3.2.4	Perfil IV	78
3.2.5	Perfil V	81
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	90
	REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	93
	APÊNDICES	94
	ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

O tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS) é o profissional que, segundo Quadros (2004), além de sua qualificação, deve conhecer a língua de sinais e a língua oficial do país onde atua. Desse modo, no âmbito nacional, mais especificamente no Brasil, o TILS deve dominar a Libras e a língua portuguesa em uso no Brasil.

Para além dessas, esse profissional também pode ter conhecimento e fluência em outras línguas, como o inglês, o espanhol e a Língua Americana de Sinais (ASL), de modo a participar, com êxito, de eventos nacionais e internacionais. Esse êxito requer, do TILS, a qualificação para atuar como tal, ou seja, ele tem de conhecer os mais variados “processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação” (QUADROS, 2004, p. 28).

Tais requisitos sugerem que a formação do TILS não se dá, especificamente, pelo conhecimento da língua de sinais, como determina a lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010). As expectativas de trabalho desse profissional pela sociedade hodierna exigem uma formação multidisciplinar, pois a sua atuação é demandada em diferentes contextos, conjunturas ímpares da sociedade.

A qualidade da formação multidisciplinar é mais acentuadamente agenciada e representativa quando o TILS atua no contexto escolar, em instituições responsáveis pela formação do cidadão brasileiro. A partir dessas considerações, é possível observar o quanto são importantes e significativos a formação e o trabalho social e político do tradutor-intérprete de língua de sinais.

Embora o foco deste estudo seja no tradutor-intérprete educacional (IE), é importante fazermos uma reflexão mais ampla de sua atuação, de forma a situar o TILS, no contexto mais geral, em diferentes esferas da sociedade, haja vista o fato de esses profissionais serem cada vez mais requeridos e necessários.

Trataremos a princípio, do tradutor-intérprete de língua de sinais, com o propósito de conciliar, de maneira prática e necessária, a língua portuguesa e a Libras em um mesmo ambiente, a fim de obter uma perspectiva mais ampla acerca de sua atuação.

O tradutor-intérprete educacional (IE) é aquele profissional que atua nos estabelecimentos de ensino. O seu papel, tendo em vista os objetivos educacionais, é dispor de formas de comunicação entendíveis para que o aluno surdo consiga êxito no processo educativo-pedagógico, e intermediar as práticas comunicativas entre esse mesmo aluno usuário da Libras e professores e colegas de classe, usuários da língua portuguesa.

Para que essa mediação se faça exitosa, políticas públicas inclusivas têm promovido avanços necessários, como a criação de leis e oportunidades, que têm chegado às escolas públicas brasileiras, provocado tanto melhorias ao desenvolvimento intelectual, quanto a socialização dos surdos através da inclusão do IE, em salas de aulas.

Essas políticas estão em consonância com outras argumentações de uma cultura multilinguística na escola. O aprendizado de uma língua estrangeira (LE), por exemplo, é assegurado em sua matriz curricular pela LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Nos contextos em que as pessoas surdas são ensinadas, compete ao IE garantir o acesso destas às informações apresentadas pelos professores de LE, em sala de aula.

Entretanto, para que isso ocorra, o IE deve trazer consigo uma formação mais fundamentada, que envolva as disciplinas que fazem parte das matrizes curriculares e das instituições de ensino, de acordo com cada ciclo educacional, em que os discentes surdos estão inseridos, incluindo, desse modo, uma formação na LE que for objeto de aprendizagem nas salas de aula em que o profissional atua.

Todavia, basta fazer uma rápida observação no campo de formação dos TILS/IE para verificar que as LE não fazem parte do processo formativo desses profissionais. Essa afirmativa se fundamenta nas experiências do autor desta dissertação, como profissional da área.

As possibilidades de lidar com línguas sempre foi algo que despertou minha atenção enquanto professor e enquanto curioso da área de linguagem, pois sempre busquei apreender um novo idioma ou perceber algo novo nos idiomas já aprendidos. Essa busca se ramificava quer sejam pelas particularidades linguísticas que cada língua estudada despertava, quer seja pela dinâmica cultural que cada língua carrega consigo e me levavam a refletir sobre seu funcionamento.

A motivação inicial para esta pesquisa foi uma inquietação percebida no âmbito da sala de aula, enquanto professor de língua inglesa e de Libras, da Secretaria de Estado da Educação – Piauí (SEDUC-PI). Diante da grande responsabilidade da escola na formação da cidadania, e levando em conta a minha atuação enquanto educador escolar, vi a necessidade e a urgência de aprender e de me especializar em Libras, de modo a realizar o meu trabalho docente com competência.

Este despertar surgiu com a frequente procura por curso de língua inglesa, por alunos surdos no Centro de Línguas e Cultura Padre Raimundo Jose Airemoraes, escola da rede pública do estado do Piauí, onde sou lotado desde 2006. Os alunos com deficiência auditiva buscavam essa escola para apreender outro idioma, porém era muito comum a evasão logo

nas primeiras aulas do curso, pois não havia profissionais com conhecimento e prática em Libras que estivessem aptos a amparar e estimular esses discentes a prosseguir no curso.

Instigado pelo desejo de fazer meu trabalho cada vez melhor, percebi que trabalhar com Libras para surdos e ouvintes no mesmo ambiente escolar requeria uma série de requisitos do profissional, tais como: formação especializada, conhecimento linguístico variado, controle emocional e resistência física. Essa inquietação fez com que eu buscasse formas de melhorar minhas práticas no exercício da docência. Inicialmente, eu ministrava aulas de Inglês apenas para alunos ouvintes, depois de um certo tempo, alguns alunos surdos passaram a frequentar as aulas.

Nessa época, eu já havia concluído alguns níveis dos cursos de formação técnica em Libras e iniciado o curso de formação de tradutor e intérprete, no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas – CAS. Logo em seguida, iniciei uma pós-graduação em Libras, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), tendo, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma pesquisa em instituições de ensino onde alunos surdos compunham o corpo discente nas turmas de Inglês das escolas participantes da pesquisa. A experiência com alunos surdos em sala de aula e os cursos que realizei na área me auxiliaram a ter novas visões da educação de surdos e do trabalho do TILS/IE.

A princípio, o foco de interesse da pesquisa de TCC se voltava somente para o professor de língua inglesa e sua interação com os alunos surdos durante as aulas de Inglês. Porém, durante as observações nas aulas ministradas, novamente me chamou a atenção a atuação do tradutor e intérprete de Libras que fazia a mediação entre o professor e os alunos surdos, durante as aulas de língua inglesa, uma vez que ele não interagia com aqueles alunos, quando o professor se expressava em inglês. Essa postura acabava deixando o entendimento dos alunos surdos por conta dos slides apresentados pelo professor. Em outros momentos, quando a classe perguntava algo ao intérprete, este, por não saber do conteúdo, questionava o professor para que pudesse minimizar a dúvida daquele estudante e, assim, se reportava ao aluno.

Com os resultados daquela pesquisa, concluí que a ausência do intérprete em sala ou a participação deste de forma não tão presente, na disciplina de Língua Inglesa e nas demais disciplinas, fazia com que o aluno surdo se limitasse, apenas, a copiar, ao passo que ignorava a importância da disciplina para o seu desenvolvimento.

Porém, após a conclusão da pesquisa de especialização, eu também observei que, para os alunos surdos, o acesso à língua inglesa precisa de outros suportes, além da figura TILS, enquanto profissional de Libras. Nas salas de aulas de língua inglesa observadas, o momento

da tradução para com aqueles estudantes específicos acontecia apenas através do par linguístico Português e Libras, ficando a língua inglesa negligenciada.

O não uso da língua inglesa em sala pelo tradutor-intérprete de língua de sinais pode afetar diretamente o aprendizado dos estudantes em foco, pois acreditamos que deixar que os alunos surdo experienciem este aprendizado sem uma orientação específica pode gerar não apenas um sentimento de segregação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, visto que esses alunos convivem no mesmo ambiente escolar, mas, principalmente, promover perdas quanto ao desenvolvimento intelectual desses alunos, pois ele vai se limitar ao que está sendo apresentado ou no quadro ou no *slide*, sem oportunidade de aprofundamento em aspectos cognitivos, como a leitura e a interpretação de textos em língua inglesa.

Neste trabalho, definimos o termo “estratégia” como o conjunto de planos, métodos, meios e estratégias trabalhados pelo IE durante a sua interação com o aluno surdo em sala de aula, com o propósito de atingir objetivos preestabelecidos. Esse termo, que foi inicialmente empregado na arte militar, tem sido difundido, atualmente, nas mais diversas áreas de estudos (MONTEIRO, 2018). Na área do ensino de línguas, por exemplo, o termo estratégia é definido “no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 102).

Nesse sentido, para que o aluno surdo tenha acesso ao ambiente escolar e a todos os manifestos inerentes a essa instituição, há a necessidade de uma melhoria nas estratégias linguísticas, tecnológicas e metodológicas desenvolvidas no universo da sala de aula, mais especificamente pelo IE (LACERDA, 2017, p. 35; SANTOS, 2020, p. 74)

Ao nos reportarmos às estratégias desenvolvidas pelo IE em sala de aula de língua inglesa, admitimos que, juntamente com a competência tradutória (CT) (ALBIR, 2005), essas estratégias são facilitadoras do sucesso do TILS/IE na concretização de seus objetivos em sala de aula e na interação com o aluno surdo. Essa posição também é compartilhada por Pagano, Magalhães e Alves (2019), quando nos ensinam que CT pode ser definida como todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória.

Dizemos competência porque ela lida com práticas que vão além do conhecimento linguístico, uma vez que pode ser desenvolvida, ainda, através de subcompetências tradutórias. Algumas delas foram implementadas e propostas pelo Grupo PACTE (2000/2003). O Grupo PACTE, um acrônimo de “Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação”, foi criado em 1997 por pesquisadores da Universidade Autônoma de

Barcelona, em Catalunha na Espanha, e tem como líder a pesquisadora Amparo Hurtado Albir (PACTE, 2000/2003). O objetivo desse grupo é investigar como os tradutores em formação aprendem a traduzir para aperfeiçoar os programas de formação, os critérios pedagógicos e os métodos de avaliação. Visto que nossa proposta foi verificar as estratégias adotadas pelo IE em suas práticas tradutórias, pudemos identificar algumas das competências apresentadas pelo grupo apontado.

Desse modo, utilizamos a proposta do PACTE para nos guiar na verificação dos resultados obtidos com os instrumentos empregados em nossa pesquisa, os dois questionários e a observação de aula, aplicados aos IE. Com o primeiro questionário, constituído por perguntas fechadas e abertas, buscamos traçar o perfil do TILS/IE pretendido neste estudo. O TILS, dessarte, responderam a questionamentos que, em consonância com nossos objetivos, contemplaram informações sobre a formação inicial, a pós-graduação, as possíveis qualificações profissionais, o domínio quanto à prática tradutória, as habilidades e o nível de proficiência quanto ao uso da língua inglesa, bem como sobre as atuações em sala de aula. Para o envio do questionário ao destinatário, foi utilizado o formulário *Google*.

O segundo questionário versa sobre as habilidades e competências tradutórias desenvolvidas pelos TILS/IE em sala de aula, no acompanhamento e aprimoramento do plano de aula aplicado nas aulas de Inglês, no conhecimento e prática com ferramentas tecnológicas e digitais como meios de melhorar o aprendizado dos discentes com surdez. O procedimento utilizado para realização desta etapa da pesquisa e aplicação do questionário foi o mesmo do primeiro questionário, ou seja, através de formulário *Google* enviado para os sujeitos.

Nossa pesquisa *filia-se à linha de pesquisa: Estudos da linguagem, descrição e ensino*, do Mestrado Acadêmico da UESPI. Por se tratar, fundamentalmente, de tradução e interpretação em língua de sinais, na ótica do TILS, este estudo está situado na perspectiva da Linguística Aplicada e no campo dos Estudos da Tradução (ET), estudos esses que também se situam, mais especificamente, no emergente campo dos Estudos de Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais (ETILS), filiando-se de forma estreita aos ET e aos Estudos da Interpretação (EI).

Dito isso e diante dos objetivos que nos motivaram a desenvolver este estudo e de possíveis lacunas que acreditamos minimizar nos ETILS, ao longo de nossa pesquisa, surgiram os seguintes questionamentos os quais buscamos apresentar respostas:

- 1) O que é tradução e interpretação na concepção do intérprete de Libras participante da pesquisa?

- 2) Qual a formação desses intérpretes quanto à interpretação em contexto educacional e quanto ao conhecimento da língua inglesa?
- 3) Quais estratégias são aplicadas pelo TILS/IE para mediar sua tradução e interpretação durante as aulas de língua inglesa (L2)?
- 4) Quais as relações entre as visões de tradução e de interpretação dos participantes, sua formação na área e seu conhecimento de língua inglesa na utilização de estratégias tradutórias?

Este estudo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, que respeita a esta introdução, há uma contextualização da pesquisa e os motivos pelos quais buscamos desenvolvê-la. Além disso, constam a justificativa, os objetivos gerais e específicos e as perguntas norteadoras do estudo.

Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica embasadora da pesquisa, a partir de um breve apanhado do contexto histórico dos estudos sobre a tradução, contemplado *a priori* nas línguas orais. Ainda nessa seção, tratamos dos estudos sobre a tradução e interpretação, das teorias dos estudos da tradução e interpretação, bem como da tradução e a língua de sinais. Abordamos, ainda, as estratégias que permeiam os estudos da tradução e interpretação, da CT e suas subcompetências, da língua de sinais e do TILS/IE, focalizando, para além disso, o IE, salientando a sua formação e as suas esferas de atuação.

Na terceira seção, constam os aspectos metodológicos empregados no desenvolvimento deste estudo, na qual tratamos sobre a especificidade da pesquisa, os critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos aplicados. Abordamos, também, o contexto da pesquisa e dos participantes. Ademais, apresentamos a metodologia utilizada para coleta dos dados, bem como para a análise dos dados.

A quarta seção é dedicada às considerações finais, ou seja, discorreremos sobre os resultados alcançados com os estudos realizados e apontamos sugestões de pesquisas futuras, como forma de aprofundamento desta pesquisa.

1 REFERENTES HISTÓRICOS E OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

1.1 Tradução e interpretação no Brasil: o início

A prática tradutória reporta a períodos remotos da história da humanidade, passando pela Idade Média e chegando até os dias atuais. Algumas dessas primeiras referências são encontradas na bíblia, na qual podemos ver, por exemplo, o mito da Torre de Babel, o que tem motivado pesquisadores a teorizar acerca da origem da prática tradutória como uma atividade secular (WYLER, 2003; MILTON, 2010; OUSTINOFF, 2011).

Para autores como Barbosa (2004), Milton (2010) e Oustinoff (2011) esse mito é um dos fundadores da tradução, pois, daquele momento em diante, as pessoas falariam línguas diferentes; e, para que houvesse a comunicação entre as línguas de origens distintas, seria necessário aprender línguas estrangeiras ou contar com mediação do intérprete/tradutor.

Segundo Oustinoff (2011), a tradução está presente, ainda, em outros momentos, como no século IV, quando a bíblia foi traduzida por São Jerônimo, a pedido do Papa Damásio I. A “vulgata”, como ficou conhecida, foi a tradução da bíblia do grego para o latim, e foi o texto usado até o concílio Vaticano, II em 1962. Nessa época, vigorava a ideia de que a tradução dos grandes livros para outras línguas deveria ser literal, para que seus ensinamentos fossem perpassados de geração em geração. Na idade média, caso o tradutor, ao fazer a tradução dos livros sagrados, alterasse o sentido do texto original, poderia ser levado à morte, seja na fogueira, seja na forca, tal como aconteceu com o humanista Étienne Dolet, em 1546, na praça Maubert, em Paris (OUSTINOFF, 2011).

Dolet foi um dos primeiros escritores a estabelecer uma teoria da tradução. Ele não admitia a tradução de palavra por palavra, ou seja, a tradução literal. Em suas práticas tradutórias, ele defendia tanto a tradução pelo sentido, levando em conta o contexto, quanto a liberdade do tradutor para fazer o seu trabalho. Por essa razão, Dolet foi considerado herege ao traduzir do grego para o francês uma passagem do diálogo socrático, levando ao entendimento do clero que a alma seria mortal.

Entretanto, diferente da visão adotada para a tradução das sagradas escrituras, a prática da tradução era algo que dividia opiniões no meio literário. Do final do século XVIII até início do século XIX, enquanto uma parte dos escritores e estudiosos consideravam o ato de traduzir divino, esclarecedor e essencial para os diferentes âmbitos sociais, para outros escritores, o tradutor seria como um traidor, isto é, alguém desajustado quanto ao ato de traduzir, que seria sempre uma subversão do texto original. Em relação a essa visão, existia o

seguinte trocadilho italiano: “*traduttore-traditore*”, que significava “tradutor-traidor” (MILTON, 2010; OUSTINOFF, 2011).

Já no Brasil, Segundo Wyler (2003), a tradução oral ou a interpretação e a tradução escrita remontam o período de seu “achamento”. Contudo, a tradução oral ou a interpretação iniciou-se antes da tradução escrita, sendo que a segunda apenas veio a ter a sua prática estabelecida após a chegada dos jesuítas, em 1549. Assim, através das determinações de Dom João III, surgiram as instituições de ensino, e os colonos e indígenas que aqui habitavam passaram a ser catequizados pelos jesuítas, sendo que essa tradução era feita para uma língua-alvo que ainda não era o português, já que o latim era a língua que fazia as mediações entre os jesuítas e os nativos através do “língua”.

Naquela época, o tradutor ou o intérprete de língua oral era conhecido como o “língua” pelos indígenas, já que este agia como mediador, pois havia se tornado conhecedor e estudioso das línguas que coexistiam no Brasil, no período de seu “achamento”. De fato, o primeiro registro de tradução na história do Brasil foi a chegada dos navegadores portugueses, no período do descobrimento (WYLER, 2003).

Nas cartas enviadas ao rei de Portugal, Pero Vaz de Caminha retratava com detalhes tanto o lugar quanto os indígenas que aqui habitavam. Para Wyler (2003, p. 36), Caminha mencionou o primeiro ato na tentativa de interpretar e interagir com os nativos, usando “mímicas para se fazerem entender”, como podemos ler no seguinte excerto, extraído de uma transcrição da carta de Pero Vaz de Caminha:

[...] O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, aos pés uma alcatifa por estrado; e bem vestido, com um colar de ouro, mui grande, ao pescoço. E Sancho de Tovar, e Simão de Miranda, e Nicolau Coelho, e Aires Corrêa, e nós outros que aqui na nau com ele íamos, sentados no chão, nessa alcatifa. Acenderam-se tochas. E eles entraram. Mas nem sinal de cortesia fizeram, nem de falar ao Capitão; nem a alguém. Todavia um deles fitou o colar do Capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direção à terra, e depois para o colar, como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. E também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, como se lá também houvesse prata! (...) Viu um deles umas contas de rosário, brancas; fez sinal que lhas dessem, e folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço; e depois tirou-as e meteu-as em volta do braço, e acenava para a terra e novamente para as contas e para o colar do Capitão, como se dariam ouro por aquilo. Isto tomávamos nós nesse sentido, por assim o desejarmos! Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não queríamos nós entender, por que lho não havíamos de dar! E depois tornou as contas a quem lhes dera [...]¹.

¹ Informações disponíveis em: <www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: 22 nov. 2021.

Dessa forma, o primeiro intérprete da história do Brasil é citado na carta de Pero Vaz de Caminha, enviada ao rei de Portugal, em 1º de maio de 1500. Segundo Caminha, esta incumbência foi dada a um “degredado” de nome Afonso Ribeiro, que também era um criado de Dom João Telo, nobre português que fazia parte da comitiva do rei no período da colonização brasileira. Ribeiro foi orientado a permanecer com os indígenas para aprender a falar e a usar a língua tupi, além ter se tornado o primeiro intérprete europeu a se fixar em terras brasileiras, ainda que não tenha tido uma formação acadêmica (WYLER, 2003; OLIVEIRA; VAZQUEZ, 2018).

D. Leopoldina e Dom Pedro I foram outros grandes expoentes no campo da tradução no Brasil e exerceram grande influência na área das artes e das línguas. D. Leopoldina, arquiduquesa austríaca, chegou ao Brasil em 1817. Devido à sua educação rígida e por sua fluência em línguas estrangeiras, D. Leopoldina passou a participar e a influenciar momentos políticos e diplomáticos brasileiros. Há registros de que a arquiduquesa tenha feito a tradução para o português das cartas que ela mesma escreveu em alemão (OLIVEIRA; VAZQUEZ, 2018).

Dom Pedro II também foi um admirador das línguas. Ele dominava o francês, o inglês, o alemão, o latim e o grego. A tradução literária era uma prática constante na vida do Imperador, que buscava sempre fidelizar o texto traduzido ao original. Em sua experiência como tradutor, Dom Pedro II traduziu “As Mil e Uma Noites”.

Dionísia Gonsalves Pinto, José Maria Machado de Assis, Rui Barbosa de Oliveira, José Bento Monteiro Lobato e Paulo Ronai são outros autores que merecem destaque no campo da tradução brasileira, sobretudo, pelas contribuições nessa área, que, à época, ainda era bastante restrita à classe social daqueles que procurassem por uma formação intelectual.

Dionísia Gonsalves Pinto, ou Nísia Floresta Brasileira Augusta, seu codinome, foi uma das poucas mulheres tradutoras feministas do século XVIII. Dentre seus trabalhos, destaca-se a tradução do francês para o português da obra intitulada “Direito das mulheres e injustiças dos homens em 1832”, da escritora inglesa Mary Wollstonecraft.

José Maria Machado de Assis foi romancista, poeta, cronista e também foi tradutor. Machado de Assis tem seus grandes feitos na tradução literária e, com esta característica marcante, chegou a traduzir 48 títulos dos mais variados gêneros. Admirador de escritores como Edgar Allan Poe e William Shakespeare e literato experiente na literatura brasileira,

Machado de Assis tem como um de seus principais trabalhos a tradução do poema “O Corvo”, de Edgar Allan Poe, em 1883.

Rui Barbosa foi jornalista, escritor, político, diplomata e também tradutor. Por ter tido uma educação apurada, no ano de 1854, Rui Barbosa se dedicou aos estudos da língua portuguesa e isso o levou, anos mais tarde, a ser um dos membros fundadores (e depois presidente) da Academia Brasileira de Letras, entre os anos 1908 e 1919. O jornalista participou da tradução brasileira da bíblia junto com outros membros de diferentes religiões, projeto no qual foi consultor. A bíblia traduzida por Rui Barbosa foi publicada em 1917 e é tida como uma versão exata, embora não tenha sido bem aceita, por ser muito fiel aos nomes bíblicos originais.

Por sua vez, José Bento Monteiro Lobato, mais conhecido por Monteiro Lobato, escritor brasileiro de destaque, foi contista, tradutor e ensaísta, tendo começado a sua carreira de contista com publicações em jornais e revistas, nas décadas de 1920. Teve como obras traduzidas e publicadas os clássicos “Os contos dos irmãos Grimm”, “As viagens de Gulliver”, “Robinson Crusóé”, “D. Quixote”, entre outros. Lobato tinha na tradução uma prática ininterrupta. Segundo Oliveira e Vazquez (2018, p. 59), o escritor chegou a traduzir algo em torno de cem títulos de autores ingleses e americanos, chegando a ser considerado, em 1937, como o maior best-seller. Na época, ele já somava aproximadamente 1,2 milhões de livros e traduções.

Vale ressaltar que, embora a base dos trabalhos supracitados esteja inscrita no campo da tradução literária, muitos desses escritores seguiram uma tendência diferente quanto ao ato tradutório, uma vez que, enquanto alguns seguiram a tradução literal, outros seguiram a tradução livre. Essas duas perspectivas são estudadas e aceitas nas práticas tradutórias, a depender das particularidades existentes entre língua fonte (LF) e língua alvo (LA).

Em meados do século XX, um tradutor que merece destaque por seus estudos e contribuições no campo da tradução é o húngaro naturalizado brasileiro Paulo Ronai. Ronai teve nas atividades voltadas às letras a garantia para morar e trabalhar no Brasil, já que possuía uma biodata que o qualificava como grande conhecedor das obras de Honoré Balzac. Em sua vasta experiência na tradução literária, destacamos também seu trabalho em parceria com Aurélio Buarque de Holanda, Erico Veríssimo e tantos outros.

Paulo Ronai foi professor da Faculdade de Humanidade Pedro II e, ao mesmo tempo em que exercia, dentre outras atribuições, a profissão de tradutor, editor, redator, também foi escritor, lançando, no Brasil, o livro “Escola de Tradutores”, considerada a primeira obra voltada para tradução publicada no país. Essa obra merece destaque por oferecer à academia

aspectos, características e saberes para os estudos da tradução, razão essa que faz com que nossa pesquisa se fundamente nessa seara, visto que, entre os nossos objetivos, está buscar identificar como os TILS/IE lidam com a tradução e a interpretação em suas práticas diárias em sala de aula.

1.2 Os primeiros inscritos nas Línguas de Sinais

Estudos mostram que a língua de sinais já faz parte da história desde antes de Cristo (LACERDA, 2017; LACERDA; SANTOS, 2019; LACERDA; SANTOS, 2021). No século 476 d.C., em Roma e no Egito antigo, os surdos eram vistos de maneira distinta por estes povos. Em Roma, os surdos eram sacrificados e aqueles que conseguiam sobreviver ou eram mantidos escondidos por suas famílias ou trabalhavam como escravos para os senhores ouvintes. Já no Egito, os surdos eram vistos como seres privilegiados e eram tratados como deuses. Na Idade Média, os surdos não poderiam participar dos sacramentos da igreja, como comungar, por não poder confessar os seus pecados. Um outro ponto acerca da segregação dos surdos é que eles também eram proibidos de se casarem entre si. (GESSER, 2009; LACERDA, 2017; LACERDA; SANTOS, 2019; LACERDA; SANTOS, 2021)

Na Espanha, em meados do século XVI, o monge beneditino Pedro Ponce Leon criou um método específico para educação de surdos através não apenas da datilologia, que é uma das formas de comunicação em língua de sinais, através dos dedos das mãos, mas também da escrita e da oralização². Um outro feito importante para a comunidade surda proporcionado por Ponce Leon foi a “criação de uma escola para professores surdos”, sendo ele considerado o primeiro professor para surdos (LACERDA; SANTOS, 2019; LACERDA; SANTOS, 2021).

Um dos grandes expoentes e considerado o primeiro estudioso a se dedicar aos estudos das línguas visual-gestuais no século XVIII foi o abade francês Charles-Michel de l'Épée. Seus estudos contribuíram sobremaneira para a estruturação de como é vista a Libras. O abade l'Épée criou um método próprio para ensinar os surdos. Ele criou os “*sinais metódicos* que era a junção da língua de sinais criada pelos surdos mais com alguns sinais criados por ele para facilitar, em sua opinião, o ensino do francês escrito aos surdos” (LACERDA; SANTOS, 2021, p. 166).

² O oralismo propõe-se a integrar a pessoa surda à comunidade ouvinte, desenvolvendo nela a fala. (GOLDFIELD, 1997). Esta prática ocorre através de “treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos”, com acompanhamento de fonoaudiólogos (GESSER, 2009).

L'Épée é o primeiro estudioso a considerar a língua de sinais como eficaz para o ensino-aprendizado da língua oral oficial local. Para contribuir ainda mais junto à comunidade surda de Paris, o abade abriu a primeira escola pública para surdos em 1760, ao contrário do que fez Ponce Leon. O monge beneditino Ponce Leon teve seus métodos de ensino aos surdos esquecidos após sua morte, já que era comum, durante aquele período, manter sob sigilo os métodos de educação de surdos. Por outro lado, o abade L'Épée deixou um livro no qual registrou todo o seu método voltado para o ensino dos surdos por meio dos sinais metódicos.

Em meados do século XIX, o americano Thomas Hopkins Gallaudet buscou, na França, métodos inovadores utilizados para educação de surdos. Através da ajuda de um professor surdo francês, o americano iniciou, nos Estados Unidos (EUA), um trabalho de educação da população surda com base na língua de sinais. Esse fato é entendido como um outro feito histórico que retrata as buscas por métodos e professores que fossem profícuos, não apenas para educar os surdos, mas também para socializá-los, uma vez que estes eram vistos como incapazes.

Dando continuidade ao trabalho de seu pai junto à comunidade surda, no ano de 1864, Edward Gallaudet fundou a Gallaudet University, em Washington, EUA. Considerada a primeira instituição de ensino superior para surdos dos Estados Unidos, essa universidade recebeu esse nome em homenagem ao seu idealizador, Thomas Hopkins Gallaudet, pai de Edward Gallaudet.

No cenário brasileiro, embora as políticas de inclusão de pessoas surdas ainda fossem bastante incipientes devido ao longo período de negação de uso da língua de sinais pela comunidade surda, Dom Pedro II entendeu que a comunidade surda necessitava de atenção, então decidiu abrir uma escola para os surdos (LACERDA, 2017; LACERDA; SANTOS, 2021).

Ainda sob a influência dos métodos propostos por L'Épée, o professor surdo francês Ernest Huet chegou ao Brasil em 1855, respondendo a um chamado de Dom Pedro II. Tendo como propósito fundar uma escola para pessoas surdas, com métodos ainda influenciados pela língua francesa de sinais – LFS, em 26 de setembro de 1857, sob a anuência de Dom Pedro II, Ernest Huet criou o Instituto Nacional para Educação de Surdos, o INES (LACERDA, 2017; LACERDA; SANTOS, 2021). Como o passar dos anos e pelos méritos alcançados junto à comunidade surda, o INES tornou-se um centro de referência nas questões que envolvem o surdo, a surdez e sua comunidade.

A atuação do instituto se processa na perspectiva da efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos surdos. Para tanto, produz

conhecimento e apoia diretamente os sistemas de ensino, dando suporte às escolas brasileiras que devem oferecer educação de qualidade à pessoa surda, assegurando sua plena socialização e o respeito às diferenças³.

Embora o INES tenha surgido para inserir a comunidade surda na sociedade, haja vista essa comunidade sempre ter sido marginalizada, e considerando o fato de já ter se passado 164 anos desde a sua inauguração, sabemos que há muito o que se fazer ainda para que, de fato, a pessoa com surdez se sinta inserida nas instituições educacionais.

Por considerarmos que os ET capsulam as mais variadas línguas e que as línguas de sinais e as línguas visuais-gestuais-espaciais integram este grupo de línguas naturais, permitindo uma maior acessibilidade e interação dos surdos com a comunidade ouvinte, em ambientes escolares, na próxima subseção, abordaremos sobre os estudos de tradução e interpretação e a inserção desses estudos acerca das línguas de sinais nesta categoria.

1.3 Os estudos da tradução e interpretação e as Línguas de Sinais

O trabalho do TILS teve início em atividades voluntárias em eventos religiosos e/ou familiares e, à medida que a sua participação em diferentes eventos ia se tornando mais necessária junto à comunidade surda, este passou a buscar por profissionalização. Este ganho se deu devido à profissão de TILS já ter seu reconhecimento em outros países, como na Suécia, onde o intérprete tinha sua prática voltada a atividades religiosas desde o início do século XIX (LACERDA, 2014; RODRIGUES; VALENTE, 2011).

No Brasil, há registros dos primeiros tradutores e intérpretes de língua de sinais em atividades religiosas no início dos anos 1980. Essa prática frequente tinha como propósito a evangelização das pessoas surdas. Porém, essas atividades religiosas não eram os únicos eventos onde a atuação do intérprete de língua de sinais era solicitada. Os intérpretes se voluntariavam para auxiliar, também, em movimentos sociais em prol da causa dos surdos, uma vez que já conheciam a língua, por manterem contato com familiares, amigos ou cônjuges surdos (QUADROS, 2004).

É inegável que, com o reconhecimento legal da Libras, da sua difusão nas mais diferentes esferas e da criação de cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, pesquisas que retratam o estado da arte da tradução e interpretação em Libras tiveram um avanço considerável em âmbito nacional e internacional. Segundo os estudos realizada por Santos (2013), as pesquisas acadêmicas (a nível de mestrado e de doutorado) tiveram um crescimento significativo entre os anos de 1990 a 2010.

³ Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/> 2018> Acesso em: 22 mai. 2022.

Em seus estudos, a supracitada autora enumera pesquisas tanto no campo da tradução como no campo da interpretação⁴ em Libras, individualmente. Para Santos, entre os anos de 1990 a 2005, foram produzidas quatro dissertações e uma tese focalizando a interpretação em língua de sinais no Brasil. Já quanto ao enfoque em tradução em língua de sinais, a autora pontua que há apenas uma dissertação e uma tese. Entre os anos de 2006 e 2010, quanto às pesquisas voltadas para a interpretação em língua de sinais, foram produzidas duas teses e 21 dissertações; já quanto ao enfoque em tradução em língua de sinais, foram produzidas três dissertações.

Acreditamos que esse aumento nas pesquisas, em um espaço de tempo curto, se deva à postulação da lei 10.436/02 (Lei de Libras) e a sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05, que ampararam a Libras nos campos legais e políticos.

Nessas vias, Monteiro (2008), em pesquisa que teve como objetivos analisar as estratégias adotadas pelo intérprete de Libras (ILS) nas aulas de língua inglesa de uma escola da rede pública da cidade de Maracanaú, localizada na região metropolitana da cidade de Fortaleza – CE, e investigar os principais desafios e dificuldades enfrentados neste processo de intervenção, apresenta teorias e conceitos sobre o que ele chamou de tríade: intérprete de língua de sinais, aluno surdo e o professor de língua inglesa em sala de ensino regular. O autor, nesse sentido, sinaliza percalços existentes na profissão, apontados pelos ILS, tanto nas entrevistas como nos questionários aplicados aos participantes do estudo, e sugere, por conseguinte, condutas e iniciativas destes profissionais para minimizar as dificuldades sofridas pelo professor de língua e pelo tradutor/intérprete educacional.

Em seus resultados, Monteiro nos revela os desafios e as dificuldades enfrentados pelo TILS, bem como a busca pela superação desses obstáculos. Essa busca resulta, ainda com o autor, mediante a triangulação dos dados coletados em porcentagens, em uma sequência das estratégias aplicadas pelo TILS no processo tradutório em duas aulas observadas para amostra. Esses resultados são apresentados considerando a estratégia mais utilizada, são elas: explicitação (80%), omissão (80%), simplificação (90%), síntese (90%) e recursos visuais (100%); até a estratégia menos utilizada, quais sejam: discurso indireto (20%), padronização (50%), pergunta retórica (0%), ratificação (30%), repetição (30%), outros (10%); sempre tendo como referencial as duas aulas observadas dos dois TILS que serviram de amostra.

⁴ Para Lacerda (2014, p. 14), pautado em alguns autores (THEODOR, 1976; SILVEIRA, 2004; QUADROS, 2004; entre outros), tradução e interpretação são complementos de uma mesma atividade, já para outros autores (RONAI, 1987; PAGURA, 2003; entre outros), a tradução e interpretação são tarefas totalmente distintas, em que traduzir está relacionado ao ato tradutório de uma LF para uma LA de textos escritos, enquanto que interpretar está voltado ao ato enunciativo de uma LF para uma LA, acontecendo simultaneamente, face-a-face, em que o intérprete não dispõe de tempo para pesquisas.

Assim como Monteiro (2018), a pesquisa de Zampier (2019) consiste em investigar o desenvolvimento da CT em cursos de graduação de formação de TILS e a influência de diferentes perfis de CT sobre o processo de tradução da Libras para o português. Com as análises dos dados, Zampier sugere que os profissionais TILS, em formação ou já atuantes em diferentes áreas da sociedade, precisam que a sua CT seja desenvolvida a partir de práticas intermodais, nas quais as modalidades visual-espacial e vocal-auditiva das línguas do par linguístico trabalhado em sua pesquisa, português-Libras, e envolvidas no processo de inter-relação sejam vistas de forma mais efetiva e técnica.

Analisando a evolução nos ET, a partir de Wyler (2003), Barbosa (2004), Milton (2010), Outinoff (2011) e Pym (2017), bem como o recorte na língua de sinais, na esteira de Monteiro (2018) e Zampier (2019), entendemos que a busca por categorizar, de maneira pormenorizada, o ato de traduzir e interpretar a inclusão, a partir das reflexões elencadas, no estudo das teorias da tradução se fazia mais premente. Autores como William e Chesterman (2002) lançaram um olhar sobre o sujeito profissional tradutor e intérprete como parte essencial na área da tradução e interpretação.

É sabido que os ET se dedicavam inicialmente (e quase que estritamente) aos estudos literários e, por conseguinte, não dava muita atenção às outras áreas da comunicação, como à interpretação e às questões tratadas pela pedagogia. No entanto, considerando as necessidades e os avanços no campo da disciplina, os ET têm se fixado como um campo responsável por registros teóricos científicos que tratam de textos literários e não literários, incluindo as abordagens em tradução escrita, interpretação oral e gestual-visual-espacial (língua de sinais), bem como e dublagem, formação de tradutores e desenvolvimento de critérios para avaliação de traduções etc.

A inclusão do Tradutor como subárea nos ET feitos por William e Chesterman (2002) nos direciona aos futuros avanços nos estudos das línguas de sinais. Os autores, dessarte, inserem o Tradutor nas subáreas dos estudos puros e aplicados, isto é, aquelas que são passíveis de incorporar esse elemento especificamente. No contexto dos estudos aplicados, William e Chesterman (2002) elenca três subtipos “relevantes à abordagem dos Estudos do Tradutor”, são eles: a formação do tradutor, a política de tradução e o auxílio à tradução.

O primeiro subtipo pontuado não apenas por Chesterman, mas por outros teóricos (PACTE, 2003; HURTADO-ALBIR, 2005), é a Formação de Tradutores, vista como necessária para que tenhamos profissionais tradutores e intérpretes preparados. O segundo subtipo é a Política da Tradução, que está embasada nas demandas que regem o ato tradutório

e as suas interfaces relacionadas ao trabalho do profissional tradutor. Nas palavras de Holmes (1988 *apud* CHESTERMAN, 2002):

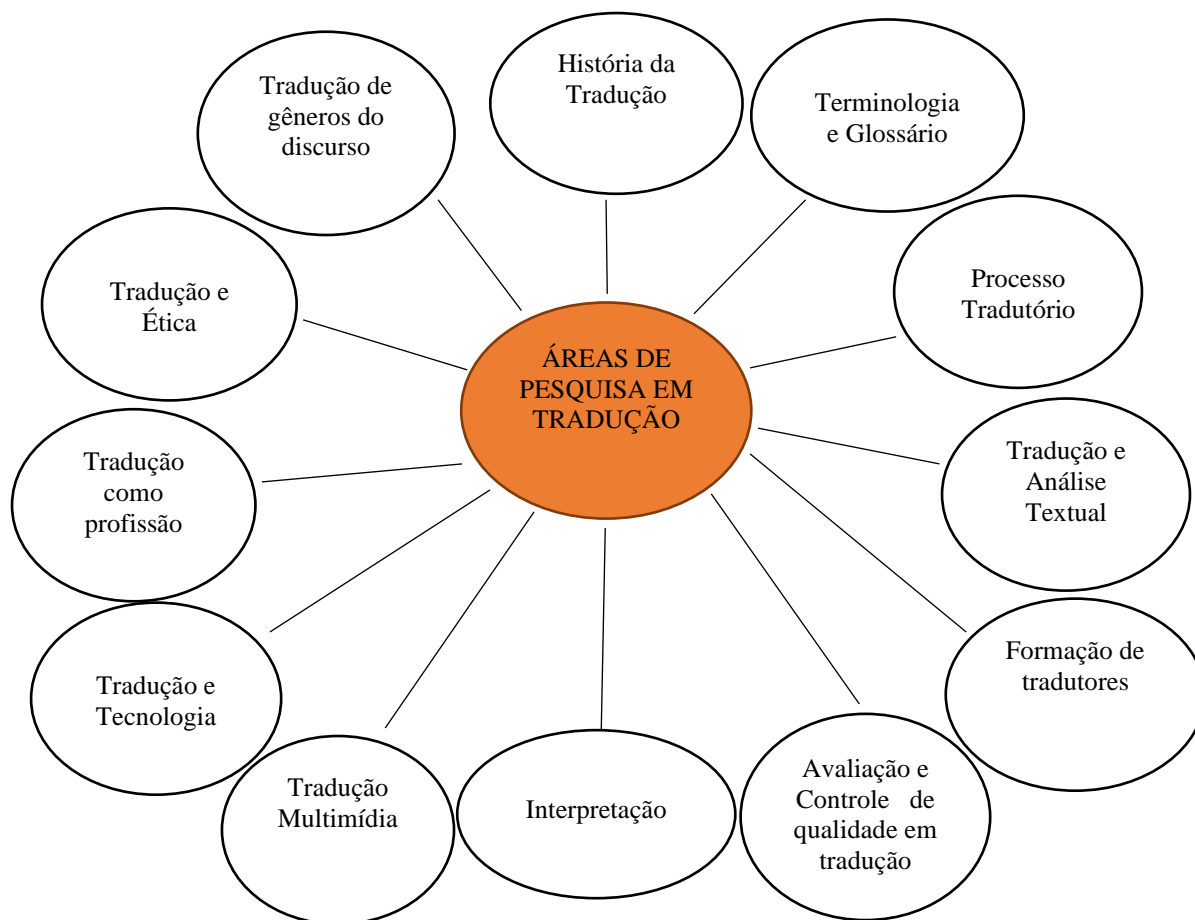
A tarefa do estudioso da tradução nesta área é fornecer informações aos outros na definição do lugar e do papel dos tradutores, o ato de traduzir e traduções na sociedade em geral. Tais questões, por exemplo, como determinar quais trabalhos têm a necessidade de serem traduzidos em uma determinada situação sociocultural, qual a posição social e econômica do tradutor e qual deveria ser, ou [...] qual papel o ato de traduzir deve desempenhar no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. (HOLMES, 1988 *apud* CHESTERMAN, 2000, p. 18, tradução nossa).

Neste subtipo, Chesterman (2000, p. 18) também acrescenta as políticas da tradução, que acomodam, por exemplo, “questões como o estatuto de diferentes tipos de tradutores em culturas distintas, a remuneração, as condições de trabalho, os modelos e os hábitos do tradutor, as organizações profissionais, os sistemas de acreditação, as redes de tradutores, os direitos autorais” etc. Esses fatores elencados pelo autor são pautados na sociologia de tradutores.

O terceiro subtipo correlato aos ET, exposto por Chesterman (2002), é o Estudo de Auxílio à Tradução. Esse subtipo dedica-se aos recursos e ferramentas externos buscados pelo tradutor para realização de suas tarefas.

Com a inclusão de uma nova subárea em desenvolvimento no campo dos ET, o “Estudos do Tradutor (TranslaTOR Studies)”, Wiliam e Chesterman (2002, *apud* Monteiro, 2018) compõem um mapa (cf. FIGURA 1, abaixo) “com o objetivo de orientar, principalmente, estudantes-pesquisadores em um campo considerado relativamente novo e, ao mesmo tempo, desconhecido”.

Figura 1 – Mapa de William e Chesterman (2002) sobre Estudos da Tradução



FONTE: WILLIAM; CHESTERMAN (2002).

Nos ET, os Estudos da Interpretação é um campo que tem evoluído juntamente com os estudos do Tradutor, posto que são atividades afins, que estão interrelacionadas. Por serem, também, campos nos quais a nossa pesquisa está inserida, buscamos apresentar um outro mapeamento, apresentado pela editora *Saint Jerome Publishing* (2002), que explana 27 categorias relacionadas aos ET como um todo.

Neste mapeamento, dentre as categorias destacadas, Monteiro (2018) chama a atenção para os Estudos da Interpretação. Nesse sentido, acreditamos que estas categorias estão em consonância com nosso estudo.

Figura 2 – Mapa de William e Chesterman (2002) sobre Estudos da Tradução



FONTE: MONTEIRO (2018).

Dentre as subáreas apresentadas na Figura 2, quatro delas estão sistematicamente encadeadas como categorias específicas dos Estudos da Interpretação, podendo ser consideradas subáreas desta, quais sejam: Interpretação em contextos comunitários e de prestação de serviços; Interpretação Legal e Jurídica; Interpretação Simultânea e de Conferência; Interpretação em Tribunais e Interpretação em Língua de Sinais (ILS).

A inclusão da língua de sinais nos ET possibilita respaldar análises em todos os escopos dessa língua gestual-visual-espacial, como acontece nas línguas orais-auditivas; e nos possibilita, através da literatura existente, investigar o profissional dessa área, o tradutor-intérprete da língua de sinais, trazendo, com isso, estudos importantes para esse campo também.

Na seção seguinte, apresentaremos as estratégias aplicadas aos ET, embasados teoricamente nos modelos postulados por Vinay e Darbelnet (1995).

1.4 Estratégias aplicadas ao estudo da tradução e interpretação

Muitos escritores e estudiosos do campo da tradução (PACTE, 2003; BARBOSA, 2004; MILTON, 2010; OUSTINOFF, 2011; PYM, 2017) têm nos apresentado tipos e teorias usadas para traduzir; e todas essas literaturas têm facilitado trabalho dos profissionais que atuam como tradutores e dos estudantes que objetivam seguir pelo campo da tradução, já que o embasamento técnico e teórico permite que o tradutor e intérprete esteja sempre em busca de qualificação e, conseqüentemente, rememorando conceitos que ajudam no ato tradutório.

Ao nos depararmos com a necessidade de formular questões relacionadas a modelos ou a técnicas de tradução, posto que esta também se configura como uma busca de nosso estudo sobre o TILS e suas estratégias aplicadas em sala de aula, lembramos que, nas práticas de sinalização, em eventos formais ou informais, existe uma preocupação da comunidade (surda ou ouvinte) que usa a Libras para se comunicar ou para trabalhar em diferentes instâncias, com uma prática chamada de “português sinalizado”, termo empregado pela literatura, quando o indivíduo que sinaliza ou traduz, o faz de forma literal.

Dentre os modelos e procedimentos técnicos de tradução desenvolvidos nos ET ao longo dos anos, Vinay e Darbelnet (1995) apresentam os conceitos de tradução direta ou literal *versus* tradução oblíqua como também suas subdivisões. Para que haja um entendimento prévio sobre os dois procedimentos técnicos da tradução, vamos defini-los, considerando o conceito proposto por Vinay e Darbelnet (1995, p. 31), para os quais a tradução direta “é a mesma que tradução literal, ou palavra-por-palavra”; enquanto que a tradução oblíqua “é aquela que não é literal”. Sobre essa assertiva, os autores asseveram que existem textos que não podem ser traduzidos literalmente, pois estes gerariam disparidades quanto a aspectos linguísticos lexicais, semânticos ou pragmáticos entre a língua de origem (LO) e a língua de tradução (LT), como:

- (i) ter significado diverso do original;
- (ii) não ter significado;
- (iii) ser estruturalmente impossível;
- (iv) não ter correspondência no contexto cultural da LT;
- (v) ter correspondência, mas não no mesmo registro.

Vinay e Darbelnet (1995) certificam que, em linhas gerais, os tradutores podem optar em usar o método da tradução direta ou literal ou o método da tradução oblíqua. A definição

da tradução direta ou literal e a oblíqua proposta por esses dois estudiosos pode ser conferida infra:

Sendo a atividade tradutória que é possível transpor elementos da língua fonte (LF) para elementos da língua alvo (LA), pois tem como base (i) em categorias paralelas, nas quais nós podemos falar de paralelismo estrutural ou (ii) em conceitos paralelos, os quais são resultados do paralelismo metalinguístico. Porém, os tradutores podem perceber lacunas [...] na língua alvo, as quais devem ser preenchidas por elementos correspondentes [...] de forma que a impressão geral seja a mesma nas duas mensagens. Entretanto, pode também acontecer que, por causa da diferença estrutural ou metalinguística, certos efeitos estilísticos não podem ser transpostos para a língua alvo sem perturbar a ordem sintática, ou até mesmo o léxico. Neste caso, entendemos que um método mais complexo deve ser usado o que, a princípio, pode parecer incomum, mas que, contudo, pode permitir aos tradutores um controle rigoroso sobre a confiabilidade de seus trabalhos: estes procedimentos são chamados métodos oblíquos de tradução (VINAY; DARBELNET, 1995, p. 31, tradução nossa)⁵.

A estratégia a ser contemplada no processo tradutório pelo tradutor não partirá apenas da vontade do tradutor, apesar desses tipos disponibilizados, visto que alguns critérios acerca da língua-alvo devem ser considerados. Vinay e Darbelnet (1995) dividem os dois grupos, “tradução direta ou literal e tradução oblíqua”, em dois subgrupos. Desse modo, a tradução direta ou literal é dividida em *empréstimo*, *decalque* e *tradução literal*; já a tradução oblíqua é dividida em *transposição*, *modulação*, *equivalência* e *adaptação*, como podemos observar no Quadro abaixo.

Quadro 1 – Grupos de Tradução

TRADUÇÃO DIRETA	Empréstimo Decalque Tradução literal
TRADUÇÃO OBLÍQUA	Transposição Modulação Equivalência Adaptação

FONTE: BARBOSA (2004).

⁵ Ver no original: “In some translation tasks it may be possible to transpose the source language message element by element into the target language because it is based on either (i) parallel categories, in which case we can speak of structural parallelism, or (ii) on parallel concepts, which are the result of metalinguistic parallelisms. But translators may also notice gaps, or “lacunae” (2.2.1.5), in the TL which must be filled by corresponding elements (4.3.7ff.), so that the overall impression is the same for the two languages. It may, however, also happen that, because of structural metalinguistics differences, certain stylistics effects cannot be transposed into the TL without upsetting the syntactic order, or even the lexis. In this case it is understood that more complex methods have to be used which at first may look unusual but which nevertheless can permit translators a strict control over the reliability of their work: these procedures are called oblique translation methods [...]”.

Ao ponderarmos sobre esses dois procedimentos técnicos cujos escopos estão voltados aos ET, faremos uma análise também dos subgrupos postulados pelos teóricos já citados acima, com o propósito de responder às perguntas que nortearam esta pesquisa, sobre aqueles procedimentos que foram considerados nas análises dos dados coletados.

No universo da Libras, podemos afirmar que, durante o processo de tradução- interpretação ou sinalização, termos comumente usados em meio à comunidade surda e ouvinte, tanto a tradução literal quanto a tradução oblíqua estão sempre presentes nas atividades profissionais do TILS. Contudo, as modulações entre o par linguístico Português e Libras são ainda mais laboriosas, se considerarmos aspectos semânticos entre essas duas línguas.

Salientamos que, a depender da situação, evento, nível de proficiência e estratégias que o TILS tenha desenvolvido, um dos procedimentos pode emergir mais que o outro, sendo esse contexto reiterado pelos teóricos supramencionados. Embora os procedimentos citados não tenham sido, a princípio, descritos para contemplar a língua visual-espacial ou língua de sinais, mas a língua oral-auditiva, essa dialogia é perfeitamente concernente, posto que a Libras possui características linguísticas tal como as línguas orais-auditivas. Além disso, vale salientar que, no processo de tradução e interpretação, as análises formais entre as duas línguas também são análogas, apesar de existirem contrastes, por exemplo, com a mudança do canal de comunicação, já que a primeira usa a língua de sinais, e a segunda, a voz e a audição (QUADROS, 2004).

A proficiência do tradutor é um aspecto importante a ser considerado quanto à prática tradutória. A proficiência a qual nos reportamos é a capacidade quase que natural que o tradutor-intérprete tem de administrar, alternar ou ordenar no processo tradutório os procedimentos técnicos adequados e mais eficazes para que a mensagem da LT se mantenha no processo comunicativo final. Portanto, essas estratégias advindas das experiências do tradutor, segundo Vinay e Darbelnet (*apud* Barbosa, 2004, p. 25), se materializam

segundo a dificuldade de execução pelo tradutor: quanto mais próximos da LO, mais fácil sua realização, estando, assim, os primeiros – o empréstimo, o decalque e a tradução literal – no âmbito da tradução direta, e os demais – a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação –, no âmbito da tradução oblíqua, que é a que, em busca do sentido, mais se afasta da forma do TLO e, portanto, seria mais difícil para o tradutor.

O trabalho do tradutor com intermodalidades, competência elencada em nossa pesquisa por analisarmos o par linguístico Inglês e Libras, nos chama a atenção, sobretudo, pelas estratégias buscadas. Entendemos, com isso, que os procedimentos de tradução direta

(cf. VINAY; DARBELNET, 1995) por nós arrolados tenham sido ferramentas conceituais determinantes para as análises dos dados gerados no processo de nossa pesquisa.

O primeiro procedimento, como está apresentado no Quadro 1, acima, é o empréstimo, o qual “consiste em copiar, ou utilizar a própria palavra da língua de origem (LO) no texto da língua de tradução (TLT) quando não houver, na língua de tradução (LT), um significante que tenha o mesmo significado expresso pelo significante empregado no texto da língua de origem (TLO)” (BARBOSA, 2004, p.25).

Há uma certa discordância entre teóricos como VINAY, 1968 e CATFORD, 1965 (apud BARBOSA, 2004) quanto ao procedimento *empréstimo*, uma vez que, sendo este aplicado no processo tradutório como se conceitua acima, não corresponderia a uma tradução, pois não haveria alternância de significado, já que “o material textual seria mantido” entre a LO e a LT, o que consideramos bastante pertinente, visto que pode haver uma ruptura nos aspectos estruturais da língua traduzida. Porém, no contexto da Libras, o *empréstimo* é bastante comum, pois, considerando a não existência de uma palavra e um sinal correspondentes, adequações nesse formato são bastante práticas.

O segundo procedimento, o *decalque*, é subdividido em decalque de expressão e decalque de estrutura. Esse procedimento é visto como um subtipo do *empréstimo*. Porém, “o *empréstimo* refere-se a palavras isoladas e o *decalque* refere-se aos sintagmas”, segundo Barbosa (2004, p. 27). Por ser uma língua de modalidade gestual-visual-espacial, na qual seus sinais são arbitrários e icônicos, uma frase não seria estruturada de modo a contemplar o procedimento *decalque*, como foi definido supra, pois a maioria de seus sinais não mantém relação direta com a LF.

O terceiro procedimento apresentado pela tradução direta é a *tradução literal* ou *palavra-por-palavra*. Como o próprio nome sugere, ao usar esse procedimento, o tradutor pretende seguir as “características formais, estruturais e estilísticas da LO na LT” (BARBOSA, 2004, p. 27). Na Libras, durante o ato tradutório, principalmente as pessoas que estão apreendendo essa língua podem recorrer a uma prática chamada “português sinalizado”, que é quando a tradução segue moldes estruturais da LO para se adequar à LT.

Na tradução oblíqua, como está disponibilizado no Quadro 1, acima, temos como primeiro procedimento a *transposição*. Ao lançar mão desse procedimento, o tradutor provoca uma mudança nas estruturas gramaticais, no plano sintático, entre o TLO e o TLT, sem que essa troca de significantes ocasione uma modificação do “conteúdo ou mensagem”. Esse procedimento é percebido na Libras por um fenômeno sintático chamado de “topicalização”. A sintaxe da Libras segue a estrutura das línguas orais quanto à formação de uma frase que

leve em conta a ordem sujeito + verbo + objeto (SVO). No entanto, sabemos que esta ordem pode ser alterada, como em SOV, VSO, entre outras, como acontece na língua portuguesa também.

As estruturas sintáticas, semânticas e morfológicas da Libras têm uma relação muito próxima com a ASL (America Sign Language). E essas estruturas na Libras recebem a seguinte terminologia quanto aos parâmetros: configuração da(s) mão(s), ponto de articulação, movimentos, orientação da(s) mão(s) e expressões faciais e corporais.

Quanto à ordem das palavras, a Libras está marcada pela forma SVO (sujeito-verbo-objeto), VSO (verbo-sujeito-objeto) ou OSV (objeto-sujeito-verbo), mas essas ordens, por serem flexíveis, podem ocorrer de formas diferentes. Isso vai depender de fatores como o local de referência, o uso do corpo, os sinais etc., desde que não altere o sentido da tradução, tornando-a sem sentido. Por exemplo, a frase em português “Eu vou para o hospital”, em Libras, ficaria: “Hospital ir eu”. Houve uma mudança/transposição de estruturas, porém o sentido é equivalente.

O segundo procedimento técnico da tradução oblíqua apresentado por Barbosa (2004) é a *modulação*. Nesse procedimento, o tradutor deve “preservar o sentido da mensagem”, considerando aspectos da LO, contextualizando-os na LT. Ainda que divergindo nos segmentos textuais, deve haver uma concordância no sentido. Existem considerações feitas entre as línguas envolvidas quanto ao contexto específico da LO e da LT.

Como a Libras tem como referências aspectos da língua portuguesa, a *modulação* se faz entre sinais. Por exemplo, o sinal de “dirigir” e o sinal de “carro” ou entre os diferentes sinais de pessoa. Enquanto a transposição faz alternâncias de aspectos sintáticos entre a LO e a LT, a *modulação* faz alternâncias contextuais e semânticas entre a LO e a LT.

O terceiro procedimento técnico da tradução oblíqua é a *equivalência*, que diz respeito às narrativas como provérbios, expressões idiomáticas, jargões etc. É utilizado quando “as duas línguas em confronto dão conta da mesma situação através de meios linguísticos e estruturais totalmente diversos” (BARBOSA, 2004, p. 29). Na Libras, esse procedimento não é diferente quanto ao seu uso no ato tradutório. Traduzir piadas, jargões e ou expressões idiomáticas se torna um desafio para o TILS, pois, para que o surdo entenda o que está sendo traduzido, será necessário um apelo a um número, muitas vezes, maior de estruturas (VINAY; DARBELNET, 1995).

O quarto e último procedimento técnico correspondente à tradução oblíqua que também pode ser descrito como um caso particular de *equivalência*, é a *adaptação* ou *equivalência situacional*. O tradutor deve recorrer a esse procedimento quando os aspectos

extralinguísticos e culturais da LO não existirem na comunidade linguística da LT. Assim, o “tradutor deve criar uma nova estrutura desde que possa ser considerada como equivalente” (VINAY; DARBELNET, 1995, p. 39). Esse procedimento, ademais, pode ser verificado mais frequentemente em traduções de livros e títulos de filmes.

Vimos que, nos procedimentos supracitados, as diferenças ou semelhanças entre alguns deles são muito sutis. Sendo essas características entendidas como algo que pode gerar complicações, é inegável que o tradutor terá um papel determinante na tradução-interpretação escrita das línguas orais-auditivas e na tradução-interpretação das línguas gestuais-visuais-espaciais, para que a mensagem do TLO seja mantida no TLT.

Nas línguas de sinais, por serem gestuais-visuais-espaciais, nas quais a organização linguística se forma a partir da destreza do TILS em utilizar estratégias, ele precisa dispor dos 5 parâmetros da Libras, quais sejam: (i) configuração de mão; (ii) ponto de articulação; (iii) movimento; (iv) orientação e (v) expressão fácil-corporal, a fim de se comunicar com o surdo de forma clara e objetiva. O uso dos procedimentos técnicos não é excludente quanto á qualidade da comunicação enquanto tradução-interpretação, como é nas línguas vocais-auditivas. Na Libras, os procedimentos técnicos são bem claros e marcados, considerando a natureza da língua de sinais.

No ato tradutório, o tradutor-intérprete deve ter uma capacidade de lidar com conhecimentos cognitivos, linguísticos, além de competências e estratégias e de saber lidar com as metarrepresentações das competências de seu público-alvo, o aluno surdo.

Pagano e Alves (2019) apresentam sugestões de como o tradutor pode melhorar a sua performance e quais estratégias de tradução poderiam ser as mais recomendadas nas tomadas de decisões quanto ao ato tradutório. Nesse mesmo contexto, Pagano e Alves (2019) busca também desmistificar algumas crenças que o tradutor adquire quando ainda é um aprendiz, o que pode se estender ao longo de sua carreira. Acrescenta o autor:

Por se tratar de concepções sobre o processo tradutório que podem não se corroborar como adequadas ou positivas, as crenças podem conduzir a uma tradução não adequada ou suficiente (PAGANO; ALVES, 2019, p. 11).

Para que a atividade tradutória tenha seu *status* reconhecido no meio onde circula, não são apenas as experiências dentro de uma comunidade que farão com que o tradutor seja considerado um profissional experiente. A prática da tradução é algo que vai além de verter um texto de LO para um texto de LT, sejam esses textos de línguas orais-auditivas ou de línguas visuais-gestuais-espaciais. As estratégias empreendidas no ato tradutório são

determinantes para que a tradução seja profícua e venha a cumprir o seu papel junto a sua audiência.

As estratégias propostas por Pagano e Alves (2019), embora disponham de algumas terminologias distintas das estratégias postuladas por Vinay e Darbelnet (1995), ao nosso ver, complementam o nosso estudo.

As estratégias que complementam as análises do processo tradutório, segundo Pagano e Alves (2019), são as seguintes: (i) estratégias de busca de subsídios externos (recursos textuais e recursos computacionais), tais como: a consulta de textos paralelos, a utilização de dicionários, o uso da internet e suas inúmeras possibilidades de pesquisa e o uso de recursos computacionais; (ii) as estratégias de busca de subsídios internos (memória e mecanismos cognitivos e inferenciais), que, nesse caso, são todas as informações e conhecimento de mundo e enciclopédico que o tradutor precisa ter e que deve disponibilizar para que a sua atividade tradutória seja realizada com maior eficiência; (iii) estratégias de análise macrotextual (gênero, texto e contexto), que contempla os tipos de gêneros textuais trabalhados pelo tradutor, a função retórica característica de cada gênero textual e os eventos sociais onde esses gêneros circulam; (iv) estratégias de análise microtextual, que são os níveis lexical e gramatical, itens que vão desde o “léxico, as colocações e expressões idiomáticas, metáforas, tempos verbais até a ordem das palavras nas frases” (PAGANO; ALVES, 2019, p. 71-87).

Na Libras, essas estratégias estão bem situadas no ato tradutório, visto que elas trazem consigo competências do TILS/IE. Por exemplo, as estratégias de busca de subsídios externos são verificadas nas tecnologias usadas pelos TILS/IE durante as aulas ministradas. O uso de artefatos tecnológicos, como computador, projetores, slides e a internet, são imperativos e imprescindíveis como estratégias para que o aluno surdo se desenvolva, por serem indivíduos visuais por excelência.

As estratégias de busca de subsídios internos são os conhecimentos vivenciados pelo TILS/IE, tanto na vida pessoa quanto na profissional, como aspectos culturais e linguísticos das línguas que estarão em uso no ato tradutório. Esses saberes possibilitam uma melhor atuação em ambientes onde sua presença é necessária, agregando mais conhecimento ao surdo.

As estratégias de análise macrotextual são os mais variados textos apresentados pelo TILS/IE aos alunos surdos em sala de aula, como vimos na definição supra. Cada gênero tem estrutura e vocabulário particular e esse conhecimento deve ser perpassado para o surdo, considerando o seu entendimento linguístico.

Por fim, as estratégias de análise microtextual estão incorporadas nas estratégias de análise macrotextual. Através daquelas, o TILS/IE disponibiliza estruturas relacionadas ao léxico e à gramática. Muitas das estruturas empregadas na língua portuguesa precisam ser ressignificadas para o aluno surdo através da Libras. Por exemplo, piadas e jargões sempre devem ser traduzidas para a Libras, além de ser necessário explicar o sentido cultural destas estruturas.

Ao proporem uma tradução que se distancie o mínimo possível do TLO do TLT, atentos à prática tradutória como atividade contínua do tradutor, Pagano e Alves (2019) asseveram que

estas estratégias são de diversas naturezas, algumas das quais podem ser adquiridas por meio da experiência, sendo que outras podem ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas pela formação profissional (PAGANO; ALVES, 2019, p. 12).

Dito isso, acreditamos que uma forma de dar mais destaque à performance do TILS seja aprimorando a sua formação profissional e acadêmica, em consonância com melhorias nas grades curriculares propostas pelos cursos de formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais. Essa qualificação oportunizaria o desenvolvimento do TILS/IE profissional ou amador esclarecimentos que sobre as referidas estratégias, algo que também é proposto como uma característica da CT, como veremos na seção seguinte.

O TILS lida frequentemente com tradução e interpretação simultânea. Embora a teoria aqui apresentada busque se apoiar no referencial teórico dos ET e do tradutor de línguas oral-auditivas, a princípio, nós procuramos sempre tangenciar a sua aplicabilidade às línguas de sinais, uma vez que esta, como já afirmamos anteriormente, também se firma no campo dos Estudos de Tradução das Línguas de Sinais (ETLS).

Queremos dizer com isso que as estratégias supracitadas se ajustam aos estudos das línguas de sinais, e que a atuação do tradutor-intérprete experiente ou novato assume um papel importante junto à comunidade surda, sobretudo, quanto este atenta para os métodos e estratégias a serem desenvolvidos em prol do desenvolvimento de uma atividade tradutória de qualidade e bem sucedida, visando a uma tradução ou interpretação eficiente, confiável e ética, sem importar o campo, a área ou a disciplina com que trabalhe.

Na seção seguinte, abordamos sobre as teorias que dão suporte ao nosso estudo, agora pelo viés das CT e suas subcompetências apresentadas pelo tradutor-intérprete das línguas oral-auditivas e das línguas visuais-gestuais-espaciais nas atividades tradutórias que se encontram.

1.5 A competência tradutória e suas subcompetências

Como esta pesquisa tem como principal característica o estudo das CT e dos perfis do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais Educacional em uma atividade comunicativa intermodal no par linguístico Inglês e Libras, ou seja, em línguas de diferentes modalidades, pretendemos, antes, refletir sobre o que são competências tradutórias e suas subcompetências que estão vinculadas às práticas tradutórias desses profissionais em sala de aula de língua inglesa.

As propostas de modelos acerca do que muitos teóricos conceituam como CT vêm sendo postuladas desde as décadas de 1980 e 1990. Muitos autores (PACTE, 2003; BARBOSA, 2004; HURTADO ALBIR, 2005; RODRIGUES, 2018; PAGANO; ALVES, 2019) com trabalhos alinhados aos ET têm buscado referenciar a CT, principalmente aqueles que têm como foco o estudo do tradutor e intérprete. A CT, terminologia que funciona como um termo “guarda-chuva”, também tem se apresentado como:

Habilidades de tradução (translation abilities/translation skills); competência de transferência (transfer competence); competência do tradutor (translator competence); competência em tradução e competência tradutória (translational competence/translation competence), dentre outros (RODRIGUES, 2018, p. 289).

Em seu artigo “Competência em tradução em línguas de sinais: a modalidade gestual-visual-espacial e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal”, Rodrigues (2018) faz uma análise de alguns dos modelos de competências e subcompetências tradutórias expostas por alguns teóricos e difundidas na comunidade acadêmica, intencionando chegar àquela que mais se aproxime na descrição dos aspectos cognitivos e psicológicos do tradutor e intérprete de língua de sinais e sua relação intermodal, entre duas línguas de modalidades distintas.

Buscar caracterizar a CT requer um aprofundamento e uma descrição dos conhecimentos que fazem parte da construção do tradutor-intérprete como indivíduo e como profissional. Atento a essas necessidades, para Gonçalves (*apud* RODRIGUES, 2018, p. 289), a CT se caracteriza:

pela constituição de rotinas cognitivas e sensório-motoras que: (1) derivam da estrutura biológica do indivíduo e do conjunto de interações entre este indivíduo e seu meio; e (2) produzem um conjunto de comportamentos historicamente situados e sócio-culturalmente valorizados. Logo, uma competência se constrói a partir de padrões sócio-culturais e históricos, os quais se organizam e se estruturam cognitivamente a partir de restrições biológicas e do histórico de interações vivenciadas. Ou seja, ao lidarmos

com questões relativas à competência, não há como ignorar a estreita vinculação e complementaridade entre esses dois domínios.

Considerando as características acerca da CT supracitadas, a partir de Rodrigues (2018), existem muitas definições sobre a “competência tradutória” ou “competência do tradutor” expostas por diferentes autores na literatura. Dentre as definições, apresentaremos uma elencada por Hurtado Albir (*apud* RODRIGUES, 2018, p.191), que acreditamos se aproximar do real conceito de CT e que se articula tanto com as línguas orais-auditivas quanto com as línguas gestuais-visuais-espaciais. Desse modo, Hurtado Albir (2018) define CT como:

[...] um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores (...) que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir [...] (HURTADO ALBIR *apud* RODRIGUES, 2018, p. 191).

A CT é mais um saber-agir (*know-how*), um conhecimento subjetivo, que vai além do bilinguismo. Por ser especializada e caracterizada por recursos internos e externos, a CT possibilita que o profissional enfrente as mais variadas situações e provocações no seu dia a dia (PAGANO; ALVES, 2019).

Com o intento de chegar a uma concepção de CT com base nos pressupostos citados acima, Gonçalves (2005) faz uma distinção da CT entre “competência tradutória geral” e “competência tradutória específica”. Segundo o autor, a competência tradutória específica

caracteriza-se pela maximização dos efeitos contextuais gerados pelo processamento de unidades de tradução recíprocas, uma na língua-fonte e outra na língua-alvo, e também pela maximização da superposição entre esses efeitos contextuais, ou seja, pela maximização da sua semelhança interpretativa (GONÇALVES, 2005, p. 62).

Essa CT, que tem seus estudos no campo da Linguística Aplicada, é entendida por nós como estratégias que fazem com que o tradutor realize sua tarefa da melhor forma possível, alcançando, assim, o ato comunicativo entre as línguas envolvidas no processo tradutório. Cabano, Magalhães e Alves (2005 *apud* Hurtado Albir, 2005) afirmam que:

A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimento e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores (CABANO; MAGALHÃES; ALVES, 2005, p. 21).

Apesar de o senso comum acreditar que haja uma relação entre CT e suas práticas enquanto ato individualizado e o conhecimento bilíngue, alguns estudos (PACTE, 2000, 2003; HURTADO ALBIR, 2005; ALVES; PAGANO, 2019) defendem que esse diferencial não deixa o falante apto e competente, nem o torna um expert no estado da arte para exercer a função de tradutor e intérprete.

Na literatura supracitada, Hurtado Albir (2005) apresenta uma visão do tradutor-aprendiz, mostrando o quanto à sua profissionalização depende de atributos teóricos e didáticos, para que ele venha a desenvolver uma CT. Para tanto, a autora expõe três noções necessárias para a aquisição da CT, quais sejam: competência, conhecimento especializado e aquisição de conhecimentos.

A noção de competência se dá pela “competência comunicativa e está relacionada à teoria dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1969) e os trabalhos de análise do discurso” (apud HURTADO ALBIR, 2005. P. 20), sendo que, para que haja competência comunicativa, Hurtado Albir (2005) faz algumas ressalvas⁶, que devem também ser consideradas no processo de aquisição da CT.

Para abordarmos sobre a CT e os seus conhecimentos especializados, Anderson (1983 *apud* Hurtado Albir, 2005 p. 21) faz uma distinção entre estes enquanto conhecimento declarativo e conhecimento operacional ou procedimental. O conhecimento declarativo, para Anderson (1983), “trata-se de um conhecimento em saber o quê. É fácil de verbalizar, se adquire através de exposição e seu processamento é essencialmente controlado”. Tal procedimento está vinculado a práticas expositoras de conhecimentos factuais, conceituais ou descritivas não contestável.

O conhecimento procedimental, por sua vez, consiste em saber como. É difícil de verbalizar, é adquirido através da prática e se processa essencialmente de maneira automática. Esse conhecimento está relacionado às questões práticas, a como as coisas funcionam e aos procedimentos necessários na realização de uma tradução, por exemplo.

Hurtado Albir (2005) ainda elenca dois outros tipos de conhecimento: o conhecimento explicativo e o conhecimento especializado. O conhecimento explicativo volta-se para saber o porquê um determinado fato, a partir de um embasamento teórico. Já o conhecimento especializado é um conhecimento de cunho psicológico, cognitivo e pedagógico, assumindo,

⁶ (1) distinção entre competência, qual seja, o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessárias para a comunicação, e a comunicação efetuada, qual seja, sua realização em determinadas condições psíquicas e contextuais; (2) A consideração que a competência incorpora habilidades para o uso; (3) definição de competência em termos de competências; (4) importância outorgada em componente estratégico como mecanismo para compensar deficiências e melhorar a eficácia da comunicação; (5) a inclusão de mecanismos psicofisiológicos, tais como memória, atenção etc.; (6) a interação entre os componentes.

assim, o seu grau de importância no que diz respeito à CT, visto que está diretamente relacionado ao tradutor e à sua prática tradutória, algo que é ponderado nos ET.

Teóricos (HURTADO ALBIR, 2003; ROTHE-NEVES, 2007), que têm suas pesquisas inseridas nos ET, veem na CT um desafio que vai além do que é “prático”, sendo algo que está centrado também no psicológico e no cognitivo do tradutor, “uma vez que permite a integração de informações individuais, níveis interpessoal e social”. Assim sendo, corroboramos com Koller (1992 *apud* Rothe-Neves, 2007) quando ele diz que:

A competência do tradutor supera a competência em língua estrangeira pura conforme adquirida nas aulas de língua estrangeira. A competência do tradutor, como a capacidade de produzir um texto da língua alvo para um texto da língua fonte de acordo com certos requisitos, os chamados requisitos de equivalência, é qualitativamente diferente do domínio das línguas envolvidas, portanto diferente da competência linguística pura (KOLLER, 1992 *apud* ROTH-NEVES, 2007, p. 19-20, tradução nossa)⁷.

Apesar de muitos falantes bilíngues também voltarem a sua prática à tradução, estes não são tidos como possuidores de competência para tradução, visto que o ato de traduzir não é algo adquirido como um “dom” ou como uma “habilidade inata”, como vimos anteriormente (SHREVE, 1997; HURTADO ALBIR, 2005; ALVES; PAGANO, 2019). Para que o falante bilíngue possa ter essa competência desenvolvida, ele deve passar por um processo de preparo, de formação teórica e prática acadêmica, ou seja, a CT é algo construído, embora alguns autores, como Shereve (1997), a considere uma especialização da competência comunicativa.

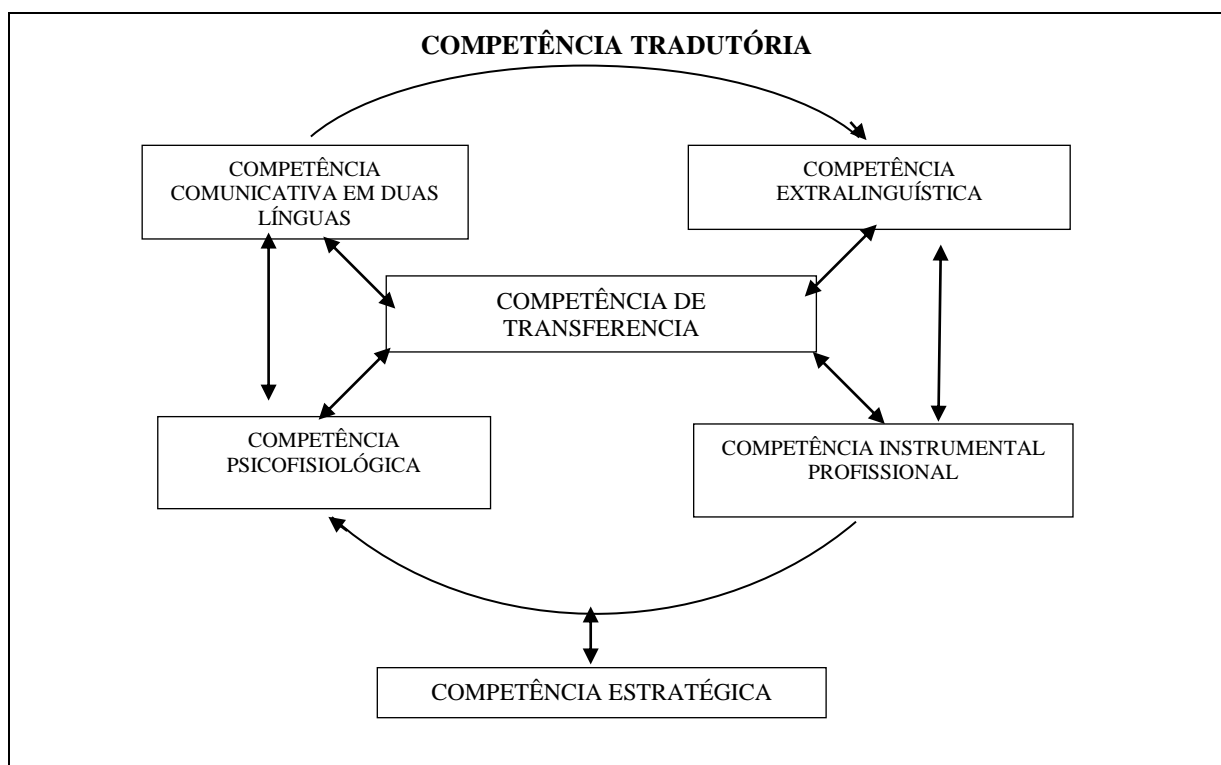
Na perspectiva de formar tradutores em língua escrita, autores como Hurtado Albir (2005) e PACTE (2003) lançaram alguns estudos de caráter empírico que estavam ancorados no conhecimento linguístico do tradutor. Para que tivéssemos profissionais formados de maneira completa, Hurtado Albir (2005) traçou um desenho curricular “ideal”, no campo dos estudos tradutológicos (HOLMES, 1972), que preparasse o tradutor para adquirir, ao longo de sua formação, a CT. Para tanto, Hurtado Albir (2005) propõe dois blocos a serem contemplados no âmbito educacional, a partir de sua “didática da tradução”, de modo que um tenha foco no conteúdo a ser ensinado, isto é, o arcabouço tradutológico, e outro, no aprendizado do conteúdo, ou seja, o arcabouço pedagógico.

⁷ Ver no original: “The concept of NT [natural translation] is similar to Toury’s concept of native translator (see Toury 1986 below); but it differs from the latter in that it is limited to a seemingly innate translation competence which is co-extensive with all bilingualism at any age. NT therefore contradicts the adage, often heard in translation schools and the profession, that «just because somebody is bilingual it doesn’t mean they can translate» There is, however, a resolution of this contradiction, and it was put very simply by Ljudskanov”.

No primeiro arcabouço, o tradutológico, Hurtado Albir (2005) sugere o modelo holístico, proposto pelo PACTE (2000, 2003), que parte dos seguintes pressupostos: (1) a CT é diferente da competência bilíngue; (2) a CT é composta por diversos componentes (linguístico, extralinguístico etc.); (3) esses componentes são de diversos níveis (conhecimentos, habilidades, conhecimentos epistêmicos, operacionais etc.); (4) dentro desses sistemas, as estratégias têm uma grande importância. Vemos esse arcabouço como uma rede de CT, dependendo de outras ramificações, as quais se interrelacionam.

Assim sendo, Hurtado Albir (2005, p.28), com base nos pressupostos supracitados, propõe “a primeira versão do modelo que ilustra as subcompetências tradutórias desenhadas pelo PACTE em 1998”, conforme FIGURA 3, abaixo.

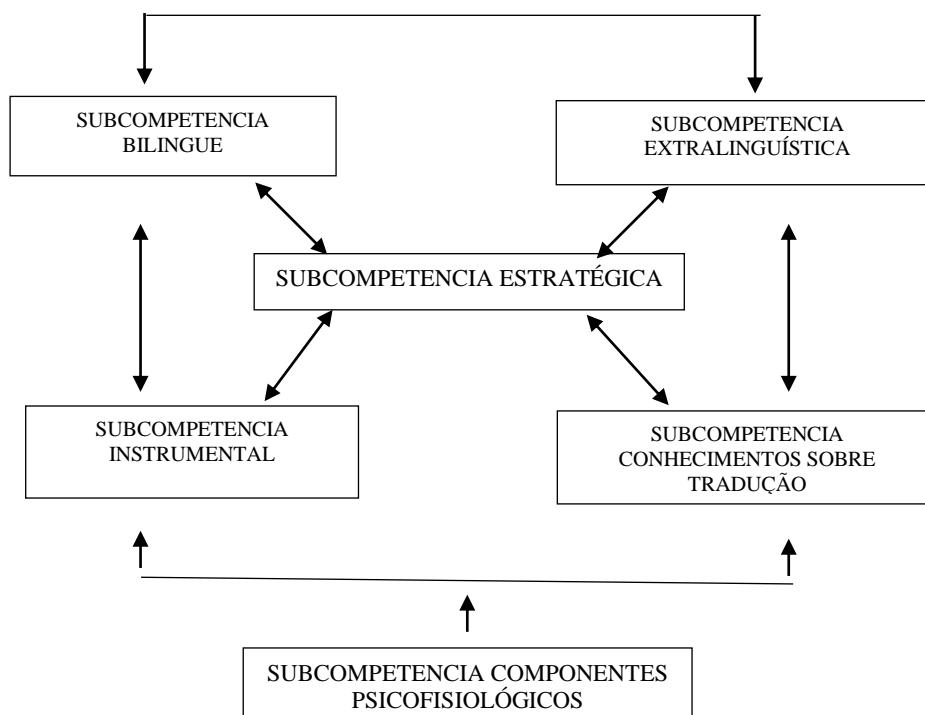
Figura 3 - A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE (2000)



FONTE: Hurtado Albir (2005).

Porém, no ano de 2003, depois de algumas pesquisas exploratórias, esse modelo passou por uma reformulação, por meio da qual a definição de CT tornou-se mais clara quanto às definições, passando a ser didaticamente mais organizado. Essa reformulação pode ser conferida na FIGURA 4, a seguir.

Figura 4 – A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE (2003)



FONTE: Hurtado Albir (2005).

Impossibilitados de envolver todas as subcompetências presentes no modelo acima, propostas pelo Grupo PACTE (2003) e organizadas por Hurtado Albir (2005), focamos apenas nas seguintes subcompetências: estratégica, bilíngue, instrumental, conhecimento sobre tradução e extralinguística, relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.

Seguindo as segmentações feitas nas subcompetências propostas pelo PACTE (2003) e organizadas por Hurtado Albir (2005), bem como ao conhecimento que cada uma delas se refere, a subcompetência bilíngue está cotejada ao ato comunicativo entre LF e LA do ato em curso. Sendo esta considerada um conhecimento procedimental, ela está localizada no campo linguístico, envolvendo conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais (PACTE, 2003).

A subcompetência extralinguística é formada por conhecimentos declarativos, tanto a nível de mundo ou social quanto a nível individual, isto é, conhecimentos (bi)culturais e enciclopédicos. Já a subcompetência de conhecimentos sobre a tradução é formada por (i) conhecimentos declarativos e é caracterizada por princípios que norteiam o ato tradutório (unidade de tradução, tipo de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados) e por (ii) procedimentos profissionais (tipo de tarefa e de destinatário) (PACTE, 2003).

A subcompetência instrumental, por sua vez, constitui-se de conhecimentos operacionais, definidos pelas fontes de documentação e tecnologias da informação e

comunicação. A subcompetência estratégica está situada no centro do método, pois tem caráter organizacional de conhecimentos operacionais. É ela que controla o ato tradutório, prestando-se a: (i) planejar o processo e elaborar o projeto tradutório (escolha do método mais adequado); (ii) avaliar o processo e os resultados obtidos em função do objetivo; (iii) ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; e (iv) identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução (PACTE, 2003).

Diante do que expusemos nesta seção, entendemos que CT é um conhecimento construído ao longo de estudos e práticas relacionadas ao campo dos ET. Na CT, não basta que o tradutor tenha conhecimentos de diferentes idiomas, pois ela se faz medida que o profissional interage com os variados textos e/ou situações nas quais ele valida os aspectos intrínsecos a sua profissão.

Gostaríamos de destacar que as teorias supracitadas se complementam quanto à sua aplicabilidade em nosso estudo e que elas serão usadas na interpretação dos dados da pesquisa.

Nas seções 1.6 e 1.7, seguintes, faremos uma exposição sobre o nosso objeto de pesquisa, o Tradutor-intérprete Educacional. Para tanto, acreditamos ser importante trazermos o TILS como modelo para essa discussão, uma vez que foi através dele que estudos e pesquisas propuseram uma formação mais específica do profissional da Libras que está presente no ambiente escolar. Este profissional, o IE, deve ter sua atuação e a sua atenção e interação dirigidas aos aspectos formais das disciplinas apresentadas aos alunos surdos, durante as aulas.

1.6 A língua de sinais e o tradutor-intérprete de Libras

Tratar da diferença entre a terminologia sobre o profissional tradutor e intérprete de Libras tem sido uma proposição de muitos autores (QUADROS, 2004; RODRIGUES; VALENTE 2011; LACERDA, 2015), e esse esclarecimento se faz necessário para que a comunidade em geral entenda que, embora os termos sejam empregados de forma simbiótica, as atribuições destes também são consideradas distintas por alguns dos estudiosos supra citados.

Rodrigues e Valente (2011) têm conceitos distintos de Quadros (2004) para o profissional tradutor e intérprete. Para os autores, no ato tradutório das línguas orais, de modalidade vocal-auditiva (oral-auditiva), “o tradutor trabalha com textos escritos e o resultado da tradução é um ‘outro’ texto escrito”. O tradutor, por ser o profissional responsável por traduzir ou versar sobre textos escritos, dispõe de maior tempo para executar

a sua atividade. Já o intérprete lida com a fala, e o resultado de seu trabalho é uma “outra” fala. Para Lacerda (2015), o intérprete versa sobre o que é falado em uma performance quase que imediata ou simultânea, não dispondo de muito tempo para fazer os ajustes entre o ato de enunciar e o ato de intermediar para o outro aquilo que foi enunciado.

Nas línguas de sinais “de modalidade gestual-visual-espacial”, as atribuições também são distintas, visto que “O profissional responsável por transpor discursos falados para a Libras, ou o contrário, é o intérprete. Já o que transpõe o discurso escrito para a Libras é o tradutor” (RODRIGUES; VALENTE, 2011, p.14). Vale salientar que, apesar de as atribuições serem adversas, as atividades se complementam são interdependentes, isto é, “remetem a mesma tarefa: versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer no processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou que sejam distorcidos no percurso” (LACERDA, 2015, p.15).

Embora nosso entendimento quanto às diferenças entre tradutor e intérprete seja distinto do que propõem Rodrigues e Lacerda (2011), pois vemos as atividades de traduzir e interpretar como sendo uma apenas, alternando-se quanto aos meios nos quais cada atividade se concentra, consideramos necessário apresentar essa distinção, pelo fato de a língua de sinais se inserir nos ET, trazendo consigo atribuições e características normativas voltadas a esses estudos.

A formação do tradutor e intérprete de Libras é especificamente o momento no qual esse profissional tem, em suas atividades práticas, a validação quanto ao ato de traduzir e interpretar, pois ele passa pela base empírica necessária para tal. Sabemos que o conhecimento de um outro idioma, ser bilíngue ou ensinar um outro idioma, não nos faz tradutores e intérpretes e que não devemos ceder a narrativa de que professores de surdos ou filhos de pais surdos têm predisposição e/ou maior facilidade, tornando-se tradutores e intérpretes com maior capacitação para a arte de traduzir e interpretar.

Temos discutido e apresentado as mais variadas teorias acerca da CT, do tradutor e do intérprete nas seções anteriores, mostrando de que maneira o tradutor e intérprete pode chegar a essa competência ou às estratégias por eles desenvolvidas. O conhecimento de técnicas assertivas através da formação desse profissional somada à sua experiência com os idiomas das LF e das LA são alguns dos fatores necessários para que os cursos de formação profissional venham a desenvolver esses futuros tradutores e intérpretes.

Saber os idiomas envolvidos no ato comunicativo é um requisito primeiro para que o tradutor e intérprete da língua de sinais se desenvolva bem em seu campo de atuação. Isso é

um fato, uma vez que o ato comunicativo na Libras ocorre através da sinalização. Ao definir quem é o intérprete de Libras, Quadros (2004) certifica que:

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (QUADROS, 2004, p. 24).

Entretanto, essa não é bem a regra percebida pelo pesquisador em sua experiência com Libras na cidade de Teresina, principalmente no que diz respeito aos intérpretes educacionais, aqueles lotados em sala de aula, ao menos com relação à língua inglesa, quesito que também faz parte de nosso estudo.

O ato de interpretar perpassa atividades linguísticas. Nele, a relação LF e LA é ainda mais estreita do ponto de vista cognitivo, visto que, no ato da tradução ou interpretação, o intérprete também apela para a “metarrepresentação”⁸ (GUTT, 2004 *apud* CARVALHO NETO, 2010).

O TILS deve ter em mente que a sua atividade não se limita à tradução e/ou interpretação de palavras soltas. No ato tradutório, o intérprete lida com, no mínimo, duas línguas, uma LF e uma LA. Nessa interface de línguas distintas, corroboramos com Lacerda (2015) ao nos asseverar que:

É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado [...] conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem, nas diferentes esferas da atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobiliza pela cadeia enunciativa, contribui para a contribuição do que foi dito e em como dizer na língua alvo. Saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos [...] (LACERDA, 2021, p. 21).

Apesar das propostas de elucidação, quanto à terminologia e quanto ao que compete a cada profissional tradutor e intérprete de língua de sinais, muito ainda é questionado, seja por

⁸ É a capacidade que os seres humanos têm de representar como outros seres humanos retratam um determinado estado de coisas. As pessoas são capazes não apenas de pensar ou representar um estado de coisas em sua mente; elas também possuem a capacidade de pensar como outras pessoas representam aquele estado de coisas mentalmente. Esse fenômeno é chamado de metarrepresentação.

parte dos estudos, seja pela comunidade profissional. Todavia, o que não está em questionamento é que, para haver a efetivação da comunicação através do ato tradutório e para que haja a interação entre tradutor-intérprete e aluno surdo de maneira satisfatória, é basilar que o TILS saiba usar a língua de sinais, de modo a contemplar todos os aspectos da língua: sintáticos, semânticos, morfológicos, cognitivos e culturais.

Como sabemos, a língua de sinais é uma língua totalmente visual (QUADROS, 2007; LACERDA, 2014; RODRIGUES; VALENTE 2011), cujo processo de comunicação ali presente tem seu foco nas imagens visuais sinalizadas pelas mãos dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo. É o intérprete, nesse caso, que deve ter a capacidade de transmitir a mensagem da língua de origem sem deixar que aspectos semânticos se percam. Segundo Quadros (2007):

O intérprete tem todo o poder de influenciar o objeto e o produto da interpretação ao passo que “processa a informação dada na língua fonte e 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, 2007, p. 27).

O que queremos dizer com essa afirmativa é que também em salas de aula de língua inglesa o tradutor-intérprete tem em “mãos” a possibilidade de procurar usar conhecimentos linguísticos da língua inglesa para interagir com os alunos, no momento da interpretação daquela disciplina e daquele conteúdo, de forma que o que é dito pelo professor em sua aula seja transmitido pelo intérprete de Libras, considerando as particularidades da LA para que não haja perda de informações importantes no processo interativo.

O TILS traz consigo a responsabilidade de lidar com línguas das mais variadas origens linguísticas e, como já apresentamos anteriormente, esse profissional deve ter um esmero maior quanto à sua formação. Ele deve ir além destas particularidades linguísticas por fazer parte da realidade do aluno em sala de aula. É sobre esse profissional que trataremos na seção seguinte.

2.7 O Tradutor-Interprete Educacional (IE) – formação e atuação

Por ser um profissional que surgiu diante das necessidades urgentes de um grupo minoritário, os surdos, o TILS teve suas atribuições primeiras em ambientes familiares e religiosos, como uma espécie de “auxiliar”. Em uma época em que a realidade de uma possível formação profissional ainda estava bem distante de acontecer, porque havia muitos entraves circunstanciais, o TILS não tinha como atuar em uma área específica de modo a dar voz aos surdos, para tanto, a única exigência era que, além de conviver com a comunidade

surda, este tivesse conhecimento da língua de sinais e fluência dessa língua (QUADRO, 2004; SANTOS, 2020)

O TILS tem em sua atividade laboral autonomia para circular e atuar nas mais diversas instâncias sociais. Isso ocorre em âmbitos nacional e local, devido à grande demanda e à carência de profissionais qualificados. Assim sendo, esse profissional passa a ser a voz e os ouvidos do surdo nos mais variados eventos, como em consultórios médicos, delegacias, tribunais, escolas, congressos, dentre outros. Durante algum tempo, não era levada em consideração a formação desse profissional, de forma que bastava que ele tivesse fluência na língua de sinais. Porém, o perfil desses profissionais foram mudando ao longo dos anos e as exigências quanto à sua formação foram se firmando. Lacerda (2017), ao se reportar à formação do ILS, afirma:

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente a difícil tarefa de tradução/interpretação (LACERDA, 2017, p. 25).

Diante das situações supracitadas, entendemos que a presença do tradutor e intérprete de língua de sinais é importante e necessária para minimizar as perdas sofridas pelos surdos. Porém, entendemos também que as atividades do TILS não devem ser vistas como um ato de traduzir e interpretar universalizado, em que a atividade tradutória seja a mesma nas mais variadas esferas de atuação. Queremos dizer que, a depender da área na qual o TILS pretende trabalhar, esse profissional necessitará de um preparo que vá além do ato de sinalizar, visto que, por ser de uma atuação multifuncional, o TILS deve ir além de suas qualificações técnicas, para que seu trabalho cumpra, de fato, o propósito da inclusão dos alunos surdos em uma realidade totalmente voltada para a oralidade, focalizando os alunos ouvintes.

É inegável que existem áreas que demandam um conhecimento específico e aprofundado do TILS, sobretudo, se considerarmos as necessidades de um público específico com o qual esse profissional atue continuamente. Dentre essas áreas, é válido salientarmos a educacional, na qual os IE costumam atuar.

A considerarmos a assertiva supra de Lacerda (2017), constatamos que a atuação do IE vai além das atribuições para o ILS. A terminologia IE também é empregada em diferentes países para diferenciar os profissionais de maneira mais específica, em relação aos TILS em geral. Conforme Santos (2020), essa terminologia tem origem internacional, porém, para essa autora, as responsabilidades delegadas ao IE, tanto no exterior quanto no Brasil, são muito

próximas. O IE, diferente dos demais TILS, é aquele que, de acordo com a política educacional vigente, atua em instituições de ensino, participando da vida escolar do aluno surdo (QUADRO, 2004; LACERDA, 2017).

Quanto à atuação do IE, Santos (2020) afirma:

O termo é empregado para marcar a identidade do intérprete que está envolvido, além do processo tradutório, nas práticas educacionais e que, devido a isso, constitui habilidades específicas a serem desenvolvidas neste espaço (SANTOS, 2020, p. 27).

Concordamos com a autora e entendemos que, para que esse profissional seja considerado apto para atuar em instituições de ensino, não basta que domine a Libras e a tenha como veículo facilitador, mas é necessário que ele (i) traga consigo saberes específicos do ambiente escolar; (ii) que tenha conhecimentos linguísticos variados; (iii) que se atente para as estratégias específicas do meio escolar; (iv) que se preocupe com a sua capacitação de maneira contínua; (v) que tenha uma participação não apenas na elaboração de materiais, mas também nos planos de aula junto à equipe de professores. Isso porque esse profissional tem sua práxis amparada pela lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Considerando que o nosso objeto de pesquisa é o IE que atua em aulas de língua inglesa, acreditamos que, para que o aluno surdo de fato participe da inclusão, esse profissional precise dispor de conhecimentos da LE.

As atribuições do IE que atuam em sala de aula têm sido questionadas por muitos estudiosos da área (QUADROS, 2004; AMPERSSAN; GUIMARÃES; LUCH, 2013; LACERDA, 2017; SANTOS, 2020; LACERDA; SANTOS, 2021), visto que esse profissional passa a ser visto, por vezes, como um tutor dos alunos surdos ou professor auxiliar. Essas atribuições se tornam ainda mais evidentes e necessárias a depender do nível no qual o IE está inserido, podendo ser na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio ou no ensino superior, pois a postura e a participação do IE devem estar de acordo com a “idade das crianças e o seu nível de domínio da língua de sinais” (LACERDA, 2017, p. 47).

Trazer o IE como o nosso objeto de pesquisa nos motiva ainda mais por estar relacionado a um campo de estudo recente no Brasil, já que as pesquisas envolvendo esses profissionais ainda são poucas a nível nacional. Da mesma forma, no estado do Piauí, não temos registro de outras pesquisas que abordem esses sujeitos, o que faz deste estudo um referencial para os estudos da Libras no Estado.

No corpo desta seção, discorreremos acerca da tradução e da interpretação em língua de sinais. Ao apresentarmos os conceitos postulados por estudiosos da área, entendemos que a prática tradutória em línguas orais é uma atividade tão laboriosa quanto nas línguas de sinais.

Ao tratarmos do IE, em consonância com a prática da língua de sinais, que é uma língua totalmente visual, constatamos que saberes sobre conteúdos específicos da língua inglesa expostos em sala de aula que não fazem parte do universo linguístico desse profissional podem contribuir para a não efetivação do ato comunicativo e do ensino, caso.

Posto isto, na seção seguinte, faremos a exposição das etapas que compõem a metodologia empregada em nossa pesquisa. Nela, trataremos o tipo da pesquisa, da coleta das amostras, participantes, métodos empregados, instrumentos e análise dos dados.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos as escolhas metodológicas e os procedimentos necessários para o desenvolvimento de nossa pesquisa. São detalhamentos quanto ao tipo de pesquisa, o cenário, os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os sujeitos que fizeram parte do estudo.

2.1 Tipo de pesquisa

Quanto à abordagem metodológica, a presente pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa. Sobre esse tipo de pesquisa, Flick (2009) faz a seguinte declaração:

A pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da relação social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em sua prática do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir o entendimento de um processo ou relação (FLICK, 2009, p. 16).

Embora Flick (2009) nos forneça substratos sobre as características que permeiam a pesquisa qualitativa, conforme citação anterior, Yin (2016) também nos fala da inviabilidade de um conceito formal sobre essa abordagem. Segundo este autor, “uma definição muito curta parecerá excluir uma ou outra disciplina e uma definição muito ampla parecerá inutilmente global” (YIN, 2016, p.6).

É importante destacarmos que, para Flick (2006) e Flick (*et. al.*, 2004, p.17), a terminologia “pesquisa qualitativa é usada como um guarda-chuva para incluir uma série de enfoques a pesquisas nas ciências sociais. Elas também são conhecidas como abordagens hermenêuticas, reconstrutivas ou representativas”.

As terminologias acerca de pesquisas na área das ciências sociais nada mais são do que recortes que retratam as práticas voltadas ao que se busca como resultado final, que são as interpretações e os entendimentos das experiências vividas, do modo como o evento a ser pesquisado se apresenta em uma situação real.

Em razão do número de participantes, do grupo que os caracterizam e do contexto específico do qual fazem parte, nosso estudo se configura como um estudo de caso. Sobre isso, Paiva (2019) afirma:

Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico (PAIVA, 2019, p. 65).

Alinhado ao que Paiva (2019) afirma, nossa abordagem, por investigar um grupo de TILS/IE em ambiente escolar, firma-se no enfoque interpretativista (GIL, 2021), em que as práticas, atuações e estratégias serão analisadas na perspectiva do IE.

As etapas a serem seguidas em um estudo de caso, de acordo com Yin (2002, p. xii), são: “definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação de resultados”. Ainda segundo o autor, essas etapas são úteis para a triangulação dos dados e “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (YIN, 2002, p. xii). O estudo de caso busca ter seu contexto de pesquisa em um ambiente natural, não criado para o propósito da investigação.

Quanto aos seus objetivos propostos, nossa pesquisa se configura com sendo descritiva, visto que esta pretende analisar, descrever e caracterizar os fenômenos verificados quanto à atuação do TILS/IE que vivencia suas práticas em salas de aula de língua inglesa, verificando o seu perfil, bem como as estratégias utilizadas por esse profissional. No que respeita à pesquisa descritiva, Cervo e Bervian (2007 p. 61) asseveram que:

[a] pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir com maior precisão possível a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto indivíduo tomado isolada como de grupos e comunidades mais complexas (CERVO; BERVIAN, 2007, p. 61).

Entendemos que pesquisas dessa natureza possibilitam ao pesquisador realizar descobertas nos diversos contextos, partindo do interesse do estudo, pois é uma análise mais profunda dos sujeitos e do lócus pesquisado, em cenário da vida real dos participantes.

Feitas essas primeiras considerações sobre a natureza da pesquisa, na seção seguinte, partiremos para a apresentação do contexto da pesquisa, dos participantes e como foi selecionada esta amostra.

2.2 Objetivos:

2.2.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o perfil do Tradutor e Interprete Educacional de Libras, bem como as competências e as estratégias aplicadas por esses

profissionais em instituições da rede públicas de ensino de Teresina, em aulas de Língua Inglesa para alunos surdos.

2.2.2 Específicos

- Analisar o perfil do intérprete educacional de Libras que atua em aulas de língua inglesa;
- Descrever o que é tradução e interpretação na concepção do tradutor e intérprete participante;
- Analisar, reconhecer e descrever quais estratégias o intérprete educacional de Libras busca para lidar com alunos surdos em turmas de língua inglesa em escolas públicas.

Esses objetivos estão em consonância com as perguntas da pesquisa, como podemos a seguir:

Quadro 2 – Objetivos e perguntas da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DA PESQUISA
Analisar o perfil do intérprete educacional de Libras que atua em aulas de língua inglesa;	Qual a formação destes intérpretes quanto à interpretação em contexto educacional e quanto ao conhecimento da língua inglesa?
Descrever o que é tradução e interpretação na concepção do tradutor e intérprete participantes;	O que é tradução e interpretação na concepção do tradutor e intérprete de Libras participantes da pesquisa?
Analisar, reconhecer e descrever quais estratégias o intérprete educacional de Libras busca para lidar com alunos surdos em turmas de língua inglesa em escolas públicas.	Quais estratégias são aplicadas pelo tradutor e intérprete de Libras (TILS/IE) para mediar sua tradução e interpretação durante as aulas de língua inglesa (L2)? Quais as relações entre as visões de tradução e de interpretação dos participantes, sua formação na área, seu conhecimento de língua inglesa na utilização de estratégias tradutórias?

FONTE: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

2.3 Cenário da pesquisa e dos participantes

Tendo em vista que o objeto de nossa pesquisa é TILS/IE, para saber a quantidade de TILS na cidade de Teresina, fizemos um levantamento prévio junto à Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Piauí (APILSPI). Segundo a direção, esta instituição é formada por 64 sócios, dos quais 90% estão atuando apenas na cidade de Teresina, nas mais variadas áreas. Para participar da pesquisa, os TILS/IE deveriam estar lotados em sala de aula e ter como experiência a prática educacional. A seleção de nossa amostra ocorreu indistintamente.

A princípio, como sujeitos participantes da pesquisa, escolhemos 15 intérpretes de Libras de diferentes instituições públicas de ensino de Teresina. Eles foram contactados e convidados a participar da pesquisa por meio eletrônico, mas apenas 11 responderam aos questionários.

Haja vista o momento de isolamento social devido à pandemia de Covid 19, período em que as instituições de ensino não tinham ainda uma previsão de como e quando as aulas presenciais retornariam, a seleção dos intérpretes foi feita via *e-mails* e outras redes sociais/aplicativo de bate-papo, como o *WhatsApp*.

Partindo dos 11 respondentes, fizemos mais um refinamento para chegarmos ao número ideal da amostra pretendida. Dentre esses, apenas 5 enviaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁹), documento imprescindível para darmos andamento a nossa pesquisa, o qual está disponibilizado no apêndice. No segundo momento, durante a aplicação do segundo questionário, apenas 5 TILS/IE participaram, no sentido de responder ao questionário. Dessa forma, este estudo contou com a participação de 5 TILS/IE.

Não especificamos a instituição na qual os TILS/IE partícipes atuam, pois atentamos para uma visão macro do sujeito que interpreta nas mais variadas instituições de ensino, visto que muitos profissionais trabalham em escolas de diferentes seguimentos, não sendo essa especificação um ponto determinante em nossa análise. Dessa forma, analisamos o TILS/IE e sua atuação em aulas de Inglês.

Certificamos aos TILS participantes da pesquisa, através de documento, que estes não seriam identificados durante as análises dos dados. Eles tiveram seus nomes substituídos por algarismos romanos, como forma de garantir a integridade e o anonimato dos partícipes.

Assim, por se tratar de um estudo que lida com seres humanos, a nossa pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí – CEP/UESPI. A permissão

⁹ Conforme APÊNDICE A.

para darmos início ao estudo se deu apenas após o recebimento do parecer consubstanciado emitido CEP¹⁰.

2.4 Procedimentos de análise para o Estudo de Caso

Por se inserir no campo de estudo de caso, nossa pesquisa apresentou etapas a serem seguidas, assim como os procedimentos supracitados e já apresentados por Yin (2002) e Bassegy (1999). A seguir, apresentaremos os estágios do nosso estudo:

- 1º momento: Identificamos o problema da pesquisa através de observações das práticas dos TILS/IE;
- 2º momento: Elaboramos os objetivos e as perguntas relevantes à pesquisa, com base no problema elencado;
- 3º momento: Princípios a coleta e o armazenamento dos dados através dos instrumentos de pesquisa, a saber: dois questionários aplicados aos TILS/IE participantes;
- 4º momento: Após dos dados gerados, interpretamos e explicamos, através das teorias que os amparavam;
- 5º momento: Relatamos e escrevemos os resultados, através das análises e considerações finais.

Na seção seguinte, apresentaremos os instrumentos que foram utilizados em nosso estudo e os dados coletados através destes.

2.5 Métodos de produção e coleta dos dados

Como instrumentos de produção dos dados, em nossa pesquisa, utilizamos dois questionários. Inicialmente, havíamos, também, pensado em observar e fazer filmagens das aulas em uma escola onde o TILS/IE estava atuando. Porém, essas observações não foram possíveis de serem realizadas por conta das restrições para o contato social durante a pandemia. Assim sendo, com essa série de obstáculos, a observação de aulas como instrumento de pesquisa tornou-se inexecutável. Com isso, o nosso estudo dispôs de dois questionários a fim de analisarmos as respostas dos sujeitos. A aplicação dos questionários foi bastante oportuna, visto que a quantidade de objetos pesquisados e a geração de dados oportunizada pelos referidos instrumentos foram o suficiente para conseguirmos as respostas.

¹⁰ Conforme, APÊNDICE B.

O primeiro questionário¹¹, que trata do perfil dos TILS/IE, foi baseado em Monteiro (2018) e em Zampier (2019). No entanto, o adaptamos conforme as pretensões expostas em nossa pesquisa, considerando os objetivos direcionados ao perfil do TILS. O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, totalizando 16 questões, somadas a 15 subitens, variando de acordo com as perguntas que versam sobre o perfil dos TILS/IE, já que a nossa pretensão era analisar esses profissionais individualmente.

Dentre as questões que compõem o questionário sobre o perfil, 7 questões são objetivas e 24 questões são subjetivas. Nele, constaram questões sobre a formação dos TILS/IE (curso técnico ou superior); o local de formação; pós-graduação, pois muitos deles têm formação em diferente de cursos da área de Letras ou Pedagogia, por conseguinte, recorrem a uma pós-graduação para se aprofundar na língua e também dispor de títulos; conhecimento e grau de fluência na língua inglesa.

O envio do questionário para os participantes foi feito através de um *link* que os direcionava ao *Google* formulário, ferramenta que gera lista de respostas e gráficos imediatamente após o seu envio.

O segundo instrumento de pesquisa aplicado aos TILS/IE foi outro questionário¹². Neste segundo momento, esta ferramenta tinha o intento de colher informações acerca das competências tradutórias e estratégias desenvolvidas e aplicadas pelos TILS/IE, bem como sua participação na elaboração dos planos de aulas, como estratégias e tecnologias e serem aplicados em sala de aula.

O segundo questionário é formado por questões abertas e fechadas, que somam um total de 10 perguntas, sendo 6 subjetivas e 4 objetivas. As questões versam sobre o conhecimento em tradução e interpretação, habilidades em lidar com aparatos tecnológicos, nível de inglês depreendido pelos TILS/IE, para estar atuando em sala de aula, estratégias que estes profissionais usam em suas práticas diárias dentre outras.

Na seção seguinte, passaremos para a análise e interpretação dos dados levantados durante nosso percurso investigativo, fazendo os detalhamentos e as considerações pertinentes a este procedimento com base nos pressupostos deste estudo

¹¹ Conforme APÊNDICE C.

¹² Conforme APÊNDICE D.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS

Nesta seção, após produção e obtenção dos resultados, faremos a análise, a interpretação e as discussões concernente aos dados. As respostas dos questionários são analisadas levando em consideração o referencial teórico adotado e os objetivos desta pesquisa, de maneira direta e sequenciada.

Primeiro, analisaremos o questionário que investiga o perfil dos TILS/IE selecionados; na sequência, faremos a análise do questionário que investiga as estratégias e a CT desses profissionais.

3.1 Perfil dos TILS/IE entrevistados

A identificação usada para caracterizar cada amostra foi padronizada de acordo com a ordem de recebimento dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, sendo esta feita por algarismos romanos, seguindo o mesmo critério de recebimento. Dando seguimento ao propósito desta seção, apresentaremos os perfis individuais e as respostas dadas pelos TILS/IE ao questionário que lhes foi enviado.

3.1.1 Perfil I

O TILS/IE I possui Licenciatura em Ciências biológicas e também possui formação em curso Técnico em tradução e interpretação em Libras, além de ser pós-graduado em Docência do Ensino Superior e Libras. Já cursou disciplinas da área de tradução em curso de formação em Tradutor e Intérprete de Libras. Possui o certificado de proficiência do ProLibras. Não possui nenhuma proficiência em língua inglesa e conhece apenas alguns sinais básicos da ASL.

Quanto à interação com os alunos surdos na aula de língua inglesa, o TILS/IE I diz que *“interpreta somente o que é explanado em português e que também faz datilologia das palavras em inglês”*. Este profissional atua como TILS/IE há 6 anos, tendo prática em fazer Tradução acadêmica. Quanto à interpretação, afirma o sujeito que tem prática em Interpretação de eventos, Interpretação acadêmica, Interpretação educacional e, ainda, no contexto religioso. Nunca ministrou disciplinas na área de tradução. Este profissional já atuou como professor de Líbras por 4 anos e não possui familiares com surdez.

Ao analisar o perfil deste TILS/IE sobre a sua formação, percebemos que houve uma atenção para a sua qualificação no que diz respeito ao campo da Libras, algo que é apontado pela lei nº10.436 e pelo decreto nº 5.626, que a regulamenta. No entanto, seu conhecimento

em LE é baixo, o que nos leva a refletir sobre sua atuação em sala de aula e no aprendizado da língua inglesa pelo aluno surdo.

Embora saibamos que as interações do TILS/IE I com a comunidade surda seja apenas através do par linguístico Português e Libras, é notório que este profissional tem experiência na sua área. Entendemos, diante disso, que é de competência do TILS/IE trabalhar as línguas em condições comunicativas e ter amplo conhecimento das línguas com as quais trabalha (SANTOS, 2020) e que está diretamente relacionado as suas práticas. O uso apenas da datilologia, como estratégia para dar significado à língua inglesa junto ao aluno surdo, possivelmente, não permita o aprendizado de outros aspectos da LE.

Sabemos que, como a Libras no Brasil é uma LE, a ASL também assume a mesma condição. Ao questionarmos esta prática ao nosso objeto de pesquisa, tínhamos a intenção de perceber o conhecimento deste grupo em línguas de sinais de outras nacionalidades, visto que, em eventos internacionais, os tradutores e intérpretes as usam como as línguas orais.

O conhecimento de línguas estrangeiras é de grande importância para o profissional que trabalha com tradução e interpretação nas mais diversas áreas. E, sendo a língua inglesa uma língua franca, esta se torna ainda mais necessária para que o TILS/IE tenha domínio dela, visto que este deve acionar conhecimentos pertinentes a todas as disciplinas que compõem a grade curricular. Consideramos oportuno o conhecimento em ASL, por esta ser uma ramificação da língua inglesa em aspectos linguísticos, podendo auxiliar nas estratégias empregadas para o ensino de inglês em sala de aula.

3.1.2 Perfil II

O TILS/IE II possui Licenciatura em Matemática e na área da Libras, além de formação em Técnico em Tradução e Interpretação e especialização em Libras. Já cursou disciplinas da área da tradução, no curso de formação em Tradutor e Intérprete de Libras e possui certificado de proficiência do ProLibras e em curso de formação de Intérprete de Libras como L2.

O TILS/IE II não possui nenhuma proficiência em língua inglesa. Possui apenas um certificado de 60h em inglês básico e não possui nenhum conhecimento em ASL. Quanto à interação com os alunos surdos durante as aulas de língua inglesa, esse TILS/IE informou que “faz datilologia e que usa o dicionário, além de também recorrer ao professor”.

Ele atua como tradutor e intérprete de Libras-português há 9 anos, geralmente faz tradução literária, tradução técnica, tradução acadêmica etc., interpretação de eventos, interpretação acadêmica, interpretação educacional e audiovisual. Ele já ministrou disciplinas

na área da tradução em cursos livres, na graduação e na pós-graduação, assim como já atuou como professor de Libras por 6 anos. Ele afirma não ter ninguém em sua família com surdez.

Ao analisarmos este perfil, nos deparamos com algumas semelhanças com o perfil anterior, isso porque, embora este TILS/IE possua formação na área de exatas, percebemos que houve uma atenção com sua qualificação no campo da Libras, visto que este profissional tem cursos e certificações que possibilitam a sua alocação em sala de aula, o que é exigido por lei.

Outra consideração acerca deste perfil é que, embora este profissional apresente um tempo considerável de atuação na área da Libras e experiências na área da tradução e interpretação, constatamos que o seu conhecimento em língua inglesa é incipiente, o que o faz interagir com o aluno surdo durante as aulas de língua inglesa apenas através da datilologia.

Sabemos que o uso da datilologia é um recurso empregado apenas para nomes próprios, locais ou objetos que ainda não possuam sinais. Da mesma forma, o uso do dicionário como tecnologia é uma estratégia válida, porém não traz contexto ao aprendizado do aluno. Empregá-los como complemento de estratégias pode até auxiliar momentaneamente, porém, acreditamos que esses recursos não trazem significados para aspectos comunicativos a serem vivenciados pelo aluno surdo.

3.1.3 Perfil III

O TILS/IE III é formado em licenciatura em língua inglesa e também possui cursos técnicos em áreas de tecnologias. Como pós-graduação, o TILS/IE III possui especialização em Educação Especial e Libras, além de possuir certificado de proficiência em L2 pelo ProLibras, voltado para o ensino e Tradução e Interpretação. Este perfil informou que tem experiências na área de tradução por ministrar curso de formação de Tradutor e Intérprete de Libras.

No que respeita à sua proficiência em língua inglesa, este perfil nos informou que tem proficiência profissional com certificação. Embora tenha pouco conhecimento em ASL, ele disse que não faz uso dessa língua de sinais em sala de aula. E sobre a sua interação com o aluno surdo em sala de aula de língua inglesa, o TILS/IE III informou que o faz “com o uso de Libras e o inglês escrito”.

O TILS/IE III informou, ainda, que atua como tradutor e intérprete de Libras-português desde 2006, ou seja, há 16 anos, além de que faz tradução literária, tradução técnica, tradução acadêmica e tradução audiovisual; e que os tipos de interpretação que mais

faz é a de interpretação de eventos, interpretação acadêmica, interpretação educacional e audiovisual.

Este profissional já ministrou disciplinas da área de tradução em cursos livres, na graduação, e atua como professor de Libras desde 2009, ou seja, há 13 anos. Este perfil nos informou que possui parente com sudez.

Ao analisarmos as respostas de TILS/IE III, percebemos que suas habilidades e qualificações para estar em sala de aula é semelhante aos demais, possuindo títulos e experiências no par linguístico Português e Libras, o que é exigido na lei nº 10.436 para aqueles profissionais que almejam trabalhar como tradutores e intérpretes em qualquer área.

Todavia, essa qualificação fica deficitária quando, no processo de traduzir e interpretar, o TILS/IE se limita apenas a uma língua em uso. Segundo Lacerda (2017):

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu transito na polissemia das línguas, nas esferas de significado e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa de traduzir/interpretar (LACERDA, 2017, p. 25).

Com isso, depreendemos que as estratégias aplicadas em sala de aula de língua inglesa por este profissional, embora tenha formação em LE, limitam-se às práticas linguísticas da Libras, possivelmente através da datilologia. Acerca destas práticas, Santos (2020) atesta que:

o uso da soletração manual não garante a compreensão do aluno surdo; reconhecer as letras do alfabeto não significa compreender o significado da palavra pretendida, e isso implica no não entendimento do conceito (SANTOS, 2020, p. 87).

Ademais, o uso dessa prática concernente à língua de sinais ou do inglês escrito não viabiliza o aprendizado dos alunos surdos, minimizando suas dificuldades com a LE, visto que as línguas precisam de entendimento linguístico, de modo que os tradutores e intérpretes se atentem “para aspectos culturais e contextuais entre outros”, para que as informações possam ter sentido aos discentes (LACERDA, 2017).

3.1.4 Perfil IV

O TILS/IE IV possui graduação em Ciências Contábeis. Quanto á outra formação, este perfil informou que possui curso técnico em Tradução e Interpretação em Libras, sendo também especialista em Libras com docência no Ensino Superior, com foco em Linguística da Libras. Além disso, cursa especialização em Tradução e Interpretação, já tendo cursado disciplinas da área de tradução em curso técnico de formação em Tradução e Interpretação

Educacional e Religiosa em Libras. Ele possui certificado de proficiência em L2 em curso técnico de Tradução e Interpretação, em curso de formação de tradutor e intérprete, além de ser especialista em Libras e linguística dentre outros.

Quanto à proficiência em língua inglesa, o TILS/IE IV não possui proficiência, tampouco certificação de proficiência, mas conhece a ASL, no entanto, não faz uso dessa língua em sala de aula.

Ao ser questionado sobre a sua interação com os alunos surdos durante as aulas de língua inglesa, o TILS/IE IV afirma que “sempre pede para a professora traduzir para o português por não ter domínio na língua inglesa. Sempre quando a professora explica o conteúdo em inglês, logo em seguida, ela traduz para o português”. Esse profissional atua como tradutor e intérprete de Libras-português há 7 anos.

A Tradução literária e a Tradução técnica são os tipos de tradução que ele geralmente faz, e a interpretação que mais pratica é a Interpretação Educacional.

O TILS/IE IV informou que já ministrou disciplinas da área de tradução na pós-graduação, além de já ter atuado como professor de Libras, no entanto, ele não especificou o período. Este profissional também informou que não possui parentes com surdez.

Como já expusemos nos perfis anteriores, as qualificações necessárias para que os perfis atuem em ambiente educacional se assemelham entre si, sobretudo, quando levamos em conta as variáveis no que diz respeito à formação e pós-graduação na área da Libras, por exigências institucionais.

A proficiência na língua inglesa não é contemplada por este profissional nas aulas de inglês. Este perfil nos esclarece que o par linguístico empregado em suas estratégias são apenas o Português e Libras, ficando por encargo do professor de língua inglesa versar para o português suas exposições, para que apenas a partir disso o TILS/IE sinalize para o surdo em Libras.

3.1.5 Perfil V

O TILS/IE V é licenciado em Ciências Humanas e em Turismo, possuindo, ainda, formação em técnico em Tradução e Interpretação em Libras, especialização em Libras com docência em Ensino Superior e, atualmente, está cursando Letras-Libras.

O TILS/IE V afirma já ter cursado disciplinas da área de tradução, em curso de formação em técnico de Tradução e Interpretação em Libras-português, a partir do qual adquiriu o certificado de proficiência em Libras (L2). Informou, ainda, este perfil que possui

proficiência elementar em língua inglesa, voltada para leitura a nível de mestrado; e que não tem conhecimento em ASL.

O TILS/IE V afirmou que interage com os alunos surdos durante as aulas de língua inglesa, enquanto está fazendo as traduções, sinalizando e tirando dúvidas. Este profissional atua como tradutor e intérprete de Libras-português há 6 anos.

O tipo de tradução que o TILS/IE V geralmente faz é a audiovisual e a interpretação é a educacional. Além disso, esse perfil nunca ministrou disciplinas da área de tradução. Porém, afirma que já atuou como professor de Libras por um ano. O TILS/IE V afirmou não ter nenhum membro de sua família com surdez.

As análises referentes a este perfil se apresentam como padronizadas para que ele possa atuar como tradutor e intérprete de Libras, da mesma forma que os demais profissionais supracitados. No entanto, suas estratégias para interagir com o aluno surdo nas aulas de Inglês não ficam tão claras. Acreditamos que, com base em seu conhecimento em língua inglesa, suas estratégias sejam também no par linguístico Libras-português, utilizando em sua prática o recurso da datilologia.

Isso demonstra a experiência dos TILS/IE que atuam em sala de aula e seus saberes quanto às diversas disciplinas ministradas por esses profissionais, nas quais eles apresentam as mesmas estratégias para os mais variados conteúdos, o que pode interferir no entendimento da informação pelo aluno surdo.

Na sequência, apresentaremos um quadro compilando as respostas dos TILS/IE quanto ao seu perfil.

Quadro 3 – Demonstrativo com as questões e os perfis completos

PERGUNTAS	GRADUAÇÃO EM LIBRAS	TÉCNICO EM LIBRAS	CURSOS / LIBRAS	ESPECIALIZAÇÃO LIBRAS	DIPLOMA LIBRAS	PORTUGUÊS L1	ESPECIALIZAÇÃO LIBRAS L2	CERTIFICADO DE INGLÊS L3	CONHECER USASL	USA LIBRAS	TEMPO EXPERIÊNCIA	TRADUÇÃO / INTERPRETAÇÃO	EXPERIÊNCIA LIBRAS	FAMILIAR SURDO
PERFIL														
I	X	X		X	X	X	X			DATILOGRAFIA INGLÊS	6 ANOS	X	4 ANOS	
II	X	X		X	X	X	X			DATILOGRAFIA DICIONÁRIO	9 ANOS	X	6 ANOS	
III	X	X		X	X	X	X	X		INGLÊS ESCRITO	15 ANOS	X	15 ANOS	X
IV	X	X		X	X	X	X			USA LIBRAS	7 ANOS	X	SIM S/ESP.	
V	X	X	X	X	X	X	X			USA LIBRAS	6 ANOS	X	1 ANO	

FONTE: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Uma observância na necessidade de qualificação dos TILS/IE dá-se pelas exigências de determinadas instituições e programas para os quais esses profissionais se habilitem às vagas e ocupem cargos em concursos ou testes seletivos, atuando como TILS/IE em sala de aula. Observamos que, dos TILS/IE entrevistados, embora possuam curso superior em diferentes áreas de formação, todos possuem formação técnica em tradução e interpretação, além de especialização em Libras.

De acordo com Lacerda (2020), “o nível educacional do IE é de suma importância para atuação em sala de aula. O profissional deve ter formação apropriada para cada etapa da

educação [...]”. A formação do TILS/IE em área específica permite que as estratégias por ele utilizadas tenham um alcance maior junto aos alunos surdos, de acordo com o nível em que eles se encontram.

Sobre essa discussão Santos (2020) atesta:

Cursos de graduação e pós-graduação precisam abordar aspectos específicos para a atuação nos diferentes níveis educacionais como preparação anterior à atuação em sala de aula por meio de estudo/ leitura; pesquisa de vocabulário específico dos conteúdos a serem abordados; conhecimento a cerca das tecnologias e mídias que favoreçam o processo tradutório; conhecimento das áreas temática e diferentes disciplinas escolares [...] (SANTOS, 2020, p. 76).

Concordamos com os aspectos de qualificação do TILS/IE elencados por Santos (2020), pois entendemos que eles beneficiarão o processo de aprendizado do aluno surdo, haja vista que ensinar alunos surdos em um universo preparado para alunos ouvintes exige metodologias específicas, técnicas, habilidades e conhecimentos por parte do profissional TILS/IE que não são tão comuns às demais disciplinas, como já exposto.

Sabemos que, até pouco tempo, a necessidade de termos tradutores e intérpretes nas mais variadas áreas sociais não considerava a formação acadêmica ou o grau de escolaridade devido à necessidade emergente desses profissionais, ocasionado pelo crescimento das comunidades surdas nos centros urbanos. No entanto, atualmente, são necessários um aprimoramento e uma atenção maior quanto às formações dos TILS/IE.

Dentre os cursos de licenciatura supracitados, notamos que um TILS/IE tem formação em língua inglesa, fato que nos chamou a atenção, visto que nossa a pesquisa tem como objetivo perceber esses profissionais, intérpretes educacionais, em ambientes escolares em aulas de língua inglesa. Presumimos, de antemão, que a existência de TILS/IE com essa formação pode minimizar as dificuldades em compreender a LE e agregar conhecimentos da disciplina ao aluno surdo. Essa hipótese, entretanto, somente será discutida mais à frente, quando analisarmos as estratégias usadas pelos TILS/IE selecionados.

Embora a formação dos TILS/IE venha de outras áreas, percebemos que quase 100% dos TILS têm curso técnico em tradução e intérprete de Libras, em conformidade com o artigo 18, do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei nº 10.463.

Quanto aos cursos de extensão ou de formação continuada, postulado no artigo acima, entendemos que essas qualificações para o campo de atuação dos TILS/IE podem advir das mais variadas áreas de formação, visto que esses profissionais se apropriam de conhecimentos não apenas da Libras, mas também conhecimentos advindos de cursos de formação em LE, o

que é um requisito para esse profissional que atua em salas de aula. Sobre isso Santos (2020) ressalta:

É preciso investir em cursos de formação com urgência, de forma a garantir ao profissional os conhecimentos necessários, principalmente àqueles que pretendem atuar na área educacional (SANTOS, 2020, p. 82).

O conhecimento das línguas envolvidas no processo tradutório deve ser algo a ser considerado no perfil formativo desse profissional, quando inserido no contexto educacional. Entendemos que esse aspecto precisa ser trazido para a prática de sala de aula para que o aluno surdo entenda a língua em situações reais de uso e não a veja apenas como um algo limitado à tradução de vocabulários soltos, como visto dentre os TILS/IE analisados, quando da interação com o aluno surdo nas aulas de Inglês.

Visto que há a necessidade desses profissionais possuírem curso de formação em Tradução e Interpretação em Libras, acreditamos que o estudo de disciplinas na área de tradução possa ajudá-los nas buscas por habilidades e estratégias para que possam aplicar também no par linguístico Inglês e Libras.

Nesse sentido, no que diz respeito aos conhecimentos e uso da LE, muitos desses profissionais entrevistados apresentam uma formação limitada, uma vez que sabemos que a LE também está presente nas matrizes curriculares do Ensino Infantil, Fundamental e Médio de instituições públicas e privadas na cidade de Teresina. Essa limitação na formação dos TILS/IE pode implicar lacunas no aprendizado do aluno surdo. A respeito disso, Santos (2020, p. 81) nos diz que:

Se o intérprete tem dificuldades em uma ou outra língua, a tradução certamente ficará comprometida. Por isso, um exame de proficiência deve ser bastante criterioso, abrangendo todas as modalidades das línguas (sinalizada, oral e escrita), aspectos gramaticais, estratégias de interpretação em diversos contextos, expressões e termos relacionados a umas as línguas, conhecimentos e aspectos culturais das comunidades envolvidas no processo tradutório (SANTOS, 2020, p. 81).

Dos perfis analisados, apenas o de número IV tem a língua inglesa como língua de uso regular. Consideramos que isso se deva à formação desse TILS/IE, bem como ao fato de que este, muito possivelmente, busque meios de integrar os conhecimentos advindos de sua formação no processo de tradução. Acreditamos que, usar o conhecimento em língua inglesa, associado aos meios de integrá-los às estratégias usadas em sala de aula, o TILS/IE pode contribuir para o aprendizado do aluno surdo e apropriação dessa LE.

Na língua inglesa, os vocabulários e as estruturas são diferentes. Quando trabalhamos com uma determinada língua, aspectos linguísticos e culturais deste idioma devem ser considerados, conforme pontua Santos (2020, p. 81):

Se o intérprete tem dificuldade com uma ou outra língua, a tradução certamente ficará comprometida. Por isso, um exame de proficiência deve ser bastante criterioso, abrangendo todas as modalidades das línguas (sinalizada, oral e escrita), aspectos gramaticais, estratégias de interpretação em diversos contextos, expressões e termos relacionados a ambas as línguas, conhecimentos sobre aspectos culturais das comunidades envolvidas no processo tradutório.

Dito isso, certificamos que ter proficiência nas línguas trabalhadas nos dá uma segurança maior no processo tradutório de maneira mais eficaz. Vimos que, na Libras, os perfis têm uma atenção com os certificados que comprovam suas fluências na língua de sinais, porém, fica claro que esses saberes não são considerados na língua inglesa.

Todos os TILS/IE analisados têm a Libras como L2 pela necessidade de conhecimento para que possam atuar como profissionais na área da Libras, como foi postulado nas análises anteriores, visto que as intervenções feitas pelo TILS/IE em sala de aula se dão através do par linguístico Português e Libras.

De acordo com os dados apresentados, todos os TILS/IE possuem certificação em L2, Libras. Porém, apenas os números I e II possuem a certificação do ProLibras, um certificado nacional de proficiência em tradução e interpretação em Libras, exigido para aqueles profissionais que tinham o conhecimento prático, mas não tinham certificados que comprovassem a sua prática.

Ressaltamos que, depois de alguns anos de vigência, esse exame não é mais oferecido pelo Governo Federal, por considerar que, atualmente, existem instituições que dispõem de formação superior em Letras-Libras e de cursos técnicos em Tradução e Interpretação em Libras, os quais podem garantir a atuação desses profissionais.

Um aspecto importante a ser observado quanto à aquisição de uma certificação é que, além dos TILS/IE I e II possuírem o certificado do ProLibras, esses profissionais também possuem certificação em cursos técnicos de Tradução e interpretação em Libras, assim como os números III, VI e V. Isso ocorre porque o ProLibras não analisava aspectos dos TILS/IE quanto a conhecimentos linguísticos específicos da Libras, ética, dentre outros aspectos necessários para a sua atuação em diferentes espaços sociais.

Sobre os aspectos elencados por Santos (2020) acerca do par linguístico a ser apresentado durante um exame de proficiência, entendemos esses são válidos tanto para o par

linguístico Português e Libras, o par Português e Inglês, quanto para o par linguístico Inglês e Libras.

Os exames de proficiência para profissionais IE devem ser adequados às realidades de sala de aula onde o aluno surdo é partícipe do processo de ensino e aprendizagem; e o TILS/IE é responsável por esta interação. Por abordar também o conhecimento em LE, os TILS/IE afirmaram não conhecer e nem usar a ASL. Fizemos um levantamento sobre isso como um meio de perceber a possível inclusão nas práticas tradutórias dos TILS/IE.

Saibamos que, da mesma forma que a Libras é uma LE para os ouvintes brasileiros, a ASL também é uma LE para os americanos ouvintes, de modo que ambas são línguas gestuais-visuais-espaciais. Tendo essa característica e aspectos linguísticos em comum, as estratégias trabalhadas no ensino da ASL, por utilizarem o canal visual e as expressões faciais e corporais no processo comunicativo, poderiam ser eficazes no ensino de língua inglesa para os surdos em escolas brasileiras.

Essa análise reflete em como os TILS/IE interagem com os alunos surdos usando a língua inglesa. Em nossa análise, depreendemos que apenas dois dos perfis analisados usam o inglês em sala, sendo que um usa o inglês através da datilologia, e o outro usa o inglês através da escrita, considerando aspectos visuais.

A datilologia ou o alfabeto manual, “um código de representação das letras alfabéticas” (GESSER, 2009, p.28), é utilizada pela comunidade surda e por ouvintes que também têm a língua de sinais como meio de comunicação. A datilologia é usada apenas para referir-se a nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e palavras que ainda não possuem sinal característico na língua de sinais. Tendo em vista isso, quando os TILS/IE nos asseveram que usam a datilologia nas aulas de inglês, entendemos que este profissional faz isso com todas as palavras em inglês durante as aulas.

Embora seja uma estratégia para sanar um questionamento ou emitir uma explicação imediata ao aluno surdo, acreditamos que o uso do alfabeto manual não venha a ser uma boa estratégia de interação entre a disciplina e os alunos surdos, visto que o alfabeto manual de cada língua de sinal tem características e formas originárias de cada país. O alfabeto manual da língua ASL é diferente do alfabeto manual da Libras. Assim sendo, entendemos que a estratégia aplicada pelo TILS/IE pode não funcionar como elo entre língua oral e sinalização, pois os aspectos referenciais de cada língua se perdem.

Segundo Miccoli (2005, p. 13), “uma língua é usada para, entre outras coisas, comunicar ideias e sentimentos, permitindo aos seus falantes participação social e cultural”. Ou seja, ao fazer apenas a datilologia de palavras soltas na língua inglesa, o TILS/IE suprime

do aluno a capacidade de entendimento desta língua como um todo, comprometendo a verdadeira aquisição do idioma. A experiência e as estratégias usadas pelos TILS/IE em sala de aula estão diretamente relacionadas aos conhecimentos e aos saberes sobre as línguas em uso.

A experiência de sala de aula também foi outro aspecto abordado a partir de considerações feitas dentro das subcompetências estratégicas e subcompetências instrumentais apresentadas pelo PACTE (2003), Hurtado Albir (2005) e Pagano e Alves (2019). Dentre os profissionais entrevistados, apenas o perfil III afirmou nunca ter ministrado aulas de Libras. Quanto aos demais profissionais, o período de atuação varia entre 1 a 12 anos de prática docente.

A tradução e interpretação praticadas por esses profissionais, sabendo da vasta experiência de muitos deles em sala de aula como professores, têm requerido a formação acadêmica dos TILS/IE, como pontua Santos (2020 p. 62): “não se pode mais, nos dias de hoje, inserir intérpretes em espaço escolar sem nenhum conhecimento ou formação, ou acreditando-se que apenas a fluência na língua seja suficiente”.

Apreendemos que o TILS/IE, que têm experiência como professor de Libras, têm uma formação para essa função e conhecimentos sobre aspectos da língua, bem como das estratégias eficazes para levar o aluno ouvinte ao aprendizado da língua. Devemos atentar para o fato de que o TILS ministra aulas para alunos ouvintes, pois, nas instituições de ensino de alunos surdos, os intérpretes têm essa atribuição. Santos (2020), diante disso, afirma:

O trabalho em sala de aula envolve linguagem, escolhas por parte do TILS, reflexão, relações sociais com diferentes sujeitos e participação no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2020, p. 63).

O TILS/IE que se encontra incluso no ambiente de sala de aula tem como propósito não apenas fazer a mediação entre alunos surdos, professor e as atividades de sala de aula, mas também buscar os melhores meios de direcionar esses alunos ao aprendizado do que é apresentado pelo professor. Tais meios são as estratégias que esses profissionais aplicam para otimizar a comunicação e o entendimento durante o ato tradutório. E nesse contexto, é necessário que o TILS/IE tenha uma relação próxima com o professor da turma, para que os planos e atividades sejam apreciadas pelo intérprete antes das aulas acontecerem.

Ao questionarmos sobre a existência de um membro na família dos entrevistados com surdez nos situou quanto a aspectos inclusivos. Embora o nosso estudo não tenha como foco a questão da inclusão de pessoas com surdez, de maneira mais específica, depreendemos que

aspectos relativos à inclusão têm se apresentado diante das nossas análises, ainda que de maneira velada.

Perceber o indivíduo como parte integrante da comunidade que o cerca é imperativo. Moura (2021 p. 23) diz que “É apenas na vida social que aspectos da vida grupal são acatados e novas inclusões são constituídas [...]”. Com isso, entendemos que a questão da inclusão de pessoas com surdez, na sociedade, tem início seio da família. Sabemos que é através da aceitação desse membro na família que o seu desenvolvimento social e intelectual acontece.

Como visto, o perfil IV afirma ter um familiar com deficiência auditiva, e isso ajuda a entender, por exemplo, o quão singular pode se apresentar esse profissional. Essa singularidade começa a se mostrar desde as formações variadas até o longo período de atuação na área de Libras, na cidade de Teresina.

Ter um membro da família com deficiência auditiva pode não significar que o TILS/IE seja simpatizante e se torne um facilitador do processo de inclusão desse familiar na sociedade, uma vez que muitas famílias, por não aceitarem a criança com surdez, buscam pela oralização, evitando que os filhos surdos aprendam e façam uso da língua de sinais.

Na seção seguinte, faremos a análise dos dados gerados pelo segundo instrumento de pesquisa aplicado, o questionário que investiga as estratégias e a CT dos TILS/IE participantes do nosso estudo.

3.2 Estratégias e Competência Tradutória dos TILS/IE

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados coletados através do questionário que investiga sobre as estratégias e competências tradutórias expressas pelos TILS/IE.

3.2.1 Perfil I

No que diz respeito à definição do que se entende por traduzir e interpretar, o TILS/IE I declara que “*traduzir é uma atividade que trabalha a língua na sua forma escrita, versando de uma língua de origem (português, espanhol, inglês...) para Libras. Já interpretar é uma atividade feita de forma simultânea ao que está sendo falado*”.

Ao analisarmos a resposta dada pelo TILS/IE acerca do entendimento e definição de tradução e interpretação, é quase que uma unanimidade para esta amostra que, na perspectiva da Libras, a tradução volta-se para a prática de sinalizar, em interação com os surdos; e a

interpretação está relacionada ao ato de dar voz¹³ ao que o surdo sinaliza em uma situação de comunicação, quer seja para um indivíduo, quer para um grupo de ouvintes.

Segundo esse perfil, a maior dificuldade em acompanhar o aluno surdo em classe de língua inglesa é durante as *“aulas de conversação e durante a explanação do conteúdo, pois geralmente o professor usa somente a língua inglesa e é preciso entender essa língua para fazer a interpretação para Libras”*.

Como toda prática tradutória, o tradutor e intérprete deve compreender que as línguas envolvidas no ato comunicativo possuem estruturas linguísticas distintas. Assim, o conhecimento e o domínio das línguas envolvidas no processo tradutório são premissa para que o tradutor e o intérprete tenham sua proposição funcional realizada (SANTOS, 2020). O não conhecimento de uma das partes dessa atividade interativa pode causar falhas ou *gaps* no resultado final, dificultando ainda mais o aprendizado do aluno surdo.

Em relação à sua participação no processo de elaboração dos planos de aula de língua inglesa juntamente com o professor da turma, o perfil I informou que participa *“apenas como mediador da interação professor e aluno em sala e na socialização do surdo no ambiente escolar”*.

A participação do TILS/IE nas práticas diárias da sala de aula foi um outro questionamento que elencamos, com o propósito de vislumbrar o quão esse profissional está envolvido e atento à sua prática. A participação nas aulas, desde o planejamento até as atividades realizadas em sala, é uma prática percebida por autores como Santos e Lacerda (2017, 2019, 2020, 2021).

As atribuições do TILS/IE, dessa forma, são as mais variadas e esse profissional tem uma carga de trabalho extensa, fazendo com que algumas tarefas não lhes pareçam próprias de suas funções. Sabendo da importância e da necessidade que esse profissional tem no espaço escolar, conseqüentemente, é lícito aventar que o trabalho dos TILS/IE, em parceria com o professor, traria práticas e estratégias mais específicas das áreas de estudo trabalhadas em sala de aula.

Quanto ao seu nível de inglês, o TILS/IE I se autoavalia com nota 3 (nível intermediário, haja vista que conhece expressões e vocabulários variados e consegue conectar ideais através de estruturas gramaticais limitadas).

No que tange à fluência do TILS/IE I, procuramos saber, através de seu conhecimento e uso da língua inglesa, quais as estratégias são usadas em suas práticas em sala de aula que

¹³ Expressão comumente usada pelos grupos de ouvintes e TILS para descrever o ato de interpretar o que o surdo sinaliza.

possam oportunizar aprendizado de forma significativa aos alunos surdos. Isso porque os profissionais que trabalham em sala de aula devem conhecer as línguas em uso comum para que haja, de fato, inclusão e que os discentes surdos sejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em seus estudos de tradução, Vinay e Darbelnet (1995) dividem os procedimentos de tradução em tradução direta e tradução oblíqua. Dentre as estratégias apresentadas, o TILS/IE I informou que a mais usada é o “*empréstimo/decalque, que consiste em copiar uma palavra da LO para a LA. Refere-se a palavras isoladas e/ou sintagma*”.

Sobre as estratégias inscritas nos ET por Vinay e Darbelnet (1995), conforme já pontuado anteriormente, constatamos que pode haver aquela que, durante o ato tradutório, conseguem tornar a explicação mais clara para o aluno surdo. Isso não exclui a possibilidade de que o TILS/IE use outras estratégias, uma vez que ensinar alunos surdos requer buscas de metodologias e estratégias pertinentes ao entendimento dessa comunidade. Na Libras, o *empréstimo* é muito comum, principalmente, quando o sinal para uma palavra é desconhecido ou não existe.

Como vimos, as estratégias com as quais os TILS/IE se identificam é pessoal e situacional. O TILS/IE recorre àquela que melhor se adapte à mensagem a ser traduzida. Não há uma regra para uso frequente de uma determinada estratégia. Entendemos que essa diversificação quanto ao uso das estratégias é benéfica para o resultado final do processo, o entendimento dos alunos surdos, além de nos dizer sobre as competências destes profissionais.

O perfil I informou que, em parceria com o professor de inglês, usa artefatos tecnológicos (programas de computação) e comunicação em sala de aula, como instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Informou ainda o profissional que alguns professores procuram trazer para a sala de aula artefatos tecnológicos para uma melhor compreensão dos conteúdos e execução de atividades.

Dentre as subcompetências elencadas pelo PACTE (2003), aquela tem sua inserção no campo tecnológico é a subcompetência instrumental, que se constitui por seu conhecimento e aplicabilidade de tecnologia da informação e comunicação. Ela é necessária no ambiente escolar devido às mais variadas atividades, contribuindo sobremaneira para o crescimento intelectual dos surdos. No entanto, inferimos que esse perfil não participa da escolha dessas ferramentas em sala, o que pode não ser algo positivo para os discentes. As práticas metodológicas devem ser bem planejadas, quando alunos surdos e ouvintes conviverem no

mesmo espaço, haja vista o fato de os surdos poderem ter sofrido atraso de inserção no ambiente escolar.

Dos aplicativos apresentados, o TILS/IE I informou conhecer o *Hand Talk*, reconhecendo que este pode ajudar os alunos surdos com o inglês. O profissional também comunicou que já recomendou o uso desse *app* pelos alunos, pois considera que ele é muito importante, já que facilita a compreensão da LE pelos alunos.

Sabemos da existência de aplicativos que ensinam a língua inglesa com os mais variados objetivos. O *Hand Talk* é um aplicativo bastante funcional, que pode ajudar no ensino de língua inglesa, devido à sua operacionalidade. Porém, como estratégia de ensino, qualquer artefato tecnológico no âmbito escolar deve ter um planejamento específico e criterioso para que cumpra a sua função didática.

Para tanto, o TILS/IE deve participar da elaboração dos planos de aulas e, em parceria com o professor, estabelecer atividades para os alunos surdos com práticas que estimulem o seu desenvolvimento. Sabemos que essas estratégias também estão vinculadas às subcompetências desenvolvidas pelo TILS/IE.

Em sua prática diária, o TILS/IE I comentou que “não” disponibiliza material gravado nas aulas (explicação, detalhamento de conteúdos ou atividades de classe etc.), em grupos da sala ou em outros canais, para caso os alunos surdos precisarem usar como revisão, pois, de acordo com perfil I, todo acompanhamento é feito somente em sala de aula, ou no contraturno, mas sempre junto ao professor ou o monitor da disciplina.

Sabemos que o trabalho com o público surdo, em sala de aula, requer o uso de computadores, projetores e material impresso como componentes das aulas, para facilitar o acompanhamento dos alunos surdos, considerando a característica visual dos membros da comunidade surda.

A interação de atividades dos alunos ouvintes e surdos através de ferramentas tecnológicas com as quais os dois grupos possam ser integrados com equidade é importante para se reduzir as lacunas no desenvolvimento entre estes grupos. Acreditamos, diante disso, que as possibilidades de incluir os surdos nas atividades deve se estender, também, para o momento no qual esse público não dispõe de um TILS/IE para orientá-lo.

Como estratégias aplicadas nas aulas de Inglês para que o aluno surdo consiga acompanhar e absorver o que é ensinado, o TILS/IE I disse que “*recorre a informações como conhecimento de mundo, experiências pessoais e enciclopédico úteis para que sua atividade tradutória seja realizada com maior eficiência*”.

Ao discorrer sobre as estratégias utilizadas em sala de aula de língua inglesa junto aos alunos surdos, inferimos que, dentre as subcompetências postuladas pelo Grupo PACTE (2003), Hurtado Albir (2005) e os subsídios apresentados por Pagano e Alves (2019), o TILS/IE I recorreu as subcompetências extralinguísticas e aos subsídios internos, nos quais estão situados o conhecimento de mundo, o social e os inferenciais.

Na Libras, este é um atributo que confere ao TILS/IE fluência, uma vez que, em relação às estratégias ou ao modelo de tradução (Vinay e Darbelnet, 1995) aplicadas em sala de aula, não apenas aspectos linguísticos devem emergir durante o ato tradutório, mas as considerações acerca da cultura e da identidade surda também devem ser marcadas como facilitadoras da tradução e interpretação.

Língua, cultura e identidade são traços presentes nas interações comunicativas dos surdos e sua comunidade, já que, no ato tradutório, as referências comunicativas são diferentes das línguas orais-auditivas. O TILS/IE, em interação com o surdo, deve atentar para esses aspectos, dos quais a memória e os mecanismos inferenciais fazem parte.

3.2.2 Perfil II

O conceito de traduzir e interpretar, segundo o TILS/IE II, está para a “*prática de transformar uma fala, um texto, de uma língua para outra, no caso a Libras*”. Essa transformação, segundo conceituou o perfil II, lida com línguas com perspectivas linguísticas, sociais e culturais distintas. Assim, considerar as especificidades das línguas envolvidas no processo tradutório é a premissa para que a interação LF e LA consiga resultados satisfatórios. Com as línguas de sinais, essa prática é ainda mais desafiadora devido ao canal pelo qual a tradução e a interpretação acontecem, considerando que as línguas de sinais são visuais-gestuais-espaciais.

Quanto às dificuldades em acompanhar os alunos surdos nas aulas de Inglês, o TILS/IE II diz que essas dificuldades costumam ocorrer “*quando precisa traduzir o texto do inglês para o português e depois para a Libras, porque preciso usar o dicionário e na maioria das vezes o tempo é insuficiente*”.

Com essa resposta, percebemos que lidar com línguas distintas em sala de aula não é o único entrave no acompanhamento dos alunos surdos. Depreendemos, com isso, que a dificuldade maior desse perfil é o não conhecimento de uma das línguas envolvidas no processo tradutório, pois ele necessita de tempo para traduzir os textos em inglês, propostos pelo professor em sala, com o uso de uma tecnologia, o dicionário. Reconhecemos que esse

distanciamento entre LF e LA possa comprometer o aprendizado da língua inglesa pelos alunos surdos.

Ao ser questionado sobre a sua participação no processo de elaboração dos planos de aula da turma, o TILS/IE II disse que sua participação nesse processo acontece “*apenas como mediador da interação professor e aluno em sala e na socialização do surdo no ambiente escolar*”.

Nesse cenário, compreendemos que o TILS/IE II tem uma extensa carga de trabalho, na qual as suas atribuições profissionais têm um caráter generalista. Contudo, acreditamos que a sua participação nos planejamentos de aulas e atividades juntamente com o professor possa ajudar na reorganização e nas adaptações das atividades e materiais, bem como prognosticar possíveis inadequações em suas práticas diárias com o público surdo. Dito isso, corroboramos com Santos (2020, p. 51), quando a autora afirma que “[...] o profissional a fim de garantir uma boa atuação, deve ter acesso anterior às temáticas a ser abordadas (quer em uma palestra, quer com relação à sala de aula)”.

Quanto ao seu nível de conhecimento em língua inglesa, o TILS/IE II se autoavaliou com nota 2 (em nível elementar, ou seja, nível básico, com domínio limitado da língua; conhece expressões e vocabulários e usa o inglês em situações muito simples).

Dentre as subcompetências elencadas pelo Grupo PACTE (2003) e pelos subsídios internos e externos descritos por Pagano e Alves (2019), existe a subcompetência bilíngue, que se caracteriza pelos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos correlatos à LF e LA. Como já expusemos anteriormente, continuamos a acreditar que o TILS/IE não precisa ser fluente oralmente na língua inglesa, visto que, para ensinar os surdos, ele não usará a habilidade da fala. No entanto, pensamos que esse profissional precisa ter domínio das outras habilidades linguísticas para contribuir com o aprendizado desses alunos em um outro idioma. Assim sendo, acreditamos que esse perfil não é detentor desta subcompetência, como postula o estudo do Grupo PACTE (2003).

Sobre os procedimentos de tradução apresentados por Vinay e Darbelnet (1995) nos eixos da tradução direta e da tradução oblíqua, e dentre as opções de estratégias dispostas no questionário, o TILS/IE II afirmou que a mais usada por ele é a *transposição*. (No discurso, há uma mudança ou um afastamento de estruturas gramaticais, no plano sintático entre termos da LO e a LA, sem alterar a mensagem).

O uso da *transposição* na Libras é um procedimento bastante comum, pois, em sua prática tradutória, o TILS/IE II busca sinais que melhor expressem o discurso para os surdos. Ressaltamos que, diferente da língua portuguesa, no que se refere a aspectos polissêmicos, a

Libras é limitada. Isso faz com que estruturas gramáticas também possam ser alteradas para dar sentido aos enunciados.

Quanto ao uso de artefatos tecnológicos (programas de computação) e de comunicação em sala de aula como facilitadores no ensino dos alunos surdos, o TILS/IE II comentou que usa “*sim, com alguns professores que lançam a proposta*”. Foi apresentado para os TILS/IE os aplicativos *Google Live Transcribe*, *AVA*, *Signly*, *Subtitle Viwer* e *Hand Talk*, que podem ajudar pessoas surdas a aprenderem inglês. Sobre isso, o profissional informou que conhece o *Google Live Transcribe*, mas que, apesar de “*conhecer três dos aplicativos apresentados, nunca usou com os alunos surdos*”.

Dentre as subcompetências apresentadas pelo Grupo PACTE (2003), existe aquela chamada subcompetência instrumental, que trata dos saberes computacionais e tecnológicos, como também os subsídios externos no campo dos recursos computacionais, afigurados por Pagano e Alves (2019). Em ambos os estudos, os recursos tecnológicos são parte formadora das habilidades e das subcompetências características do profissional tradutor e intérprete.

Diante das respostas apresentadas acima, consideramos dois pontos nessa análise. O primeiro ponto é que esse perfil, II, usa dispositivos tecnológicos com os alunos surdos a partir da solicitação dos professores, o que nos leva a depreender que não há a participação desse profissional da Libras na elaboração dos planos de aulas. O segundo ponto a ser considerado é quanto ao conhecimento de um aplicativo que seja útil para o desenvolvimento dos alunos surdos no aprendizado de inglês. Constatamos que o profissional em tela não se utiliza dessa tecnologia com os alunos, o que é visto por nós como um ponto negativo, visto que a comunidade surda tem como aliado em seus propósitos interacionais os artefatos tecnológicos.

Por conseguinte, reconhecemos que os alunos surdos poderiam ter um melhor envolvimento e aproveitamento dos conteúdos em sala se o perfil em análise fizesse uso das tecnologias disponíveis como uma estratégia no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Sobre disponibilizar materiais gravados durante as aulas (explicação, detalhamento de conteúdos ou atividades de classe etc.) em grupos de *WhatsApp* de sala ou em outros canais (ex. *Youtube*), para que os alunos surdos possam recorrer sempre que precisarem, o TILS/IE informou que, “*como professor(a), usaria; e, como interprete, vejo alguns professores usando*”.

As análises deste item se respaldam na análise do item anterior, no qual associar tecnologia ao ensino dos alunos surdos pode ser de grande ajuda para que estes se desenvolvam equitativamente aos alunos ouvintes. Porém, este perfil reitera sua afirmação no

questionamento anterior, nos levando a entender que ele não busca essa prática em suas atividades, já que não é o professor da turma.

Entendemos, assim como Santos (2020), que este profissional precisa manter uma relação de cortesia e parceria junto ao professor da turma e aos alunos surdos, sem que nenhuma das partes demarquem favoritismos entre um ou outro.

Quanto às estratégias aplicadas nas aulas de Inglês, como facilitadoras do processo de aprendizagem dos discentes surdos, dentre as opções apresentadas, o TILS/IE II comentou que busca estratégias como a utilização de dicionários, o uso da *internet* e suas inúmeras possibilidades de pesquisa e o uso de recursos computacionais.

Sobre as declarações supracitadas, atentamos ao que expusemos anteriormente no que respeita às estratégias aplicadas pelo TILS/IE II em aulas de língua inglesa, de modo que interpretamos essa postura como não tão adequada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, se feita de maneira descontinuada e descontextualizada.

3.2.3 Perfil III

O TILS/IE III definiu traduzir e interpretar da seguinte forma: “*Traduzir é o ato de verter informações de uma língua para outra tendo em vista seus aspectos linguísticos e culturais. Interpretar é o ato de traduzir de uma língua para usuários de outra língua tendo em vista os seus aspectos linguísticos, culturais e cognitivos, além das circunstâncias do processo tradutório e interpretativo*”.

Ao analisarmos a resposta deste perfil, percebemos que, em sua definição, traduzir e interpretar tem o mesmo sentido (LACERDA, 2017; SANTOS, 2020). A visão deste TILS/IE acerca da definição de traduzir e interpretar está imbricada em suas práticas tradutórias como profissional da área da Libras.

De acordo com o que propõe o Grupo PACTE (2003) sobre as subcompetências que são características do profissional tradutor e intérprete, existe uma delas que lida com o conhecimento de tradução. Nesse caso, o indivíduo que a detém lida com unidades de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados, tipos de tarefa e de destinatário.

Na Libras, as práticas de tradução e interpretação não são diferentes uma da outra. O que muda é o direcionamento entre LF e LA. Embora muitos autores tenham a prática da tradução e interpretação como distintas. Para alguns autores, a tradução é dirigida aos textos escritos, e a prática da interpretação, às práticas orais.

Ao ser questionado sobre as dificuldades que o TILS/IE tem em acompanhar os alunos surdos em aulas de língua inglesa, o perfil III pontuou que “*as dificuldades se concentram na falta de material didático adequado e currículo sem adaptação para alunos surdos*”.

Consideramos necessária a interação entre os profissionais da educação inclusiva. Temos que nos atentar para as necessidades dos alunos surdos e buscar melhorias nas nossas práticas diárias, em materiais que podem nos oferecer subsídios. A respeito disso, Lacerda (2017) atesta que:

[...] o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico, nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras (LACERDA, 2017, p. 35).

Dito isso, percebemos que há um interesse na comunidade acadêmica em avançar nos estudos a fim de que planejamentos, estratégias e materiais atuem como ferramentas para melhorar o aprendizado dos alunos surdos.

Conforme a sua participação no processo de elaboração dos planos de aula de língua inglesa juntamente com o professor da turma, o TILS/IE III afirma “*planejar junto com os professores, fazendo adaptação das atividades a serem promovidas em sala, criando estratégias para incentivar a participação e interação do aluno surdo nas aulas, colaborando com o professor, no sentido de informar sobre recursos e mídias legendadas úteis ao desenvolvimento dos alunos surdos etc.*”.

A análise anterior também se adequa a este questionamento, pois corroboramos com Lacerda (2017, p.35), quando ela certifica que:

as opiniões dos IE são tão importantes quanto a de qualquer outro profissional que atua no espaço escolar, pois ele conhece bastante a criança surda, a língua de sinais e pode colaborar para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e a uma perspectiva bilíngue.

Sendo assim, avaliamos como positiva a intervenção do TILS/IE III em todo o processo educacional dos alunos surdos. Assimilamos que generalizar as práticas pedagógicas entre alunos surdos e ouvintes, por coabitarem o mesmo espaço, é inserção e não inclusão. Para que prevaleça a inclusão, deve-se haver equidade nas práticas de sala de aula.

Na escala de 0 a 6 apresentada para que o TILS/IE III avaliasse o seu nível de inglês, ele se classificou no nível “6 (proficiente - usa habilidades comunicativas com fluência e

precisão. Consegue se expressar espontaneamente mesmo em situações complexas. Consegue ouvir, ler, resumir e textos de diferentes fontes)”.

Conhecer os idiomas usados nas práticas tradutórias faz parte das atividades do tradutor e intérprete de línguas, e aqueles TILS/IE que têm fluência na LE podem contribuir para que as atividades propostas sejam mais eficientes quanto aos seus objetivos. Todavia, no contexto educacional, apenas ter fluência não significa ter aptidão para lidar com um público diferenciado, como é a comunidade surda. No ensino de língua inglesa para alunos ouvintes, todas as habilidades devem ser contempladas, porém, para o ensino dessa língua para os alunos surdos, são necessárias estratégias que contribuam para o desenvolvimento deles.

Dentre as estratégias apresentadas por Vinay e Darbelnet (1995), os procedimentos de tradução em tradução direta e tradução oblíqua, aquela que é mais utilizada pelo TILS/IE III é a “*transposição* (No discurso, há uma mudança ou um afastamento de estruturas gramaticais, no plano sintático entre termos da LO e a LA, sem alterar a mensagem)”.

Como já evidenciado em análise anterior, na qual outro perfil informou que frui da *transposição* em suas práticas, depreendemos que esta seja uma ação comum, ao menos para a nossa amostra, dentre as estratégias que possam funcionar para o ensino da língua inglesa para os alunos surdos.

Este perfil informou que, em parceria com o professor de inglês, usa artefatos tecnológicos (programas de computação) e comunicação em sala de aula como instrumentos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Nesse quesito, sabemos que ter conhecimento de tecnologias que possam contribuir como estratégias ou competências no ambiente escolar é imprescindível. Contudo, todo esse material utilizado deve ser criteriosamente analisado para que possa atender à demanda e aos propósitos de seu uso em sala de aula. A realidade do aluno ouvinte é, muitas vezes, diferente da realidade do aluno surdo, e todas essas especificidades devem ser consideradas.

Dos aplicativos apresentados como opções, o que o TILS/IE III conhece e que pode ajudar pessoas surdas em inglês é o *Google Live Transcribe*. Esse profissional respondeu que já usou e indicou para seus alunos surdos, pois o considera útil para complementar o desenvolvimento desses discentes nas aulas de língua inglesa.

O incentivo ao uso de ferramentas tecnológicas em classe, com as devidas orientações, e como tarefa de casa, possibilitando aos alunos surdos autonomia para lidar com as possíveis dúvidas acerca dos conteúdos aplicados, deve ser uma constante. Ainda com as subcompetências elencadas pelo Grupo PACTE (2003), admitimos que as subcompetências estratégicas, instrumental e bilíngue, devem ser trabalhadas de forma conjunta pelo TILS/IE,

visto que estas lidam com as ferramentas que podem ser mais eficientes para o aprendizado dos alunos surdos, e o conhecimento das línguas em uso busca um maior engajamento desse alunado quanto às práticas linguísticas.

Em sua prática diária, este perfil nos disse que disponibiliza os materiais gravados nas aulas (explicação, detalhamento de conteúdos ou atividades de classe, etc.) em grupos de *WhatsApp* de sala ou em outros canais (ex. *Youtube*), para que os alunos surdos possam recorrer a eles sempre que precisarem.

Diante do questionamento acima, depreendemos que o TILS/IE III está em sala não apenas com o objetivo de traduzir e interpretar, mas também para tornar as práticas de sala de aula acessíveis aos alunos surdos.

Pagano e Alves (2019) propõem as estratégias de subsídios externos e internos como relevantes ao ato tradutório, como já vimos nas subcompetências pertencentes aos tradutores e intérpretes (PACTE, 2003). Dentre as estratégias de busca de subsídios externos, temos os recursos textuais e recursos computacionais, os quais capacitam os alunos surdos em relação ao saber acadêmico e às vivências e práticas com a tecnologia, propiciando a eles o desenvolvimento de outras competências e repertórios linguísticos.

Quanto às estratégias aplicadas nas aulas de Inglês para que os alunos surdos consigam acompanhar e absorver o que é ensinado, o TILS/IE III relata que “*busca estratégias como a utilização de dicionários, o uso da ‘internet’ e suas inúmeras possibilidades de pesquisa e o uso de recursos computacionais*”.

Dentre as subcompetências (PACTE, 2003), aquela que tem sua inscrição nos planos organizacionais do processo tradutório está a subcompetência estratégica, que trata das diretrizes e decisões tomadas antes e depois do ato tradutório, tendo “caráter operacional”.

O uso de tecnologias em sala de aula, como já salientamos anteriormente, contribui para que os alunos surdos dinamizem o aprendizado da língua inglesa, conheçam novas práticas inclusivas e tenham estímulo para se integrarem às práticas de sala de aula.

O uso do dicionário é interessante, pois desperta no aluno um aprendizado sobre aspectos polissêmicos das estruturas estudadas. No entanto, precisamos entender como o profissional torna essa prática dinâmica, ou seja, quais estratégias tornam o uso desta ferramenta funcional e contribua para o crescimento dos surdos nas aulas de Inglês, visto que tradução “não é a mera passagem de uma língua para outra” (PAGANO, 2019, p. 24).

3.2.4 Perfil IV

Para a definição de traduzir e interpretar na Libras, o TILS/IE IV diz que *“traduzir está ligado à escrita, tradução de livros, de conteúdos etc. Interpretar está ligado à língua oral ou sinalizada ou vice-versa, ou seja, é uma possibilidade de poder transferir ou repassar as informações de uma língua para outra”*.

Essa definição, para os componentes de nossa amostra, assemelha-se em alguns aspectos ao que postulam alguns autores (PAGURA, 2003 *apud* SANTOS, 2020), fazendo a mesma relação terminológica que os TILS/IE. Porém, em alguns aspectos, consideramos que essas práticas são sinônimas, se levarmos em conta a relação existente entre os atos de tradução e da interpretação.

Sobre as dificuldades em acompanhar os alunos surdos em aulas de língua inglesa, o TILS/IE IV afirma que essas *“são diversas. Primeiro por não ter o domínio da língua inglesa. Segundo, porque alguns alunos surdos apresentam muita falta de interesse com relação à disciplina. Terceiro, no momento da sinalização, sempre converso com a docente da turma para traduzir para o português, só assim consigo repassar as informações”*.

Ao analisarmos este perfil, apreendemos que as dificuldades elencadas por ele estão relacionadas à falta de proficiência em língua inglesa. O não conhecimento nas línguas usadas no processo tradutório pode gerar traduções ineficientes. Com isso, assentimos que o não interesse do aluno surdo na aula de Inglês seja consequência das práticas do TILS/IE, pois sabemos que *“o intérprete deve criar estratégias para conquistar a atenção dos alunos”* (SANTOS, 2020, p. 75).

Quanto ao questionamento sobre participar do processo de elaboração dos planos de aula de língua inglesa juntamente com o professor da turma, o TILS/IE IV comenta que *“participa das reuniões de equipe de professores apenas para se situar quanto aos trabalhos a serem desenvolvidos no bimestre, semestre ou anual, sem se envolver”*.

As práticas do TILS/IE e do professor devem ser de cooperação, visto que, a partir de ações conjuntas entre esses profissionais, novas estratégias podem ocorrer, beneficiando os alunos surdos. Entretanto, se o TILS/IE não participa do processo de elaboração dos planos de aula, este pode solicitar uma reformulação das atividades e das aulas para melhor contemplar os alunos surdos no processo de tradução e interpretação (LACERDA, 2009 *apud* SANTOS, 2020, p. 74).

O TILS/IE IV se autoavaliou quanto ao seu nível de inglês com nota *“2 (elementar - nível básico com domínio limitado da língua. Conhece expressões e vocabulários. Usa o inglês em situações muito simples)”*.

Como temos observado a partir das análises anteriores, alguns aspectos se tornam recorrentes dentro das categorias das perguntas. Algumas respostas são seccionadas de acordo com a continuidade das perguntas. Nesse quesito, percebemos que, quando o TILS/IE não tem domínio da língua inglesa, suas práticas de sala de aula passaram por adaptações, muitas vezes, inadequadas para a efetivação do entendimento dos surdos acerca das práticas tradutórias e estratégias tomadas por esse profissional.

Ao ser questionado sobre os procedimentos de traduções e suas subdivisões (VINAY; DARBELNET, 1995), a estratégia mais utilizada pelo TILS/IE IV foi a *tradução literal* (tradução palavra-por-palavra).

Os procedimentos de tradução apontados por Vinay e Darbelnet (1995) caracterizam as possíveis formas de tradução praticadas pelos tradutores e intérpretes. Nessa perspectiva, entendemos que o TILS/IE IV faz uso daquelas que, ao seu ver, possa dar um melhor resultado na sua prática tradutória. Na Libras, porém, em que estruturas e formas necessitam de adequações, por vezes paliativas, o uso de procedimentos tradutórios variados permite ao TILS/IE estar sempre buscando estratégias que melhor representem e se adequem à tradução de uma língua oral-auditiva para outra língua gestual-visual-espacial.

A tradução e interpretação na Libras não é uma prática de apenas copiar e colar. A língua de sinais possui estruturas gramaticais próprias, ou seja, não corresponde ao português sinalizado.

Ao discorrer sobre o uso de artefatos tecnológicos (programas de computação) e comunicação em parceria com o professor de inglês, como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, o TILS/IE IV comenta: “*nesse momento pandêmico, sim, utilizam. A professora repassa alguns ‘Apps’, vídeos, ‘links’.* Essas ferramentas foram muito positivas”.

De acordo com a explicação do TILS/IE IV, compreendemos que a estratégia de uso de materiais tecnológicos com propósito comunicativo, apresentado como reforço no ensino de língua inglesa, não era uma prática usual até antes da pandemia. A comunidade surda se identifica com as ferramentas tecnológicas, não apenas para se comunicarem, mas também pare se manterem informados sobre o mundo que a cerca e para estudos.

Por possuírem legendagem, esses dispositivos contribuem sobremaneira para o desenvolvimento dos alunos surdos, mesmo sem a presença de um TILS/IE. Porém, essa prática deve ser motivada em sala de aula como estratégia e, de maneira guiada, como forma de motivá-los ao aprendizado da língua inglesa.

Pagano e Alves (2019) apresentam estratégias ou subcompetências que se reportam ao uso dos recursos computacionais pelo tradutor e intérprete para melhor desenvolver suas práticas tradutórias. Depreendemos que no ambiente escolar o uso de artefatos tecnológicos como estratégias é essencial para que os surdos desenvolvam suas capacidades.

Dos aplicativos apresentados, que podem ajudar pessoas surdas em inglês, o TILS/IE IV informou que conhece o *Hand Talk* e que já usou e indicou o *App Duolingo*, pois os acha muito necessário para seus alunos surdos, além serem um complemento para o desenvolvimento nas aulas de língua inglesa. A busca por ferramentas e aparatos tecnológicos, inserindo-os em sala de aula, é muito bem aceita pelos alunos.

Ao ser questionado sobre a disponibilização de materiais gravados nas aulas (explicação, detalhamento de conteúdos ou atividades de classe, etc.) em grupos de *WhatsApp* de sala ou em outros canais (ex. *Youtube*), para que os alunos surdos possam recorrer sempre que precisarem, o TILS/IE IV disse: “*sim, faço com muita frequência, sempre gravo os vídeos e coloco nos grupos do ‘Whats’*”.

Todas as atividades que buscam a inclusão de prática voltadas às mais variadas áreas do conhecimento geram conhecimentos. A participação do TILS/IE nesse processo é fundamental, pois é esse profissional que deve buscar em suas práticas meios que levem os alunos surdos ao crescimento intelectual.

Quanto a lidar com as estratégias aplicadas nas aulas de Inglês para que os alunos consigam acompanhar e absorver o que é ensinado, das opções apresentadas, o TILS/IE IV informou que “*busca estratégias como a utilização de dicionários, o uso da internet e suas inúmeras possibilidades de pesquisa e o uso de recursos computacionais*”.

A resposta deste perfil para a questão acima, retoma muitas das referências já feitas quanto ao uso de estratégias que contribuem com o desenvolvimento dos alunos surdos. Essas estratégias ou subcompetências são construídas ao longo da história do TILS/IE, visto que, para que o TILS/IE use o dicionário e recursos computacionais como suporte estratégico em suas aulas, este deve ter consigo conhecimentos e competências para dinamizá-los em sala.

3.2.5 Perfil V

Para o TILS/IE V, traduzir e interpretar para a Libras é compreender os contextos e repassar de forma compreensível para os surdos de forma simultânea ou consecutiva. O propósito dessa pergunta foi analisar os conhecimentos e as práticas do TILS/IE não apenas quanto ao conceito, mas quanto às atribuições que estão integradas a esse conhecimento.

Como já pontuado, a subcompetência conhecimento sobre tradução PACTE (2003) lida com as unidades a serem traduzidas, os tipos de problemas, os processos, os métodos e procedimentos a serem utilizados no ato tradutório, bem como os tipos de tarefa e o destinatário. O conhecimento sobre tradução e interpretação fundamentam o ato tradutório em essência, levando o profissional a refletir acerca de seu papel e sobre suas práticas.

Ao incluir nos ET os Estudos da Interpretação e, em seu mapa, o estudo e formação do tradutor e do intérprete em situações distintas, William e Chesterman (2002) estabelecem paralelismos afins e, ao mesmo tempo, diferentes dessas práticas cujas particularidades estão imbricadas umas nas outras.

Quanto às dificuldades em acompanhar os alunos surdos em aulas de língua inglesa, este perfil assente que são “*assuntos complexos, gramaticais, além de músicas e listening*”.

Ao analisarmos as várias dificuldades em lidar com a língua inglesa em sala de aula, já expostas pelos TILS/IE em nossa pesquisa, constatamos que o não conhecimento ou a falta de domínio da LE é o grande obstáculo no processo de tradução e interação entre as línguas envolvidas em sala.

Consideramos o não conhecimento das línguas em uso pelo TILS/IE como uma lacuna em suas estratégias, posto que, dentre as subcompetências apresentadas pelo PACTE (2003) e Hurtado Albir (2005), a subcompetência que compõe o conhecimento e o uso das línguas em prática no ato tradutório é a subcompetência bilíngue. Essa subcompetência garante ao profissional a chancela de que este tem domínio de conhecimentos do campo linguístico do ato comunicativo entre LF e LA.

Sabemos que o par linguístico Português e Libras é aquele que se evidencia nas interações TILS/IE e alunos surdos. Porém, é um requisito que este profissional saiba as LE e as use nas aulas como línguas que fazem parte do fazer tradutório das práticas comunicativas, em um ambiente social.

Como IE que deve participar do processo de elaboração dos planos de aula de língua inglesa juntamente com o professor da turma, este perfil garante que “*apenas faz a mediação da comunicação e do conteúdo em sala de aula*”.

A participação dos TILS/IE nos planejamentos das aulas lhes resguarda possibilidades de reajustar material impresso, tecnologia e busca de estratégias que melhor se adequem às atividades que serão apresentadas pelo professor titular da turma onde o TILS/IE é o mediador. De acordo com Lacerda e Santos (2021):

A presença de intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e

respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete (LACERDA; SANTOS, 2021, p. 196).

Ao vislumbrarmos as práticas do TILS/IE nas aulas de língua inglesa, reportamo-nos também às caracterizações propostas pelo PACTE (2002) e por Hurtado Albir (2005) quanto às várias subcompetências inscritas nesses profissionais. Assim, depreendemos que as práticas metodológicas do TILS/IE estão inseridas em um grupo de subcompetências. E nesse conjunto, existe a subcompetência estratégica, por meio da qual o TILS/IE toma ciência do processo tradutório, como: planejar, avaliar, ativar as diferentes subcompetências, identificar problemas de tradução e buscar maneiras de solucioná-los.

Nesse sentido, entendemos que a função do TILS/IE não é apenas para servir de elo de comunicação entre o ouvinte e o surdo. Ao trabalhar em conjunto com o professor, existe uma coeducação, na qual o TILS/IE apropria-se de todo um arcabouço acerca de conteúdos, instrumentos e ferramentas que serão aplicados nas aulas a fim de, a partir de sua visão e experiência, reelaborar e adaptar atividades e estratégias para minimizar as possíveis dificuldades que possam surgir no percurso das aulas, por exemplo, em termos de estruturas, vocabulários e expressões em inglês desconhecidas por ele.

Quanto ao seu nível de inglês, o TILS/IE V classificou-se no nível “2 (elementar - nível básico com domínio limitado da língua. Conhece expressões e vocabulários. Usa o inglês em situações muito simples)”.

O conhecimento das línguas usadas no processo tradutório deve fazer parte da formação do TILS/IE. Acreditamos que uma busca por cursos técnicos de língua inglesa poderá contribuir no sentido de dar a esse profissional uma confiança para buscar estratégias que melhor contribuam com suas atividades em sala de aula.

Quanto a estratégia mais utilizada com base na classificação de Vinay e Darbelnet (1995), o TILS/IE V respondeu: “*Equivalência/adaptação* (quando estruturas extralinguísticas da LO não tenha correspondentes a aspectos culturais da LA, por exemplo o uso de provérbios; expressões idiomáticas, jargões etc.)”.

Durante nossas análises, percebemos que os procedimentos da tradução utilizados pelos TILS/IE e apresentados em nosso estudo são de caráter provisório, visto que, como vimos na análise dos perfis, a estratégia mais usada para sinalizar durante as aulas de língua inglesa era a datilologia. Queremos dizer com isso que esses profissionais se valem de diferentes procedimentos durante suas atividades. Sendo isso uma prática comum dentre os profissionais desta área.

Quanto ao uso de artefatos tecnológicos (programas de computação) e comunicação em sala de aula como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos em parceria com o professor de inglês, o TILS/IE V disse não participar, *“pois o professor de inglês não planeja com o intérprete, o faz individualmente”*.

Sobre os aspectos metodológicos a serem utilizados em sala de aula, atentamos para questões já analisadas quanto à participação do TILS/IE não apenas como tradutor e intérprete educacional, mas como coparticipante nos planejamentos das práticas desenvolvidas em sala de aula, buscando adaptá-las à cultura e identidade surda.

Essa participação é discutida e proposta por Lacerda (2017), Santos, Lacerda e Martins (2019), Santos (2020) e Santos e Lacerda (2021), já que as estratégias apresentadas em sala de aula devem ser específicas aos alunos surdos.

Ao questionamento acerca dos aplicativos apresentados e que podem ajudar pessoas surdas, em inglês, segundo o TILS/IE V, é o Hand Talk, considerando-o *“útil para complementar o desenvolvimento do aluno surdo nas aulas de língua inglesa e que “são aplicativos muito úteis e que vários surdos gostam”*.

A criação e uso de aplicativos que minimizem o distanciamento dos alunos surdos do aprendizado em várias áreas do conhecimento estão cada vez mais avançados. Considerando este avanço, acreditamos que possam ser trabalhados no ensino de língua inglesa, bastando apenas que professor titular e TILS/IE façam os planos das atividades em conjunto.

Em sua prática diária, o TILS/IE V nos respondeu que disponibiliza material gravado nas aulas (explicação, detalhamento de conteúdos ou atividades de classe etc.) em grupos de sala ou em outros canais para que os alunos surdos possam recorrer sempre que precisarem, isto é, *“materiais são disponibilizados e preparados de acordo com a necessidade e interesse do aluno surdo”*.

O uso de vídeos nas atividades com alunos surdos é bastante comum, pois os vídeos são autoindutivos e dispõem de legendagem. Ao disponibilizar materiais gravados, pertinentes às aulas de Inglês, em plataformas ou aplicativos, o TILS/IE V está contribuindo para o desenvolvimento dos alunos surdos. As atividades bem planejadas e estratégias utilizadas com critérios poderão auxiliar no aprendizado da LE.

Dentre as estratégias aplicadas nas aulas de Inglês para que os alunos surdos consigam acompanhar e absorver o que é ensinado, a que melhor descreve sua prática, segundo o perfil V, é recorrer a informações como conhecimento de mundo, experiências pessoais e enciclopédico úteis para que sua atividade tradutória seja realizada com maior eficiência.

Como estratégias utilizadas no ato tradutório, a memória e o conhecimento de mundo ou enciclopédicos estão entre as atribuições de um tradutor e intérprete. Segundo Alves (2019, p. 57),

este apoio interno se dá, sobre tudo, por meio de nosso conhecimento de mundo, que abrange nossos conhecimentos enciclopédicos, incluindo-se nele toda nossa bagagem cultural e o conhecimento procedimental que nos ensina como utilizar o que já sabemos.

Por se incluir nos estudos da tradução como língua natural, a Libras lida com estes saberes. O TILS/IE utiliza de conhecimentos em diversas áreas para adaptar as suas estratégias. Sendo assim, de acordo com as declarações a cerca destas competências, é necessário o experienciar desses subsídios internos para que a “somatória destes tipos diferenciados de conhecimento” possa ter resultados satisfatórios no trato com o aluno surdo.

No entanto, nossa pesquisa busca entendimento quanto às habilidades linguísticas da língua inglesa pelo TILS/IE em sala de aula, como fazer imergir esses saberes se o profissional não possui fluência na língua inglesa?

Entendemos que lidar com três línguas (Português – Libras – Inglês) em sala de aula venha a ser algo bastante complexo e desafiador para o TILS/IE devido a várias justificações. Por essa razão, dispusemo-nos a esta busca durante o nosso estudo.

Na seção seguinte, trataremos das considerações finais, na qual faremos uma breve apresentação dos resultados gerados, das suas implicações, das limitações existentes em nosso estudo e das possibilidades de retomadas de estudo futuros dentro de possíveis *gaps* que, por ventura, possa ter gerado em nossa pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faremos uma breve recapitulação dos objetivos, dos métodos e das teorias delineadas em nossa pesquisa sobre o perfil, estratégias e CT adotadas pelo TILS/IE nas aulas de língua inglesa. Mostraremos, ainda, os resultados alcançados, apresentando-os e correlacionando-os, além de pontuarmos os desafios e limitações acerca da natureza da pesquisa e do objeto do estudo, bem como apontaremos sugestões de estudos futuros voltados ao estudo da arte da temática aqui retratada.

Ao decidir investigar o TILS/IE e sua relação com o ensino de língua inglesa, destacamos esse profissional como necessário no que respeita às demandas da comunidade surda, atuando como mediador, a partir de suas práticas, estratégias e competências relativas ao seu ato tradutório.

É imprescindível mantermos um olhar mais humanizado para as atividades relacionadas ao surdo e, considerando que a educação inclusiva para com esse público é determinada pela lei, é de suma importância que o profissional embase as suas práticas educacionais. Lidar com alunos surdos em um ambiente escolar majoritariamente ouvinte requer muito mais que conhecimentos linguísticos por parte do TILS/IE, visto que esse profissional tem sua atenção voltada integralmente para o surdo, durante toda a sua carga horária trabalhada.

Como bem sabemos, existe a lei Nº 10.436 que reconhece a Libras como segunda língua oficial do Brasil. No artigo 4º da referida lei, é expresso que as instituições de ensino das esferas federal, estadual e municipal e que cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, devem contemplar em seus currículos disciplinas específicas voltadas para a Libras, conforme, por exemplo, estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. E o Capítulo V da mesma lei é todo direcionado aos aspectos relacionados à formação à atuação dos TILS.

Porém, o ensino de LE, mais especificamente a língua inglesa, de acordo com o que destaca a nossa pesquisa, também faz parte do currículo nacional da Educação Básica, por determinação da LDB e dos PCNs.

Nosso estudo teve o objetivo analisar, descrever e caracterizar o perfil do TILS/IE e sua CT através das estratégias que usam no momento de interagir com os alunos surdos presentes nas aulas de Inglês em escolas públicas de Teresina, Piauí.

A fundamentação teórica levou em conta as reflexões de Vinay e Darbelnert (1995), quanto aos procedimentos da tradução; William e Chesterman (2002), no que tange aos Estudos do Tradutor e Intérprete; o Grupo PACTE (2003) e Hurtado Albir (2005), com as subcompetências na prática tradutória; Lacerda (2017) e Gesser (2018), no que respeita aos estudos da Libras e à atuação do intérprete de Libras no ensino infantil e fundamental; Pagano e Alves (2019), na abordagem das estratégias aplicadas ao ato tradutório; Lacerda, Santos e Martins (2019), Santos (2020), Lacerda e Santos (2021), quanto à abordagem da Libras e da educação do surdo e do intérprete no espaço educacional. A partir dessa cadeia de referências, procuramos dar seguimento ao nosso estudo e às análises dos dados coletados.

Sobre os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, podemos afirmar que foram cumpridos, posto que, nas análises feitas junto aos perfis dos participantes, apreendemos que há uma atenção quanto à formação específica na área da Libras, embora todos venham de diferentes áreas do conhecimento. Inferimos, também, que esse cuidado dos profissionais seja pautado em seus interesses pessoais voltados para a lida como tradutor e intérprete em Libras,

que depende de uma qualificação específica, que habilite os interessados a atuar nas diferentes esferas sociais.

Sabemos da necessidade e da importância do TILS/IE em sala de aula, além de reconhecermos que esse profissional também enfrenta grandes desafios em seu dia a dia.

É importante esclarecermos, diante disso, que não foi pretensão nossa abordarmos a profissão do tradutor e intérprete de Libras de forma exaustiva. Porém, não podemos deixar de pontuar alguns aspectos vivenciados por esse profissional. Assim, por ser uma profissão relativamente nova, o tradutor e intérprete educacional lida com todas as áreas do conhecimento dentro e fora da sala de aula, enquanto mediador, possuindo uma carga horária de trabalho extensa, o que, muitas vezes, causa lesões nos membros superiores. Entendemos que o sistema no qual nós (educadores) estamos inseridos, (me incluo nesse rol porque também o sou, não apenas de língua inglesa, mas também da Libras), precisa ser repensado para que possa disponibilizar cursos de capacitação continuada, bem como cuidados quanto à valorização e cuidados com esses profissionais.

Os objetivos específicos que conduziram a nossa pesquisa também foram exitosos, visto que conseguimos descrever os conceitos elencados, além de descrever os atributos do TILS/IE que está atento aos mecanismos que demandam da sua atuação em ambiente escolar, de acordo com a literatura selecionada. Na oportunidade, reconhecemos e analisamos as estratégias mais prementes utilizadas pelos TILS/IE nas aulas de língua inglesa.

Ao nos depararmos com o conhecimento limitado em língua inglesa declarado por parte dos participantes, entendemos a razão do uso de o par linguístico Português e Libras ainda ser o mais necessário nas práticas do TILS/IE, embora saibamos que o conhecimento nas línguas em uso, durante as atividades tradutórias, seja requisito para esse profissional. Todas as estratégias elencadas por eles, em sala de aula, se adequam ao ensino de português-Libras. Nesse quesito, o ensino de língua inglesa fica em segundo plano. O uso da datilologia ou de dicionários não fazem com que os alunos surdos venham a compreender a língua em contexto.

Com isso, depreendemos que as limitações das estratégias aplicadas por esses profissionais em sala de aula, bem como do uso da língua inglesa, são evidentes, sobretudo, por eles não possuírem conhecimento ou fluência nessa língua.

Não estamos atribuindo questionamentos sobre as competências técnicas dos TILS/IE, mas sobre o seu trabalho com os alunos surdos que buscam aprender a língua inglesa, o qual, pelas razões apontadas, pode não se efetivar. Como podemos ensinar algo que não

dominamos? Acreditamos que, em cursos técnicos específicos, esses profissionais possam aprender a língua inglesa.

Quanto às perguntas que nortearam o nosso estudo, apesar das adversidades que surgiram no percurso devido ao momento no qual nossa pesquisa se situa, conseguimos respondê-las de forma a justificar a sua prática. A primeira pergunta, sobre “o que é tradução e interpretação na concepção do intérprete de Libras participante da pesquisa”, possibilitou o levantamento de conceitos diversos, que se alinhavam com os conceitos já suplantados pela literatura. Contudo, consideramos que as definições foram validadas pelas práticas e concepções suportadas pela comunidade surda.

A segunda pergunta, relacionada “à formação dos tradutores e intérpretes quanto à interpretação em contexto educacional e quanto ao conhecimento da língua inglesa”, possibilitou verificar que o fato de os TILS/IE não nos informar que possuíam formação específica em contexto educacional e em língua inglesa. Os profissionais nos declararam não ter conhecimentos e, por conseguinte, não fazem uso da LE durante as aulas de Inglês.

Ao questionarmos acerca do conhecimento e formação do TILS/IE que atua em ambiente escolar, buscamos também perceber o nível de envolvimento desses profissionais em relação a aspectos didático-metodológicos nos planos de aula, em parceria com o professor titular, os quais são entendidos como instrumentos que direcionam as atividades, os conteúdos e as estratégias a serem abordadas em sala de aula.

Sobre isso, ficou claro que os TILS/IE não participam, na íntegra, da elaboração dos planos de aulas. Sabemos que, da mesma forma que o tradutor de textos escritos deve ter o texto em mãos para analisar quais técnicas, métodos e ferramentas melhor se adequem naquele momento, o TILS/IE também deve participar dos planejamentos para antever quais as estratégias e as CT, as atividades e as ferramentas tecnológicas podem ser melhor aplicadas em sala com os surdos.

Conseguimos responder, oportunamente, a terceira pergunta, sobre “as estratégias plicadas pelo TILS/IE para mediar sua tradução e interpretação durante as aulas de língua inglesa”. Pudemos entender porque alguns dos profissionais entrevistados aplicam estratégias também fundamentadas nas suas competências tradutórias com a Libras, algo que tínhamos como proposição e que se tornou perceptível durante as análises.

As CT relativas ao par linguístico Inglês e Libras não ficaram claras, visto que o conhecimento da língua inglesa não se fazia presente. Constatamos disparidades quanto às subcompetências estratégicas, bilíngues, instrumental, de conhecimento sobre tradução e extralinguística, propostas pelo Grupo PACTE (2002) e por Hurtado Albir (2005), bem como

os subsídios externos e internos propostos por Pagano e Alves (2019). Isso se deve, provavelmente, ao nível de inglês desses profissionais.

Já para a pergunta sobre “as relações entre as visões de tradução e de interpretação dos participantes, a sua formação na área e o seu conhecimento de língua inglesa na utilização de estratégias tradutórias”, percebemos que o entendimento sobre tradução e interpretação dos TILS/IE emerge de suas práticas com a língua de sinais. Quanto à formação, esses profissionais buscaram qualificações e fluência na área da Libras, o que não aconteceu com a língua inglesa.

Embora tenhamos alcançado os dados apresentados, nosso estudo apresentou limitações e impossibilidades quanto à sua realização e, por essa razão, torna-se passível de serem elencados outros questionamentos para pesquisas futuras, a partir de outros vieses. As limitações se deram por vias práticas, como contato pessoal com o nosso objeto de pesquisa, impossibilitado pelo momento no qual a realização a pesquisa se insere. Com isso, possíveis retomadas e olhares não apresentados em nosso estudo, possam endossar novas pesquisas, a partir de recortes distintos em consonância com o estudo da Libras. Por exemplo, uma possibilidade de pesquisa pode ser fundamentada na busca por analisar as estratégias aplicadas em sala de aula pelo TILS/IE e como isso impacta o aprendizado do aluno surdo, além de se buscar perceber os métodos e a eficácia das estratégias aplicadas por esses profissionais com o par linguístico Inglês e Libras.

Consideramos as proposições apresentadas pelos TILS/IE quanto ao conhecimento e proficiência na língua inglesa e sua aplicabilidade em suas práticas tradutórias em sala de aula, constatamos que não houve uma busca por cursos de formação em língua inglesa com carga horária que conseguisse levar o TILS/IE a um nível de proficiência satisfatório. As estratégias por eles aplicadas em sala de aula, dessa forma, recaíam somente sobre o par linguístico Português e Libras, de modo que isso não traz efeitos concretos para os alunos surdos no que respeita ao aprendizado da língua inglesa.

Dito isso, esperamos que este estudo, levando em conta o seu caráter inovador, por explorar um cenário ainda pouco visitado no Piauí, contribua para reflexões mais sistematizada sobre as práticas TILS/IE em sala de aula, sobretudo em relação ao uso da língua inglesa em suas práticas diária. Esperamos ainda que este estudo enseje a busca por mais conhecimentos acerca das estratégias aplicadas pelos TILS, para, com isso, haver uma expansão dessa área em solo piauiense. Esperamos também que esta visão mais elaborada venha a contribuir para a formação ou requalificação dos TILS/IE, visto que esses

profissionais não atuam apenas em instituições de ensino; e que apreender e trabalhar com LE possa impactar positivamente em sua formação e qualificação.

Pretendemos, após a conclusão deste estudo e já com um olhar mais aprofundado sobre o tema, aplicarmos o conhecimento construído em outros estudos que visem contribuir na atuação do tradutor-intérprete de língua de sinais educacional em turmas de LE, objetivando auxiliar na formação complementar desses profissionais, com vistas a oferecer novas formas de aperfeiçoamento técnico e linguístico. Os impactos disso para o alunado surdo recaem, sobretudo, na absorção das informações expostas nas aulas de Inglês, de forma mais fluente e assistida, considerando as estratégias e as competências aplicadas pelos TILS/IE. Isso, certamente, poderá contribuir para o crescimento desses alunos não apenas intelectualmente, mas também socialmente, visto que a língua inglesa é requisito para acesso a muitas instituições de ensino de formação superior e de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- A Carta de Pero Vaz de Caminha.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>> Acesso em: 10/07/ 2021.
- ALBIR, Amparo Hurtado. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fabio (orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-57.
- AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos; GUIMARÃES, Juliana S.P. **Intérprete educacionais de Libras: orientações para a prática profissional.** Florianópolis: Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), 2013.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2007.
- BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos Técnicos da Tradução – Uma nova proposta.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 07.09.2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 02 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2010. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 20.01.2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 20.01.2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CABANO, Adriano; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CARVALHO NETO, Geraldo Luiz de. **Metarrepresentação em tradução: uma análise relevantista dos processos inferenciais de tradutores expertos na tradução de textos sensíveis (sagrados)**. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-86YH96>>. Acesso em: 20.01.2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHESTERMAN, Andrew. **The Name and Nature of Translator Studies**. *Hermes: Journal of Language and Communication Studies*. Nº 42. 2009. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/CHETNA>>. Acesso em: 11.08.2021.

Étienne Dolet e os Cinco Princípios Fundamentais para a Prática da Tradução. 2019. Disponível em: <<https://letrario.pt/pt-pt/etienne-dolet-e-os-cinco-principios-fundamentais-para-a-pratica-da-traducao/>>. Acesso em: 11.08.2021.

FLICK, Uwe. **O desenho da pesquisa qualitativa. Tradução: Roberto Cataldo Costa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, José Vila Real. **Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor**. GRAPHOS: Revista da pós-Graduação em Letras, vol. 17, nº 1, 2005 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536 1

HOLMES, James. S. **The Name and Nature of Translation Studies**, 1972. In: VENUTI, Lawrence. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge, 2000, p. 172.

INGRAM, Robert M. **Interpreters' recognition of Structure & meaning**. In: *Sign Language Interpreters and Interpreting*. Linstok Press, 1992.

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). **Instituto Nacional de Educação de Surdos é centro de referência. Assessoria de Comunicação Social**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/69241-instituto-nacional-de-educacao-de-surdos-e-centro-de-referencia>>. Acesso em: 20.09.2021.

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

LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara Ferreira. Martins, Vera Regina de Oliveira. (Org.). **LIBRAS: Aspectos Fundamentais**. Curitiba: Editora intersaberes, 2019

- LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara Ferreira. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2021
- MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. *In*: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- MILTON, John, 1956. **Tradução: teoria e prática** / John Milton. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MONTEIRO, Yuri Santos. **As estratégias utilizadas pelos intérpretes de libras nas aulas de inglês em uma escola da rede pública de ensino**. 2018. p. 126. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade federal do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: <MILTON, John, 1956. **Tradução: teoria e prática**/John Milton. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.>. Acesso em: 16.01.2021.
- MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. (Org.). **Tenho um aluno surdo. E agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. 4ª reimpressão. São Paulo, EdUFSCar, 2021.
- OLIVEIRA, Damiana Rosa de; VAZQUEZ, Andrea de Jesus Cintas. **A fantástica história (ainda não contada) da tradução no Brasil**. Belford Roxo, RJ: Transitiva, 2018.
- ZAMPIER, Pedro Lopes Vieira de Oliveira. **Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2019. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11760>>. Acesso em: 16.01.2021.
- OUSTINOFF, Michäel, 1956. **Tradução: história, teorias e métodos**; Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.
- PACTE. **Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project**. *In*: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (Ed.). **Investigating translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2000/158625/2000_Benjamins_PACTE.pdf>. Acesso em: 20.01.2021.
- PACTE. **Building a translation competence model**. *In*: ALVES, F. (ed.). **Triangulating translation: perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.
- PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- PAIVA, Lucia Vera Meneses de Oliveira e. **Manual de pesquisas em estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PYM, Anthony, 1956. **Explorando teorias da tradução**. [tradução Rodrigo Borges de Faveri, Claudia Borges de Faveri, Juliana Steil]. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- QUADROS, Ronice Müller. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de educação Especial/MEC, 2007.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. **Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (57.1): 287-318, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Intérprete de Libras**. Curitiba: IESDE Brasil, 2011.

ROTHER-NEVES, Rui. **Notes on the concept of «translator's competence»**. Quaderns. Rev. trad. 14, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **Práticas do intérprete de Libras no espaço educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da tradução. Florianópolis, SC: 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122677>> Acesso em: 15.07.2021.

TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies – and beyond**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1986.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. **Comparative stylistics of french and english – a methodology for translation**. Translated and edited by Juan S. Sager & M.-J. Hamel. Didier, Paris. 1995.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map: a beginner's guide to doing Research in Translation Studies**. Manchester, United Kingdom: St. Jerome Publishing, 2002.

WYLER, Lia. **Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). **NBR 10520: Apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

_____. **NBR 14724: informação e documentação: Trabalhos acadêmicos - Apresentação**. Rio de Janeiro, abril de 2011 (atualizado em 2016).

_____. **NBR 6023: Informação e documentação: elaboração: referências**. novembro, 14.11.2018.

_____. **NBR 6027: Informação e documentação: Sumário - Apresentação**. Rio de Janeiro, maio de 2012.

_____. **NBR 6027: Informação e documentação: Sumário - Apresentação**. Rio de Janeiro, maio de 2012

BOAVISTA, Conceição. **Tratado de metodologia da pesquisa: elaboração de trabalhos acadêmico-científicos / Conceição Boavista**. Teresina, PI: No prelo.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 335 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____,
 CPF _____, R.G. _____ coloco-me como voluntário(a), a participar da
 pesquisa _____, cujo objetivo é
 _____.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade lançarmos um olhar científico sobre o processo de produção de textos na Universidade. Para essa pesquisa, os alunos e docentes responderão a um questionário.

Para participar desta pesquisa, o voluntário não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a). O pesquisador irá tratar a identidade do(a) colaborador com padrões profissionais e éticos de sigilo, pois não será identificado em nenhuma publicação ou apresentação da pesquisa.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independentemente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, podemos apontar um principal, que é constrangimento por expor seu processo de produção textual. Isso decorre da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos. Visando evitar tal risco, garantir-se-á o anonimato dos envolvidos, bem como será enfatizado que o sujeito pode ou não aceitar participar da pesquisa.

Para melhor qualificar o trabalho desta pesquisa, esclarecemos que a mesma passou por avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a

valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Ressaltamos, ainda, que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que indique a sua participação não serão divulgados. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Teresina, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) voluntário

APÊNDICE B - Questionário de Perfil dos TILS/IE

Questionário de perfil e habilidade

Nome completo:

Gênero:

Data de nascimento: ____/____/____

1. Qual seu grau de escolaridade?
2. Se graduado, qual o nome do curso de sua formação e habilitação? Se técnico, qual o nome do curso?
3. Você possui outra habilitação? Se sim qual/ quais?
4. Você fez especialização(ões) ou está cursando?
5. Em qual(is) curso (s)?
6. Você tem mestrado está cursando? Caso sim, em qual(is) área(s) e linha(s)?
7. Você tem doutorado ou está cursando? Caso sim, em qual(is) área(s)?
8. Você está cursando ou já cursou alguma disciplina ou curso livre da área de tradução? Se sim, qual(is)?
9. Qual é a sua L1? (L1: língua materna/ou língua(s) adquirida(s) na infância e de uso regular)
10. Qual(is) é (são) sua(s) L2? (L2: língua adquirida, geralmente, a partir da adolescência e usada em contextos distintos com regularidade (trabalho, estudo viagens, etc.)
11. Como você aprendeu sua primeira L2? Familiares / Amigos / Escola / Religião / Curso livre / Ensino superior / Outro.
12. Você possui certificado(s) de proficiência em L2? Se sim, especifique.
13. Qual sua proficiência com a língua inglesa - L3? Especifique: Nenhuma proficiência / Proficiência elementar / Proficiência profissional limitada / Proficiência profissional / Proficiência profissional plena / Proficiência nativa ou bilíngue.
14. Você possui certificado de proficiência em língua inglesa - L3? Se sim, especifique.
15. Você tem conhecimento em American Sign Language (ASL)?
16. Faz uso de ASL em sala de aula? Se sim, como que propósito?
17. Como você interage com os alunos surdos durante as aulas de língua inglesa? (ex: explicar conteúdo; tirar dúvidas etc.).
18. Você atua como tradutor(a) e intérprete de Libras-português? Se sim, há quanto tempo?
19. Que tipo de tradução você geralmente faz? Marque todas as opções aplicáveis.
Nenhuma / Tradução literária / Tradução técnica / Tradução acadêmica / Tradução audiovisual / Outras.
20. Que tipo de interpretação você geralmente faz? Marque todas as opções aplicáveis.
Nenhuma / Interpretação de eventos / Interpretação acadêmica / educacional / Interpretação audiovisual / Outra(s).
21. Você ministra ou já ministrou disciplinas da área de tradução em algum nível? Marque todas as opções aplicáveis.
Não / Sim, em cursos livres / Sim, na graduação / Sim, na pós-graduação / Outros.
22. Você já atuou como professor de Libras? Se sim, por quanto tempo?
23. Há pessoas surdas em sua família? Se sim, qual o grau de parentesco?

APÊNDICE C – Questionário sobre Competência Tradutória e Estratégias

Data: _____/_____/_____

Nome completo:

E-mail: _____

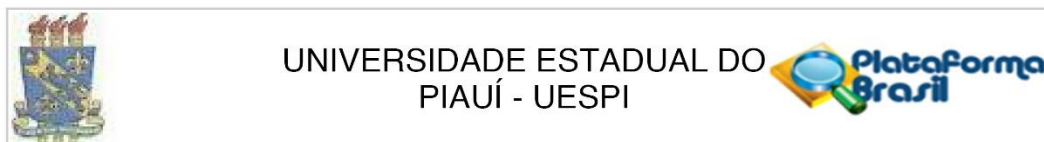
1. Qual a definição de traduzir e interpretar para você na área da Libras?
2. Quais são suas dificuldades em acompanhar o aluno surdo em aulas de língua inglesa?
3. Você, como intérprete educacional (IE), deve participar do processo de elaboração dos planos de aula de língua inglesa de sua escola juntamente com o professor da turma. Como esta etapa acontece? Marque as alternativas que melhor descrevem esta parceria.
 - a) Apenas faz a mediação da comunicação e do conteúdo em sala de aula.
 - b) Apenas como mediador da interação professor e aluno em sala e na socialização do surdo no ambiente escolar.
 - c) Participa das reuniões de equipe de professores apenas para se situar quanto aos trabalhos a serem desenvolvidos no bimestre, semestre ou anual sem se envolver.
 - d) Se apropria do planejamento feito pelo professor apenas para fazer adaptações das atividades propostas no mesmo para aquele período letivo.
 - e) Planeja junto com os professores fazendo adaptação das atividades a serem promovidas em sala, cria estratégias para incentivar a participação e interação do aluno surdo nas aulas, colabora com o professor informando sobre recursos e mídias legendadas úteis ao desenvolvimento dos alunos surdos, etc.
4. As habilidades de speaking, listening, writing (vocabulário; gramática) e reading (gêneros variados) são fundamentais para que um indivíduo tenha fluência e domínio em uma língua estrangeira (LE). Embora você não use a fala e a audição nas aulas de inglês com os alunos surdos, em uma escala de 0 a 6, como você avalia seu nível de inglês?
 - a) 0 (não sabe nada de inglês)
 - b) 1 (iniciante - Conhece vocabulários e expressões simples do dia a dia. Nada de estrutura frasal).
 - c) 2 (elementar - nível básico com domínio da língua limitado. Conhece expressões e vocabulários. Usa o inglês em situações muito simples).
 - d) 3 (intermediário - Conhece expressões e vocabulários variados. Consegue conectar ideias através de estruturas gramaticais limitadas).

- e) (intermediário superior -. Tem domínio e prática com as habilidades linguísticas. Consegue entender as ideias principais de um discurso).
 - f) 5 (avançado - usa habilidades comunicativas com clareza em situações diversas)
 - g) 6 (proficiente - usa habilidades comunicativas com fluência e precisão. Consegue se expressar espontaneamente mesmo em situações complexas. Consegue ouvir, ler, resumir e textos de diferentes fontes).
5. Em seus estudos de tradução, Vinay e Darbelnet dividem os procedimentos de tradução em dois eixos “o da tradução direta e o da tradução oblíqua. A tradução direta se divide em empréstimo, decalque e tradução literal. A tradução oblíqua se divide em transposição, modulação, equivalência e adaptação. Considerando as informações acima, marque as estratégias mais utilizadas por você, TILS/IE, nas aulas de língua inglesa. (língua de origem = LO; língua alvo = LA)
- a) Empréstimo/decalque (consiste em copiar uma palavra da LO da língua de origem para a LA. Refere-se a palavras isoladas e/ou sintagma)
 - b) Tradução literal (tradução palavra-por-palavra)
 - c) transposição (No discurso, há uma mudança ou um afastamento de estruturas gramaticais, no plano sintático entre termos da LO e a LA, sem alterar a mensagem)
 - d) Equivalência/adaptação (quando estruturas extralinguísticas da LO não tenha correspondentes a aspectos culturais da LA, por exemplo o uso de provérbios; expressões idiomáticas, jargões, etc.)
6. Quais os artefatos tecnológicos e computacionais úteis para o desenvolvimento do aluno surdo que você conhece e que podem ser usados com os alunos surdos para melhorar o aprendizado de inglês dos mesmos?
7. Quais destes aplicativos você conhece e que possam ajudar pessoas surdas em inglês?
- a) google live transcribe
 - b) AVA
 - c) Singly
 - d) subtitle viewer!
 - e) Hand talk
8. Você já usou ou indicou para seus alunos surdos? Você considera útil para complementar o desenvolvimento do aluno surdo nas aulas de língua inglesa?
9. Em sua prática diária, você disponibiliza material gravado nas aulas (explicação, detalhamento de conteúdos ou atividades de classe, etc.) em grupos de WhatsApp de sala ou outros canais (ex. Youtube), para que os alunos surdos possam recorrer sempre que precisarem usar como revisão? Justifique sua resposta.

10. Como você lida com as suas estratégias aplicadas nas aulas de inglês para que o aluno surdo consiga acompanhar e absorver o que é ensinado? Marque a(s) alternativa (s) que melhor descreve (m) sua prática.
- a) busca estratégias como a utilização de dicionários, o uso da internet e suas inúmeras possibilidades de pesquisa e o uso de recursos computacionais.
 - b) recorre a informações como conhecimento de mundo, experiências pessoais e enciclopédico úteis para que sua atividade tradutória seja realizada com maior eficiência;
 - c) busca identificar e trabalhar a função retórica característica de cada gênero textual e os eventos sociais expostos em aulas de inglês.
 - d) analisa atentamente os itens que vão desde o léxico, as colocações e expressões idiomáticas, metáforas, tempos verbais até a ordem das palavras nas frases utilizados pelo (a) professor (a) nas aulas de inglês buscando estratégias eficazes para o entendimento do aluno surdo.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO UTILIZADAS PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS EM AULAS DE INGLÊS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA - ANÁLISE NO PERFIL E NA COMPETÊNCIA TRADUTORA

Pesquisador: MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44737421.6.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.648.278

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de natureza qualitativa, descritiva.

A coleta de dados será realizada logo após análise e aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética da Pesquisa.

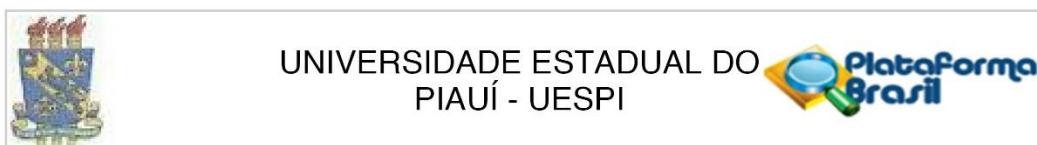
Como sujeitos desta pesquisa, selecionaremos 10 intérpretes de Libras de diferentes instituições públicas de ensino de Teresina. Para a seleção dos potenciais participantes, serão escolhidos aqueles que:

- a) têm formação técnico em tradução e interpretação em Libras
- b) estão atuando em sala de aula de ensino fundamental ou médio;
- c) têm o mínimo de 3 anos de experiência;
- d) são formados ou estão cursando ensino superior;

Analisaremos os currículos de dois cursos de formação de tradutor/ intérprete de Libras (TILS) de Teresina quanto aos projetos pedagógicos, matrizes curriculares e disciplinas para assim relacioná-las com as categorias das competências tradutórias elencados por PACTE (2000) e Gonçalves (2015) citados em ZAMPIER (2019), estratégia que acreditamos nos será útil após a geração dos dados.

Por considerar o momento de isolamento social causado pela pandemia da covid 19 em que as instituições de ensino não têm ainda uma previsão de como e quando as aulas presencias

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 4.648.278

retornarão, a seleção dos intérpretes será feita através de e-mails. Estes serão em maior quantidade que o número de sujeitos pretendidos nesta pesquisa visto que alguns podem não preencher os critérios citados acima e com isso não se adequarem a mesma. Observações também poderão ocorrer de forma online, caso o distanciamento social aconteça quando da coleta de dados.

Como instrumentos de coleta de dados teremos questionários com perguntas voltadas ao perfil de nosso objeto de pesquisa, já que pretendemos analisar o TILS individualmente e também com questões fechadas e abertas.

No questionário constarão questões relacionadas aspectos linguísticos, formação (curso técnico ou superior), conhecimento técnico específico sobre tradução e ao trabalho com língua estrangeira, competências acerca das estratégias empregadas, conhecimento ou fluência na língua inglesa dentre outras. Teremos também uma entrevista semiestruturada com questões abertas onde o entrevistado terá liberdade para se expressar sobre o assunto proposto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o perfil do interprete de Libras como também suas competências e as estratégias aplicadas em instituições da rede públicas de ensino em aulas de Língua Inglesa para alunos surdos.

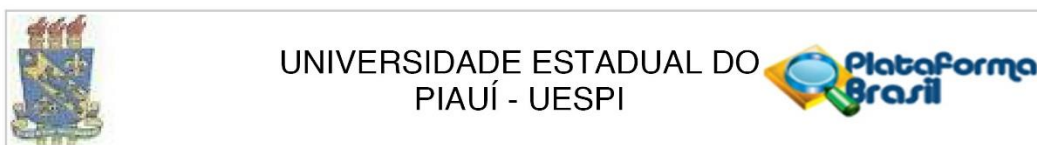
Objetivo Secundário:

- a) Descrever o que é tradução e interpretação na concepção do interprete.
- b) Investigar o domínio da língua inglesa pelo intérprete de Libras, visto que este possa usar a língua inglesa também em outros contextos sociais.
- c) Reconhecer as estratégias utilizadas pelo interprete de Libras na mediação nas aulas de inglês
- d) Analisar e descrever quais estratégias o intérprete de Libras busca para lidar com alunos surdos em turmas de língua inglesa em escolas públicas.
- e) Analisar o perfil e a competência tradutória do intérprete de Libras que atua em aulas de língua inglesa.
- f) Classificar as dificuldades enfrentadas pelo tradutor - intérprete de Libras em sala de aula e por ele pontuados como um agravante para que sua sinalização tenha efeito junto aos alunos surdos nas aulas de língua inglesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br	



Continuação do Parecer: 4.648.278

Toda pesquisa envolvendo seres humanos, independentemente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, corremos o risco de termos número reduzido de sujeitos logo após a aplicação dos questionários, caso estes não preencham os requisitos na íntegra. Outro risco é o abandono ou desistência do sujeito em participar da pesquisa, gerando assim sua saída repentina, pois a proposição de uma atividade diagnóstica, o sujeito pode sentir-se em situação desconfortável. Para tentar evitar tal risco, nós enviaremos os questionários aos participantes por meio eletrônico e quanto a entrevista, nós solicitaremos que os mesmos indiquem o melhor horário e local para possamos fazê-la sem atenta contra o bem-estar físico, psíquico e moral do entrevistado. E um outro risco que entendemos correr, é a não precisão nas respostas por parte dos sujeitos.

Benefícios:

Pretendemos ao término desta pesquisa, nos valer dos conhecimentos adquiridos para junto com a comunidade de intérpretes de Libras contribuirmos de forma a melhorar as matrizes curriculares dos cursos de formação de TILS, assim também com cursos de formação continuada para que os TILS aprendam ou se atualizem quanto a língua inglesa e suas estratégias de interação com alunos surdos em salas de aula melhorando com isso o aprendizado e a inclusão dos surdos no aprendizado de uma língua estrangeira. Pois consideramos que haverá um benefício não só para os TILS, mas para toda a sociedade escolar como um todo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente:

1. Riscos para o participante no Projeto e no TCLE.

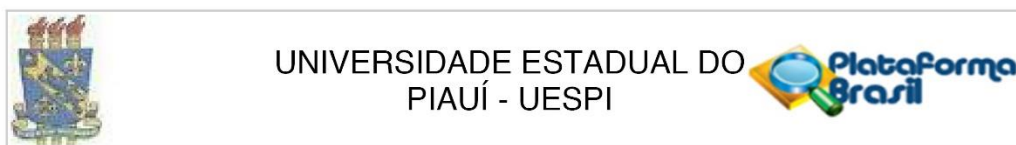
Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS 466/12 (que revogou a Res. 196/96), nº510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br	



Continuação do Parecer: 4.648.278

indicadas na versão anterior, TAIS COMO:

1. Riscos para o participante no Projeto e no TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1709919.pdf	01/04/2021 23:01:53		Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	01/04/2021 23:01:10	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	08/03/2021 21:15:11	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/03/2021 21:03:17	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados2.pdf	08/03/2021 20:59:33	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados1.pdf	08/03/2021 20:59:08	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de concordância	tcud.pdf	08/03/2021 20:56:30	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_do_pesquisador.pdf	08/03/2021 20:53:14	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	08/03/2021 20:51:52	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/03/2021 20:35:46	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Termoconsentimento.pdf	02/03/2021 21:10:09	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/03/2021 21:00:21	MARCOS EDUARDO ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO.pdf	02/03/2021	MARCOS EDUARDO	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

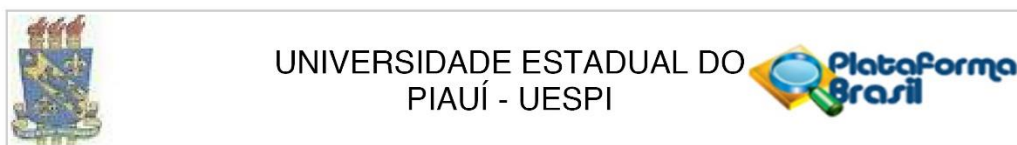
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 4.648.278

/ Brochura Investigador	PROJETO.pdf	20:57:15	ALVARENGA CAVALCANTE	Aceito
----------------------------	-------------	----------	-------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 14 de Abril de 2021

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br