



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD

Lira Matos Martins

**O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS QUE ATUA NO CONTEXTO
EDUCACIONAL: A proposta do CAS-DF na formação continuada desse profissional**

Brasília – Distrito Federal
2021

Lira Matos Martins

**O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS QUE ATUA NO CONTEXTO
EDUCACIONAL: A proposta do CAS-DF na formação continuada desse profissional**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução do Departamento de Letras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Patrícia Tuxi dos Santos

Brasília – Distrito Federal
2021

Referência Bibliográfica e Catalogação

M M386i Martins, Lira Matos
O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS QUE ATUA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: A proposta do CAS-DF na formação continuada desse profissional / Lira Matos Martins; orientador Patrícia Tuxi dos Santos. -- Brasília, 2021.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Estudos de Tradução) - Universidade de Brasília, 2021.

1. Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais. 2. Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. 3. Intérprete Educacional. I. Santos, Patrícia Tuxi dos, orient. II. Título.



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Tuxi dos Santos

UnB Presidenta

Prof^ª. Dr^ª. Sabine Gorovitz – UnB

(Examinadora interna)

Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues – UFSC

(Examinadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Guimarães Faria – UFG

(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta dissertação a todos os amigos Surdos e aos intérpretes de Língua de Sinais que atuam no contexto educacional assim como a todos os CAS, e aos profissionais que ali atuam.

Agradeço primeiramente à minha mãe, Leela Matos, base do meu pilar de sustentação nesta vida. Minha inspiração. Foi graças a ela que cheguei até aqui, e seus esforços em me ajudar nos momentos mais difíceis dessa trajetória acadêmica mostram que ela sempre acreditou em mim e no meu potencial. Obrigada pela parceria de sempre. Obrigada por me acolher em sua casa e em seu coração. Obrigada pelos cafés da manhã sempre seguidos de boas conversas e risadas matinais. Obrigada pelas tapiocas amassadas por suas mãos, obrigada pelas vitaminas de alpiste com semente de girassol e amaranto. Obrigada por amar tanto... obrigada pela oportunidade de dividir as refeições, pelas sopas quentes nos dias frios e pelos sucos gelados nos dias quentes. Obrigada por tudo o que você fez para que eu tivesse tempo, e paz suficiente, para me dedicar a este estudo. Obrigada por sempre acreditar e apostar alto em minha pessoa. Obrigada por você ser minha mãe.

Agradeço ao meu irmão, Mathias Matos, o qual, além de irmão, sempre foi um amigo fiel, sempre esteve presente nos momentos de dificuldades, mas também sempre esteve presente nos momentos de felicidade. Obrigada por me escutar quando eu precisei, por me resgatar quando eu solicitei e por estar presente nos momentos simples da vida. Tenho certeza de que a trajetória acadêmica que eu escolhi, o inspira a seguir também uma trajetória de sucesso. Bora lá, Mathias, agora é a sua vez...

Agradeço à minha família, João, meu pai, Miguel, meu irmão, Ana Cecília, minha cunhada, Ana Clara, minha sobrinha, Vitório Miguel, meu sobrinho, Cláudio, meu padasto e tia Cláudia, minha super tia. Agradeço às minhas avós, Maria Margarida Martins, em vida, e Ursulina Matos, *in memoriam*, por sempre terem me apoiado.

Agradeço aos amigos: o que seria de nós sem os amigos? Agradeço em especial à amiga, Erika Mota, pelo apoio diário e incondicional nos momentos mais difíceis. Agradeço ainda, por me ajudar a me encontrar quando eu estava mais perdida ... pelas risadas altíssimas e sem fim. Te amo, amiga.

Agradeço ao Virgílio Soares e ao Tabuh por estarem sempre ao meu lado, por me amarem exatamente do jeito que sou e por puxarem minha orelha quando necessário.

Agradeço às colegas de trabalho, Jenaína, Carla e Elemregina, que sempre me incentivaram a trilhar esse caminho e por trabalharem com muito afinco nas causas que defendemos.

Agradeço aos professores, Tuxi, Juliana, Sabine, Silvana e Carlos, que sempre me inspiraram como professoras e que, de algum modo, me ajudaram a encontrar o caminho desta pesquisa.

Assim, agradeço àqueles que provavelmente eu esqueci de mencionar, mas que moram no meu coração.

Amo todos vocês!

Então vamos falar de tradução, vamos falar de um processo tradutório que é bem difícil, é um texto sensível, é aquele texto que brota do coração. [...] Mas ele precisa ser traduzido. E aí, nas traduções, algumas coisas se perdem... Você está achando essas palavras bonitas? Mas, eu estou me traindo. O sentimento é mais bonito do que isso, você pode ter certeza. Ele acaba tendo um tipo de ambivalência [...] apesar dessa traição, a traição de não conseguir passar esse sentimento tão bonito, em palavras mais bonitas, receba o meu carinho e o meu afeto [...]. (TABUH, 2021)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo geral analisar os cursos de formação continuada, destinados à formação de Intérpretes Educacionais (IE), ofertados pelos Centros de Apoio aos Surdos (CAS) no Brasil e, mais especificamente, os cursos de formação continuada ofertados pelo CAS-DF. Em consonância com o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i. fazer levantamento bibliográfico referente a quem é o profissional IE; ii. investigar a oferta de formação para Intérpretes de Língua de Sinais no Brasil; iii. analisar as propostas dos cursos de formação continuada para IE ofertados pelos CAS, no Brasil, com destaque para a oferta do CAS-DF. O método utilizado foi o de um estudo descritivo e exploratório, com procedimento técnico fundamentado na pesquisa documental, com base na análise de conteúdo respaldada pela abordagem quali-quantitativa (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2015). Com vistas à análise documental, utilizamos como fontes documentos institucionais dos CAS (informativos de cursos e propostas de cursos). Como fundamentação teórica, utilizamos estudos provenientes da área dos Estudos da Tradução e da Interpretação (CAVALLO, 2019; CAVALLO; REUILLARD, 2016; PAGURA, 2004; PEREIRA, 2015; POCHHACKER, 2004; RODRIGUES; SANTOS, 2018), sobre o Intérprete Educacional (ALBRES, 2015; KELMAN, 2005; LACERDA, 2008; LEITE, 2004; QUADROS, 2004; ROSA, 2006; SANTOS, 2007; TUXI, 2009) e sobre a formação de tradutores e intérpretes (CAVALLO, 2019; COSTA, 2018; GONLÇALVES, 2017; KELLY, 2005, 2008, 2010; KIRALY, 1995, 2000, 2017; PACTE 2001, 2003; HURTADO ALBIR, 2017; RODRIGUES, 2018). Discutimos ainda as exigências de formação nos documentos legais brasileiros e o conceito de “competência” nas Ciências da Educação e nos Estudos da Tradução. Dessa forma, analisamos: os cursos de formação continuada de 14 CAS, ofertados no ano de 2018; as propostas de cursos de cinco CAS, ofertados também no ano de 2018; nove propostas de cursos do CAS-DF, no período entre 2004 e 2019. A análise dos dados aponta para diferentes propostas de formação continuada, as quais não apresentam um padrão em suas ofertas. Além disso, percebe-se a falta de um objetivo geral de formação que atenda às necessidades dos IE, além da falta de uma abordagem teórica que busque, em sua proposta, o desenvolvimento e a aquisição da competência do profissional requerida do tradutor ou intérprete para atuar no contexto educacional. Outrossim, a análise demonstra que a maioria das propostas curriculares, apesar de apresentarem conteúdos relacionados à área dos Estudos da Tradução e da Interpretação, não se aprofundam nessas teorias e não apontam qual abordagem está sendo utilizada para a formação dos profissionais ou qual o modelo de desenvolvimento de competência, estabelecendo assim um distanciamento entre a formação ofertada e a área dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Esse distanciamento, relativo às abordagens teóricas na formação de tradutores e intérpretes para atuarem no contexto educacional, implica na atuação e na formação destes profissionais no contexto educacional.

Palavras-chave: Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais; Formação de tradutores e intérpretes de Línguas de Sinais. Intérprete Educacional.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to analyze the continuing education courses, intended to Educational Interpreters (IE), offered by the Centers of Support for the Deaf (CAS) in Brazil, and more specifically the continued education courses offered by the CAS-DF. In line with the main goal, were established the following specific goals: i. to make a literature review about the Educational Interpreter's profile; ii. to research the offer of training for Sign Language Interpreters in Brazil; iii. to analyze the proposals for continuing education courses for IE offered by the CAS in Brazil, focusing on the ones offered by CAS-DF. The method consists of a descriptive and exploratory study, with procedures based on documentary research and content analysis. The data analysis is supported by the quali-quantitative approach (GIL, 2008; LAKATOS e MARCONI, 2015). Aiming the documentary analysis, institutional documents from the CAS (courses' newsletters and courses' proposals) were used as fonts. The theoretical basis is informed by the Translation Studies (CAVALLO, 2019; CAVALLO e REUILLARD, 2016; PAGURA, 2004; PEREIRA, 2015; POCHHACKER, 2004; RODRIGUES e SANTOS, 2018), studies about the Educational Interpreters (ALBRES, 2015; KELMAN, 2005; LACERDA, 2008; LEITE, 2004; QUADROS, 2004; ROSA, 2006; SANTOS, 2007; TUXI, 2009) and the translators and interpreters' training (CAVALLO, 2019; COSTA, 2018; GONLÇALVES, 2017; KELLY, 2005, 2008, 2010; KIRALY, 1995, 2000, 2017; PACTE 2001, 2003; HUSTADO ALBIR, 2017; RODRIGUES, 2018). In this study are discussed the training requirements, from Brazilian legal documents, and the concept of 'competence', in the Education Sciences and the Translation Studies. Thus, are analyzed: the continuing education courses, offered in 2018, from 14 CAS; the proposals courses from five CAS, also offered in 2018; nine proposals courses from CAS-DF, offered between the years of 2004 and 2019. The data analysis points to different proposals for continuing education. Those proposals do not present an offer pattern. Besides, it is noticeable the absence of a general goal able to attend the IE's needs. The proposals also lack in a theoretical approach that promotes the acquisition and development of the professional's (translator or interpreter) competence to act in the educational context. Furthermore, the analysis indicates that most of the syllabus, despite the contents related to the fields of Translation Studies and Interpretation, do not deepen those theories, additionally neither the approach used for the professionals' training, or the model of competence development are pointed out. Thus, a distance is established between the offered training and the fields of Translation Studies and Interpretation. This distance, regarding the theoretical approach in the training of translators and interpreters acting in an educational context, has implications for the performance and training of those professionals.

Keywords: Translation and Interpretation Studies and Sign language; Sign language translators and interpreter training; Educational Interpreters;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos CAS no Brasil.....	100
Figura 2 - Localização dos CAS com cursos de formação entre 2012 e 2020.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tradução e interpretação em contextos educacionais.....	43
Quadro 2 - Atribuições do TILS	51
Quadro 3 - Modelos de papéis do intérprete educacional	57
Quadro 4 - Papéis do professor intérprete no Ensino Fundamental.....	57
Quadro 5 - Papéis do intérprete educacional.....	58
Quadro 6 - Critérios de avaliação para banca de aptidão do CAS-DF.....	65
Quadro 7 - Conceito de competência para alguns teóricos da tradução.....	72
Quadro 8 - Modelo de Competência do Intérprete.....	82
Quadro 9 - Estabelecimento de corpus referente aos CAS do Brasil.....	110
Quadro 10 - Estabelecimento do Corpus referente ao CAS-DF	112
Quadro 11 - Categorias de análise.....	113
Quadro 12 - termos identificados nos cursos de formação continuada destinadas a formação de ILS pelos CAS no Brasil	114
Quadro 13 - Análise dos objetivos dos CAS.....	119
Quadro 14 - Conteúdos por área do conhecimento dos CAS no Brasil	122
Quadro 15 - Análise dos títulos do CAS-DF	127
Quadro 16 - Análise dos objetivos DO CAS-DF	130
Quadro 17 - Conteúdos por área de conhecimento dos cursos do CAS-DF	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ocorrências de cursos por ano (2012 – 2020)	112
Gráfico 2 - Ocorrências por termos.....	115
Gráfico 3 - Ocorrências por áreas do conhecimento	116
Gráfico 4 - Ocorrências de carga horárias por curso.....	118
Gráfico 5 - Concentração de conteúdos por área de conhecimento	125
Gráfico 6 - Relação dos títulos dos cursos com as áreas do conhecimento	128
Gráfico 7 - Conteúdos relacionados por área de conhecimento.....	136

LISTA DE ABREVIações

ACE – Atendimento Curricular Específico
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APADA – Associações de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos
APILS – Associações de Tradutores e Intérpretes de LS
CAS – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez
CAS-DF – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez do Distrito Federal
CAS-GO – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez de Goiás
CAS-MG – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez de Minas Gerais
CE – Ciências Educacionais
CEE01 – Centro de Ensino Especial 01 de Brasília
CODA – Filhos Ouvintes de Pais Surdos
COINES – Congresso Internacional do INES
CT – Competência Tradutória
DA – Deficiência Auditiva
DF – Distrito Federal
DMU – Deficiências Múltiplas
EAD – Educação a Distância
EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ET – Estudos da Tradução
ETILS – Estudos da Tradução e da Interpretação das Línguas de Sinais
FEBRAPILS – Federação Brasileira de Associações de Profissionais Intérpretes de Línguas de Sinais
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GDF – Governo do Distrito Federal
GT – Grupo de Trabalho
IE – Intérprete Educacional
IES – Instituição de Ensino Superior
ILS – Intérprete de Língua de Sinais
INES – Instituto Nacional de Educação para Surdos
InterCAS - Intercambio Formativo entre os CAS
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LBI – Lei Brasileira da Inclusão
LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação

LETRA - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da USP
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LO – Língua Oral
LP – Língua Portuguesa
LS – Língua de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NUADIP – Núcleo de apoio didático pedagógico
NUCAPE – Núcleo de Capacitação dos Profissionais da Educação
NUCOM – Núcleo de convivência
NUTAM – Núcleo de Tecnologias e de adaptação de material didático
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONGs – Organizações não Governamental
PACTE – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação
PGET – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC
PNAES – Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos
PNE – Plano Nacional de Educação
POET – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFC
POSTRAD – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRÓ-DA – Programa de Reabilitação e Orientação aos alunos com Deficiência Auditiva
REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades Federais no Brasil
SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEDUC – Secretaria de Educação
SENAC – Serviço Social de Aprendizagem Comercial
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
TILS – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
TILSJUR – Programa de Extensão da UFSC
TILSP – Tradutor Intérprete de Libras e português
troCAS – Espaço de trocas coletivas entre os CAS(s)
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UE – Unidade Educacional
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 VEM CÁ, VEM? TENHO UMA HISTÓRIA PARA TE CONTAR.....	16
2 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS QUE ATUA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: QUEM É ESSE PROFISSIONAL?	27
2.1 Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais.....	27
2.1.1 Modalidades na interpretação das Línguas de Sinais	34
2.1.2 Tipologias na interpretação das Línguas de Sinais.....	39
2.2 O Intérprete Educacional de Língua de Sinais.....	45
2.2.1 História, Reconhecimento Legal e Profissionalização	46
2.2.2 As pesquisas sobre o Intérprete Educacional.....	53
2.2.3 O perfil e o papel do Intérprete Educacional: o que mostram as pesquisas?.....	54
2.2.4 Professor ou intérprete educacional da SEEDF?	61
3 A FORMAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS E OS CENTROS DE APOIO AO SURDOS.....	68
3.1 Formação de Tradutores e Intérpretes: Fundamentos teóricos	68
3.2 Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais no Brasil: cadê a oferta?....	86
3.3 CAS: um espaço de formação continuada para Intérpretes Educacionais?.....	90
3.3.1 Como e onde funcionam os CAS?.....	92
3.3.2 Os CAS e a formação continuada de Intérpretes educacionais: Existe um currículo? .	101
3.3.3 Formação continuada de Intérprete Educacional no CAS-DF.....	104
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	107
4.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	Erro! Indicador não definido.
4.2 Metodologia da Pesquisa	108
4.2.1 Passo a Passo	110
4.3 Apresentação e análise dos dados.....	113
4.3.1 Análise Sincrônica dos cursos dos CAS no Brasil	114
4.3.1.1 Aspectos organizacionais	114
4.3.1.2 Aspectos curriculares	119
4.3.2 Análise diacrônica dos cursos do CAS-DF	126
4.3.2.1 Aspectos organizacionais	126
4.3.2.2 Aspectos curriculares	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	144
APÊNDICE.....	150

1 VEM CÁ, VEM? TENHO UMA HISTÓRIA PARA TE CONTAR...

Eu sei que não deveria começar um texto acadêmico assim, porém, inspirada em Santos (2021) e na possibilidade de dialogar sobre formação de Intérpretes de Língua de Sinais (ILS) que atuam no contexto educacional, a qual perpassa duas áreas distintas do conhecimento, as Ciências Educacionais e os Estudos da Tradução, assumo essa estilística textual, a qual não se mostra convencional.

Discutir e dialogar e sobre a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) no Brasil significa também não desconsiderar suas histórias de vida pessoal e sua trajetória profissional, as quais quase sempre traduzem suas formações oriundas de ambientes não formais. Pesquisas sobre atuação e formação de TILS no Brasil ainda estão em emergência no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação das Línguas de Sinais (ETILS). Dito isso, percebe-se que o principal combustível, para a realização de muitas delas, são as dificuldades e os problemas decorrentes da atuação desses profissionais, fazendo com que muitos deles procurem, na pesquisa científica, formas de analisar e resolver os seus problemas, indissociando, assim, as pesquisas de suas trajetórias pessoais e profissionais. Sobre isso, Santos explica: “[c]ada pessoa é única em sua história e a (re)constrói conforme as oportunidades e experiências por ela vivenciadas” (SANTOS, 2007, p. 19).

Por meio dessas narrativas pessoais, é possível perceber também como se deu a aquisição da Língua de Sinais por parte destes pesquisadores, assim como o contato com as Comunidades Surdas¹ e sua constituição como Tradutores e/ou Intérpretes de Línguas de Sinais. Santos (2007, p. 6) relata que sua “aproximação com os surdos sinalizantes ocorreu em meados da década de oitenta [...]. Nas estações rodoviárias, era comum, naquela época, encontrar grupos de surdos que vendiam alfabetos manuais, cartões postais e adesivos”. Esses lugares se apresentavam também como ponto de encontro para interações entre os Surdos². Santos relata ainda:

[n]a época, com sete anos de idade, lembro dos olhares atentos que a língua de sinais - LS despertava, das imagens resultantes do combinar de expressões facial-corporais, das mãos que expressavam a significação desejada. A expressão visual é parte da LS, possibilitando a interação entre os surdos enquanto grupo cultural. (SANTOS, 2007, p. 6).

¹ Conforme Sacks, as Comunidades Surdas são compostas por sujeitos Surdos e ouvintes, que participam e compartilham dos mesmos interesses, em uma determinada localidade (SACKS, 2000).

² Neste trabalho, a palavra Surdo será usada com S maiúsculo conforme Sacks: “Destaco o termo Surdo “com S maiúsculo” em pontos estratégicos do texto como uma forma de empoderamento, mostrando minha visão pessoal e enquanto profissional da saúde, de respeito e reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo o processo histórico e cultural que os envolve” (SACKS, 2000, p. 10).

Essa descrição da expressão visual, que a autora apresenta acima é explicada por Quadros (2004) como experiências visuais que perpassam a visão. Segundo a autora, “o que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso” (QUADROS, 2004, p. 93).

Rodrigues (2008) também relata o seu primeiro contato com os Surdos, o qual se deu mais ou menos na mesma época de Santos (2007), também ainda enquanto criança, porém em outra localidade:

O primeiro contato com os surdos, que minha memória registra, ocorreu naturalmente em meio às brincadeiras de criança. Tive, então, a oportunidade de conviver, nos últimos anos de minha infância, digo fins da década de 80 e início dos anos 90, com alguns surdos. Durante nossas brincadeiras, nos entendíamos através de mímicas e gestos, ou éramos auxiliados por alguém da família dos surdos que interpretava para nós o que eles queriam dizer e, para eles o que dizíamos. Entretanto, eu nem imaginava que aqueles “gestos”, que eram feitos com tanta velocidade por eles e seus familiares, constituíam uma língua “complexa, completa, abstrata e rica” (BRITO, 1995, p. 29) como qualquer outra língua, inclusive a língua portuguesa (doravante LP) que falávamos. (RODRIGUES, 2008, p. 12).

No relato de Rodrigues (2008), é possível perceber a descoberta de uma nova forma de comunicação, que se valia do uso das mãos para se expressar e dos olhos para compreender, sem saber que se tratava de uma língua de modalidade gesto-visual, a qual se tornou objeto de seus estudos posteriores sobre intermodalidade de línguas na interpretação entre Línguas Orais (LO) e as Línguas de Sinais (LS).

Russo (2009) também apresenta relatos de como se deu seu primeiro contato com a LS e os Surdos em sua região:

[...] a Língua Brasileira de Sinais – Libras está presente em minha vida desde minha pré-adolescência, quando fui apresentada a ela por uma menina surda que morava em frente minha casa. [...] Foi ela quem me inseriu na Comunidade Surda, levando-me até sua escola para jogarmos vôlei com seus colegas surdos, me apresentando a sociedade dos surdos do Rio Grande do Sul – SSRS – onde fiz novas amizades, me convidando para os bailes que já aconteciam, passando o verão na colônia de férias da SSRS, enfim, eu realmente mergulhei em uma comunidade e cultura muito diferentes daquela que eu estava acostumada a viver. Isso tudo aconteceu no início da década de 80 no século passado. (RUSSO, 2009, p. 15).

Percebemos nos relatos de Santos (2007), Rodrigues (2008) e Russo (2009), e de tantos outros pesquisadores da área das Línguas de Sinais, que, em muitos casos, os seus contatos com a LS e com as Comunidades Surdas se deram de forma natural. E, posteriormente a esse contato, tanto com a LS quanto com as Comunidades Surdas, esses pesquisadores se tornaram primei-

ramente intérpretes de LS e, posteriormente, alguns deles vieram a se tornar também professores formadores de ILS, como bem podemos observar em seus relatos. Santos (2007), à época de sua defesa de mestrado, relata: “atualmente, trabalho como ILS na Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC. A minha formação profissional é oriunda de um contexto informal” (SANTOS, 2007, p. 17). Conforme argumentam Lacerda e Gurgel (2011), o cenário apresentado por Santos (2007) aparece de modo recorrente em relação à entrada do TILS no contexto educacional:

Neste contexto, a entrada dos TILS na educação se deu sem um cuidado com sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação no nível superior atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam. (LACERDA; GURGEL, 2011, p. 482)

O cuidado a que Lacerda se refere está relacionado à pouca ou à nenhuma oferta de formação, visando a entrada desses profissionais no mercado de trabalho. Mercado este que se abria exclusivamente para atender às demandas das Comunidades Surdas e às demandas legais, principalmente de cunho educacional. Atualmente, observa-se que a pesquisadora, após atuar como ILS, se tornou docente na UFSC, e atua na formação de ILS, tanto na graduação como na pós-graduação. Rodrigues também relata uma história similar de atuação, a qual se inicia como ILS na Educação Básica:

Em 2004, tornei-me intérprete de Libras-LP no Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. E foi nessa escola comum de Belo Horizonte que tive a oportunidade de, durante mais de dois anos, participar e observar, principalmente, o contexto da sala de aula. [...] Em 2006, ampliando minha atuação na educação de surdos, tornei-me formador de intérpretes educacionais de Libras-LP do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, vinculado à secretaria de educação de Minas Gerais. (RODRIGUES, 2008, p. 15)

É possível perceber, no relato acima, que Rodrigues começa a atuar primeiramente como ILS na Educação Básica e, posteriormente, passa a atuar como professor formador de ILS no Centro de Apoio ao Surdo (CAS MG). Atualmente, Rodrigues é professor e pesquisador da UFSC, atuando na formação de ILS na graduação e na pós-graduação, assim como Santos.

Russo (2009), em seu relato, explica como se deu a transição de ILS para formadora de ILS:

Alguns anos mais tarde, em 2002, já tendo assumido definitivamente a profissão de ILS, surge a primeira oportunidade de ministrar, juntamente com uma colega, hoje doutoranda em tradução, Maria Cristina Pires Pereira, um curso de técnica de interpretação em língua de sinais em um curso de formação de ILS. Esse curso foi promovido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, realizado no Instituto Nacional de Educação para Surdos - INES no Rio de Janeiro para um público de professores de surdos e alguns intérpretes de todo o Brasil. Essa experiência foi a grande responsável por hoje estar atuando intensamente na área de formação de ILS.

Pude perceber ali o quanto ainda precisava estudar, refletir sobre nossas práticas, amadurecer as ideias e ações do grupo de pessoas que atuam como ILS por todo o Brasil, os quais, na maioria das vezes, não possuem uma formação específica e adequada. (RUSSO, 2008, p. 16).

Percebemos no relato de Russo que, após atuar como ILS por vários anos, foi convidada a atuar como formadora em um curso organizado pelo Ministério da Educação (MEC), realizado no Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), e destinado à formação de ILS de todo o Brasil. Atualmente, Russo atua como ILS na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os relatos apresentados acima mostram histórias de vida que implicam contato natural com LS e com as Comunidades Surdas e, por consequência desse contato, se tornaram ILS.

[H]istoricamente este profissional tem se constituído na informalidade, pela demanda dos próprios surdos, nas relações sociais, mediando a comunicação entre surdos e ouvintes [...]. Deste modo, o intérprete se molda às demandas da prática e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências vivenciadas. (LACERDA; GURGEL, 2011, p. 482).

Mas nem todas as histórias são similares. Existem também aqueles que foram apresentados a LS e aos Surdos já em seus ambientes de trabalho ou em sua formação acadêmica, como é o caso de Tuxi (2009) e Silva (2018). Ao ler o relato de Tuxi (2009), percebemos que, para essa pesquisadora, o contato com a LS e os Surdos se deu no ambiente escolar. Tuxi (2009) relata que, quando estava se formando professora pedagoga, foi estagiar em uma escola de Surdos:

A escola onde essa amiga me levou era o Centro Educacional Auditivo Ludovic Pavoni – CEAL, onde uma média de trezentos e cinquenta alunos surdos estuda. Foi incrível! Cheguei antes do horário da entrada e fiquei no pátio interno simplesmente observando aqueles surdos se comunicarem por sinais. Como a minha amiga me disse, eu me assustei, mas não de uma forma ruim, simplesmente fiquei maravilhada. Posso dizer que a língua de sinais foi assim comigo: paixão à primeira vista. Acredito que quase todos os professores da educação especial começaram também assim, no susto, sem qualquer preparo ou escolha. Começam se apaixonam e nunca mais saem. Não foi diferente comigo. Após seis meses de estágio eu já sabia onde queria atuar. Meu projeto de final de curso foi na área da educação especial. (TUXI, 2009, p. 1).

Assim, diferentemente dos outros pesquisadores apresentados anteriormente, Tuxi (2009) encontrou uma possibilidade de trabalho junto aos Surdos, na Educação Especial e, a partir daí, iniciou seus estudos sobre a Língua de Sinais e sobre o Intérprete de Língua de Sinais que atua no contexto educacional, ou seja, o Intérprete Educacional (doravante IE) (TUXI, 2009; ALBRES, 2015), objeto de sua pesquisa de mestrado. A partir de sua prática profissional e de sua experiência, Tuxi (2009) se tornou formadora de IEs no Centro de Apoio ao Surdo do Distrito Federal (CAS-DF). Atualmente, Tuxi é professora na Universidade de Brasília (UnB),

atuando tanto na Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira e Português como segunda língua, quanto no programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD).

Silva (2018) apresenta um percurso similar ao de Tuxi em sua caminhada como professor pedagogo:

Meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais foi em 2005. Nessa época, eu já tinha noção de minha deficiência auditiva leve, com um diagnóstico de possível degeneração futura. Era estudante de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Por caminhos da vida tive contato com a educação especial e inclusiva e fiz meu primeiro curso de Libras. Foi uma virada definitiva, nunca mais saí da área, tendo atuado na tradução e interpretação, ensino, pesquisa e consultoria. Em 2008 inicia minha trajetória de professor universitário, atuando no curso de Bacharelado em Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina até 2012, e depois disso em diversas outras instituições. (SILVA, 2018, p. 15).

Atualmente, Silva atua como professor universitário de Libras e também como formador de ILS em cursos de formação continuada, organizados por instituições de ensino, tais como associações e instituições particulares.

Percebemos, nas histórias de vida e nas trajetórias profissionais desses pesquisadores, que o contato com a LS e com as Comunidades Surdas se configurou como a principal razão de terem se tornados ILS. Dessa forma, observa-se que, a partir de suas experiências como ILS, esses sujeitos puderam refletir tanto sobre suas práticas interpretativas quanto sobre sua constituição como profissionais que atuam em um determinado contexto e, a partir dessas reflexões, realizaram suas pesquisas acadêmicas, contribuindo significativamente para a constituição do campo ETILS. Dito isso, compreende-se ser quase impossível que as pesquisas abordadas pelo ILS não levem em consideração as histórias pessoais e trajetórias profissionais dos pesquisadores desse campo disciplinar. Para Santos:

[n]arrar fatos é algo comum na história da humanidade. Isso enriquece nossas vidas, nos torna pessoas sensíveis ao penetrar histórias e compartilhar as nossas com outros indivíduos, nos coloca no lugar do outro, na experiência e vivência do próprio eu em contato com o diferente. Quando saliento o ser diferente, me refiro tanto às pessoas surdas quanto às pessoas ouvintes, pois existem características peculiares desses grupos que são enunciadas por meio das culturas, histórias, línguas, identidades, entre outros, aspectos que constituem os sujeitos. O diferente, portanto, depende de quem determina a diferença e por qual perspectiva se coloca a questão. (SANTOS, 2007, p. 8).

Nesse sentido, me identifico com a essencialidade dessas histórias. A partir de agora, contarei a minha história pessoal e trajetória profissional, as quais me trouxeram até aqui e que fazem de mim quem eu sou hoje. Primeiramente, uma intérprete educacional, em segundo lugar, uma professora ouvinte de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, posteriormente, uma formadora de IE, sendo esta atuação o principal fator que aproxima a minha história das demais,

acima apresentadas. Ainda mais, podemos dizer que, em algum momento dessas trajetórias, essas histórias se entrecruzam.

Assim, o meu primeiro contato com Surdos e com a Libras foi no ano de 2007, por ocasião do destino, mudando minha vida. Após terminar o Ensino Médio (EM), comecei a trabalhar em um *shopping*, quando recebi um cliente Surdo. Tentamos nos comunicar, porém sem sucesso. Eu não compreendia nada do que ele sinalizava e aquela interação social foi limitada, pois, eu não sabia Libras. Essa situação me motivou a buscar um curso de Libras, com o objetivo de aprender a língua e, conseqüentemente, me comunicar com os Surdos em LS.

Fiz dois cursos livres de Libras em diferentes instituições, no ano de 2008, o primeiro foi no Serviço Social de Aprendizagem Comercial (SENAC), chamado de Curso Básico de Libras, na época, com um total de 60 horas. Esse curso era ministrado por uma professora não surda³ e tinha como foco maior o ensino de vocabulário, ou seja, sinais desconexos de seus contextos. O segundo curso foi no Instituto Chaplin, fundado pelo professor Edson Gomes, Surdo, o qual foi aluno do INES, no Rio de Janeiro. O Instituto Chaplin tinha como objetivo ensinar Libras e formar TILS. O curso de Libras era estruturado e dividido em quatro módulos de 80 horas cada, compreendidos em um período de dois anos. Esse curso apresentava uma metodologia diferenciada do primeiro e o ensino da Libras acontecia diretamente em Libras, apreendendo o vocabulário de forma gradual e contínua. Para tanto, o curso oferecia materiais didáticos próprios e todos os professores eram Surdos.

Ao final do curso de Libras, os alunos tinham a opção de se matricular em um curso livre de 60 horas, chamado Tradução e Interpretação de Libras e Português. Esse curso tinha como pré-requisito o curso de Libras, ou seja, os cursistas já deveriam apresentar proficiência na Libras. O propósito dessa formação era capacitar os cursistas na atuação como TILS. Eu não fiz esse curso, mas foi nesse momento que compreendi que não bastava saber Libras para atuar como TILS. Eram necessários conhecimentos e habilidades que iam além da proficiência nas duas línguas.

Assim, minha aquisição da Libras se deu no ensino formal, com o auxílio de professores, em um primeiro momento não surdos e, posteriormente, Surdos. O contato com as Comunidades Surdas ocorreu após a aquisição da LS em contexto formal, fato que culminou em diversas dificuldades para interagir efetivamente com os sujeitos Surdos, uma vez que a LS aprendida em um ambiente formal pode se distanciar, e muito, da LS em uso pelas Comunidades Surdas.

³ O termo não surdo se refere à pessoa ouvinte.

Porém esse foi um caminho sem volta, pelo menos para mim, pois busquei uma graduação nessa área, visando aprender melhor a língua. À época, em 2008, encontrei dois cursos, um de Licenciatura em Letras-Libras e outro de bacharelado em Letras-Libras, sendo que o primeiro se destinava à formação de professores de Libras e o segundo se destinava à formação de profissionais dos serviços de Tradução e Interpretação. Esses dois cursos eram ofertados exclusivamente pela UFSC, na modalidade de Educação a Distância (EAD), com diversos polos presenciais no Brasil. No entanto, com o lançamento do programa de Reestruturação das Universidades Federais no Brasil (REUNI, 2008), implementado durante o governo Lula, o curso de licenciatura em Letras-Libras, na modalidade presencial, teve sua primeira oferta pela Universidade Federal de Goiás (UFG), no campus de Goiânia, em 2009, cidade na qual eu residia.

Como eu já estava aprendendo Libras e buscava uma formação em nível superior, me candidatei a uma vaga nessa primeira oferta do curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFG, e, no ano seguinte, lá estava eu, matriculada e frequentando o primeiro semestre do curso. Tudo era novo: na primeira turma, todos os alunos eram não surdos, assim como todos os professores. A turma era mista e diversificada: alguns já estavam na segunda ou terceira graduação; outros já tinham mestrado e/ou doutorado; muitos já trabalhavam na área como TILS; alguns eram familiares de Surdos; e, o fato mais interessante, alguns sequer sabiam o que era Libras. Esse fato é observado com estranheza, pelo motivo de que tanto na licenciatura quanto no bacharelado a distância da UFSC existia-se o pré-requisito de proficiência em Libras, diferentemente do que foi adotado pela UFG, exigência que permanece até os dias atuais. No curso de Letras - Libras da UFG, o aluno aprende a língua durante o curso.

No final da licenciatura, começaram a surgir diversos editais de concursos públicos para o cargo de IE, devido ao Decreto 5.626/2005, o qual estabeleceu a garantia desse profissional na Educação de Surdos. Apesar de o Decreto exigir formação em nível superior em curso de bacharelado em Tradução e Interpretação, o documento estabeleceu um prazo de 10 anos para adequação e, durante esse prazo, permitiu outros tipos de formação, inclusive em Ensino Médio. Dito isso, me candidatei em muitos destes editais, sendo aprovada em dois, um em primeiro lugar e no outro em segundo lugar. Porém minha aprovação foi condicionada à participação em uma banca no Centro de Apoio ao Surdo de Goiás (CAS-GO). A banca avaliou a competência dos candidatos em três diferentes fases: prova escrita com questões teóricas a respeito da Libras e sua legislação; interpretação de um texto do português para Libras; e interpretação de um texto da Libras para o português. Fui declarada apta para assumir os cargos.

Ao tomar posse dos cargos, comecei a atuar como IE em duas escolas inclusivas de municípios diferentes. As escolas inclusivas, são aquelas que incluem todos os estudantes independente de suas necessidades educacionais especiais. Eu atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alunos Surdos e tinha como função mediar as relações linguísticas entre os alunos Surdos e os demais sujeitos não surdos da escola. Foi durante essa atuação que me frustrei, pois não tive nenhum tipo de formação prévia para atuar como ILS e, mais especificamente, como ILS no contexto educacional. Confesso que eu mal sabia como me posicionar nesse ambiente e qual era, de fato, o meu papel ali. Nesse sentido, a atuação foi se tornando, cada vez mais, complexa, à medida em que questões inerentes à prática interpretativa se apresentavam e eu não sabia como lidar com elas. As dificuldades na atuação advinham, principalmente, do fato de eu saber Libras, uma vez que estava quase me formando como professora de Libras, mas não saber o que era traduzir ou interpretar.

Dessa forma, pela primeira vez, me questioneei sobre a necessidade de uma formação específica para atuar como ILS em contexto educacional. Por conta disso, poderia dizer que minha formação como IE se deu de forma empírica, na prática interpretativa em sala de aula, a partir dos desafios estabelecidos e das estratégias e soluções desenvolvidas para a atuação profissional.

Após concluir o curso de licenciatura em Letras-Libras, no ano de 2013, me tornei professora substituta de Libras na UFG, abandonando a função de IE. Naquele momento, presenciei o movimento da UFG para lançar a oferta do curso de Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português. Saliento que esse curso era o que faltava para efetivar a lacuna na formação de TILS em nível superior no estado de Goiás. Senti vontade de voltar a estudar.

Porém, no ano de 2014, me tornei professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e, assim, me mudei para Brasília para atuar como professora de Libras. Inicialmente, fui alocada no cargo de Professora Itinerante de Deficiência Auditiva (DA) do Plano Piloto, no qual era responsável pelo acompanhamento do atendimento educacional especializado de estudantes Surdos na região do Plano Piloto.

Nesse período, tive a oportunidade de conhecer e me apropriar das práticas da SEEDF e, especialmente, de presenciar e compreender como era organizada a Educação de Surdos no Distrito Federal. Logo, as discrepâncias entre as políticas educacionais do estado de Goiás e do Distrito Federal foram perceptíveis, inclusive a exigência de que para atuar como IE na SEEDF era necessário, em primeiro momento, já ser professor em qualquer área de atuação.

No ano seguinte, fui encaminhada para atuar no CAS-DF, como professora de Libras, e comecei a atuar nos cursos de formação continuada ofertados pelo CAS, os quais eram articulados com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) — também conhecido como escola dos professores —, instituição responsável pela formação continuada dos profissionais da educação na SEEDF. Posteriormente assumi a coordenação do Núcleo de Capacitação dos Profissionais da Educação (NUCAPE) do CAS-DF. Devido à minha formação inicial em Letras-Libras, fiquei responsável pela oferta de cursos de formação continuada na área da Educação de Surdos, como também pela oferta de seminários, rodas de conversas, palestras itinerantes, entre outras formas de capacitação, tudo em articulação com o EAPE, instituição da SEEDF responsável pela certificação destas formações.

Atuar na coordenação de capacitação do CAS-DF me proporcionou a oportunidade de participar dos Encontros Nacionais dos CAS, organizados pelo INES, nos anos de 2015, 2016, 2017, e 2018, na cidade do Rio de Janeiro, em razão do Congresso Internacional do INES (COINES). Esses encontros se estabeleceram como Grupo de Trabalho (GT) dentro do COINES. Eu pude refletir sobre a importância e a responsabilidade dos CAS na formação do IE a partir da percepção de que essas instituições — as quais se fazem presentes em todos os estados brasileiros, podendo ser encontradas em mais de uma localidade por estado — eram responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação para atuarem na Educação de Surdos em suas respectivas secretarias de educação (SEDUCs), conforme estabelecido em seu documento de criação. A partir dessa reflexão, também foi possível perceber que, dentre a diversidade de oferta de cursos de formação continuada do CAS-DF (Libras nos níveis básico, intermediário e avançado; Educação Bilíngue para Surdos; Surdocegueira; Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes Surdos), não havia, naquele momento (2018), nenhuma oferta destinada à formação de IE. A falta dessa oferta se configurava como uma grande lacuna tanto para os profissionais quanto para a própria instituição.

Diante da necessidade social, profissional e legal de oferecer formação para profissionais IE e da inexistência de um direcionamento pedagógico para a organização desses cursos, eu questionava: (1) como são organizados os cursos de formação continuada para formação de IE pelos CAS no Brasil?; (2) quais são os conteúdos abordados nesses cursos?; (3) existe um desenho curricular (padrão) para esses cursos de formação continuada ofertados pelos CAS no Brasil?; (4) qual a relação desses cursos com as áreas dos Estudos da Tradução e das Ciências Educacionais na formação continuada de IE?; (5) como eram organizados e quais conteúdos eram abordados nos cursos de formação continuada para IE do CAS-DF? Enfim, me vi diante de um mar de perguntas, para as quais eu não tinha respostas. Dessa forma, me senti desafiada

e motivada a buscar respostas para minhas indagações, que não eram recentes, aprofundando e atualizando meus conhecimentos a respeito da interpretação envolvendo LS, mais especificamente no ambiente educacional, o qual sempre fez parte da minha trajetória enquanto profissional. E foi assim que, em agosto de 2018, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília – UnB.

Assim, muitas questões se estabelecem para a formação do IE. Diante da necessidade de se refletir sobre esse tema, apresentamos⁴ este trabalho, o qual se insere na linha de pesquisa Tradução e Práticas Sociodiscursivas, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UnB. O objeto de estudo é o profissional IE e a pergunta que move essa pesquisa é: qual a formação ideal para esse profissional?

Dessa forma, o objetivo de nossa pesquisa é analisar os cursos de formação continuada destinados à formação do IE, ofertados pelos CAS, no Brasil, e, mais especificamente, o curso de formação continuada ofertado pelo CAS-DF. Para alcançar nosso objetivo, esta pesquisa se propõe a: i. fazer um levantamento bibliográfico de quem é o profissional IE; ii. investigar a oferta de formação para ILS no Brasil; e iii. analisar as propostas dos cursos de formação continuada para IE ofertados pelos CAS no Brasil, com destaque para a oferta do CAS-DF.

Com o intuito de atingir tais objetivos, nos propomos a responder às seguintes perguntas de pesquisa: i. quem é o profissional ILS que atua no contexto educacional?; ii. qual é a formação exigida para esse profissional e onde ela ocorre?; iii. como se organizam os cursos de formação continuada ofertados pelos CAS no Brasil para formação deste profissional?; iv. existe um currículo para esses cursos?; e v. qual a relação entre os conteúdos trabalhados nesses cursos de formação continuada e a área dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais?

A dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro, a Introdução, apresenta a pesquisadora, suas motivações para a realização desta pesquisa, além dos objetivos geral e específicos e das perguntas de pesquisa que delinearão este estudo.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar o IE. Começamos o capítulo definindo a atividade de interpretação, suas modalidades e tipologias. Para, então, traçar um breve histórico do surgimento do ILS no espaço educacional, motivado principalmente pelos movimentos das Comunidades Surdas e das políticas públicas para Educação para Surdos no Brasil.

⁴ A partir desse momento, o texto se apresenta na terceira pessoa do plural, pelo entendimento de que não se faz uma pesquisa acadêmica sozinha, e, sim, por meio de muita orientação e discussão sobre os temas aqui abordados.

Partimos da revisão de pesquisas acadêmicas sobre esse profissional, destacando o perfil profissional e o papel que o ILS desempenha no espaço educacional, em particular o profissional que atua na SEEDF.

O terceiro capítulo investiga a formação de ILS no Brasil. Iniciamos o capítulo discutindo diferentes acepções de competência a partir das teorias das Ciências da Educação e dos Estudos da Tradução. Em seguida, investigamos qual a formação exigida para atuação do IE, conforme documentos legais publicados no país, para então, traçar um cenário geográfico de onde existe a oferta dessa formação em nível de graduação e de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do país. Por fim, apresentamos os CAS, instituições públicas, criadas pelo Ministério da Educação (MEC) como uma política pública para a oferta de formação continuada na área da Educação de Surdos no Brasil, particularmente do CAS-DF

O quarto capítulo delinea o percurso metodológico deste estudo, retomando inicialmente o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Adiantamos que se trata de uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, na qual utilizamos o método de pesquisa documental para a coleta dos dados. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo referente às propostas de cursos dos CAS. O conteúdo foi analisado por meio do estabelecimento de duas categorias, a saber: (1) aspectos organizacionais; e (2) aspectos curriculares. A análise dos dados nas categorias estipuladas se deu em dois momentos, sendo o primeiro sincrônico (relacionado aos cursos ministrados, em 2018, pelos CAS no Brasil) e o segundo diacrônico (relativo aos cursos ministrados pelo CAS-DF no período compreendido entre 2004 e 2019). As unidades de conteúdos apresentadas em cada uma das categorias foram comparadas entre elas, visando a verificação das semelhanças e diferenças dentro de cada categoria. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS QUE ATUA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: QUEM É ESSE PROFISSIONAL?

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar o ILS que atua no contexto educacional⁵, uma vez que este é o profissional mais demandado na área da interpretação envolvendo LS no Brasil. Para isso, traçamos um breve histórico sobre o seu surgimento no espaço escolar e seu reconhecimento profissional, impulsionados principalmente pelos movimentos das Comunidades Surdas e pelos marcos legais. Posteriormente, investigamos as pesquisas acadêmicas, as quais têm o IE como objeto de estudo, com o fim de verificar a que área elas se relacionam e quais são as características que compõe o perfil profissional do ILS e o papel que o ILS desempenha no ambiente educacional. Por fim, focamos no ILS que atua na SEEDF, com destaque para a sua atuação nos diferentes níveis e etapas da Educação Básica e para os requisitos de aptidão e de formação exigidos para sua atuação.

Contudo, antes de nos debruçarmos sobre o IEs, é importante esclarecer a distinção entre as atividades de tradução e de interpretação e as propostas de tipologias e modalidades a elas relacionadas, dependendo do contexto e da situação em que essas atividades ocorrem, contribuindo, dessa forma, com o entendimento da terminologia utilizada nesta dissertação. Reflexões iniciais sobre tradução e interpretação nos permitem compreender que essas duas atividades compõe um campo maior de investigação denominado Estudos da Tradução. Dessa forma, o termo “Tradução” tem se apresentado como um grande guarda-chuva, no qual se abriga também a interpretação. Nesta pesquisa, compreendemos a tradução e a interpretação como atividades distintas, apesar de compartilharem certas características. Dito isso, faz-se necessário trazer para a discussão as características que definem essas semelhanças e diferenças.

2.1 TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ENVOLVENDO LÍNGUAS DE SINAIS

Em *Terminologia da Tradução* define-se que a tradução é a “operação de transferência interlinguística que consiste em interpretar o **sentido** de um texto de partida e em produzir um texto de chegada, procurando estabelecer uma relação de equivalência entre os dois” (LEE-JAHNKE; DESLILE; CORMIER, 2013, p. 65, grifo nosso). Já a interpretação é tida como uma “atividade que consiste em estabelecer, simultaneamente ou consecutivamente, a comunicação

⁵ O profissional ILS que atua no contexto educacional é largamente denominado Intérprete Educacional pela literatura (QUADROS, 2004; LACERDA 2005; TUXI, 2009; ALBRES, 2015). Nesta pesquisa, quando nos referirmos a um destes termos (ILS ou IE), estamos nos referindo ao mesmo profissional.

oral ou gestual entre dois ou vários interlocutores que não falam a mesma língua” (LEE-JAHNKE; DESLILE; CORMIER, 2013, p. 65). Em relação aos profissionais que realizam essas atividades, a obra estabelece como tradutor ou tradutora “o especialista da comunicação que transpõe documentos escritos de uma língua para outra” (LEE-JAHNKE; DESLILE; CORMIER, 2013, p. 112) e o intérprete como “o especialista da comunicação oral ou gestual que serve de intermediário entre dois ou vários interlocutores que não falam a mesma língua” (LEE-JAHNKE; DESLILE; CORMIER, 2013, p. 65).

No caso das LS, em *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (QUADROS, 2004) propõe-se a utilização do termo **Intérprete de Língua de Sinais (ILS)** para se referir ao profissional que tem como papel interpretar de uma LS para outra língua — seja oral ou de sinais — e vice-versa. Propõe-se, da mesma forma, o termo **Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS)** para se referir ao profissional que traduz e interpreta uma dada Língua de Sinais para uma outra língua, seja ela oral ou de sinais. Sendo assim, podemos dizer que os profissionais que executam tarefas de tradução e também de interpretação das LS, acumulando as duas funções, são chamados de TILS.

No Brasil, além da Libras, existem registros de outras línguas de sinais em uso, oriundas de comunidades surdas indígenas⁶, porém a única que obteve reconhecimento legal foi a Libras. Assim, os profissionais que atuam na tradução e na interpretação de LS no Brasil devem dominar a Libras e a Língua Portuguesa (LP) e, por isso, também são denominados **Tradutor Intérprete de Libras e Português (TILSP)**. Nesta pesquisa, utilizaremos os termos definidos por Quadros (2004), apresentados acima (TILS e ILS), partindo de uma perspectiva multilíngue de que existem outras possibilidades de tradução e de interpretação de Libras para outras línguas e vice-versa, as quais não envolvem necessariamente a LP, uma vez que existem muitas línguas em uso, não só no Brasil, como em todo o mundo, sejam elas orais ou de sinais. No caso da interpretação e da tradução das línguas de sinais para as línguas orais, e vice e versa, estas apresentam um caráter intermodal⁷, pelo fato de que as línguas de sinais, faladas pelas Comunidades Surdas, são de modalidade gesto-visual e não vocal-auditiva. Dessa forma, “[...] os processos tradutórios e interpretativos, além de serem interlinguísticos, são intermodais” (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 3).

Dessa maneira, compreendemos que a interpretação é um tipo de tradução, pois à medida em que a primeira tem por objetivo a comunicação entre dois ou vários interlocutores que não falam a mesma língua, ela busca essa forma de traduzir, ou seja, interpretar o **sentido** de

⁶ Cf. *Língua de sinais oriunda de comunidades indígenas do Brasil* (VILHALVA, 2012)

⁷ Entre línguas de modalidades diferentes.

um texto de partida, seja ele escrito, vocalizado ou sinalizado, e em produzir um texto de chegada (vocalizado ou sinalizado) (LEE-JAHNKE; DESLILE; CORMIER, 2013). Isso posto, buscamos compreender melhor o que define a atividade de **interpretação** dentro dos Estudos da Tradução e quais são os elementos que a aproximam e a distanciam da tradução.

Pöchhacker (2004) apresenta um conceito de interpretação na raiz de sua concepção: “a interpretação é considerada como uma atividade tradutória, uma forma especial de ‘Tradução’. A interpretação é uma prática humana antiga que claramente antecede a invenção da escrita — e da tradução (escrita)⁸” (PÖCHHACKER, 2004, p. 9, tradução nossa). Infere-se que a atividade de interpretação, apesar de emergente dentro dos Estudos da Tradução, antecede a tradução. Dito isso, Pöchhacker define a interpretação principalmente por seu caráter imediato. Em outras palavras, interpretar se configura como uma forma de tradução em que uma primeira e última versão de um texto enunciado em outra língua é produzida, em uma determinada situação (contexto, interlocutores, línguas envolvidas) e de forma imediata, ou seja, no “aqui e agora” com base em uma apresentação única de um enunciado (fala) na língua fonte (PÖCHHACKER, 2004).

Pagura (2015), em seus estudos sobre a interpretação, reflete que:

[...] tanto a tradução quanto a interpretação têm como objetivo fazer que uma mensagem expressa em determinado idioma seja transposta para outro, para que seja compreendida por uma comunidade linguística que não fale o idioma em que essa mensagem foi originalmente concebida. Pode-se dizer que o tradutor e o intérprete são profissionais que permitem que uma mensagem cruze a chamada “barreira linguística” entre duas comunidades, sendo comum usar a metáfora “ponte” para designar esses profissionais. (PAGURA, 2015, p. 186).

Tendo em vista que o objetivo das duas atividades é comunicar uma mensagem de uma língua para outra, cruzando a fronteira linguística e cultural entre duas comunidades, nos interessa elucidar quais são as principais semelhanças e diferenças em relação aos profissionais que executam essas atividades e a operacionalização destes dois processos. Em relação às semelhanças, Pagura (2015) destaca que tanto o tradutor quanto o intérprete devem ter alta proficiência linguística muito bom das línguas envolvidas no processo — e de seus componentes culturais. Se para o tradutor é exigido um bom domínio da escrita, para o intérprete é exigido um bom domínio das formas de expressão oral nas duas línguas.

O intérprete, por outro lado, recebe toda a mensagem original em forma oral e precisa ter total domínio da variante oral da língua de partida, percebendo sutilezas de pronúncia, nuances de entonação e sendo perfeitamente capaz de compreender diferentes variantes regionais do idioma estrangeiro, inclusive

⁸ “Interpreting is regarded here as translational activity, as a special form of ‘Translation’. Interpreting is an ancient human practice which clearly predates the invention of writing – and (written) translation”

quando utilizado por falantes que não o usam como língua materna. (PAGURA, 2015, p. 185).

Outra semelhança apresentada no texto é que tanto o intérprete quanto o tradutor “[...] devem ser pessoas capazes de compreender e expressar ideias relacionadas às mais diferentes áreas de conhecimento humano, sem ser especialistas nessa área, como são seus leitores ou ouvintes” (PAGURA, 2015, p. 185). O autor explica ainda que não é possível que esses profissionais, além de tradutores e intérpretes, sejam especialistas em todas as áreas em que atuam, porém eles devem “[...] manter-se atualizados no desenvolvimento constante das áreas de conhecimento com as quais trabalham e consultar especialistas da área, quando necessário” (p. 185). Visto isso, depreendemos como principais semelhanças entre tradução e interpretação as questões relacionadas a seus objetivos, domínio das línguas envolvidas e conhecimento (pessoal) a respeito de diferentes áreas do conhecimento humano.

Em relação às diferenças entre as duas profissões, essas referem-se mais ao processo de operacionalização. Pagura ressalta que “tanto a fonte da mensagem como o resultado do processo se dão em modalidades distintas (escrita e oral), resultando tal fato em diversas diferenças operacionais” (2015, p. 186). Assim, em relação ao domínio linguístico, faz-se importante ressaltar que, além de possuir excelentes habilidades para se expressar oralmente em quaisquer dos idiomas envolvidos, o intérprete “[...] terá de ter maior domínio das línguas, do assunto, da cultura-fonte e da cultura-alvo do que o tradutor” (PAGURA, 2015, p. 186).

Isso se justifica pelo fato de que a tradução, geralmente, vai envolver um texto escrito, seja ele o texto de partida (texto fonte) ou o texto de chegada (texto alvo), permitindo ao tradutor uma flexão no tempo para execução da tarefa e a consulta de ferramentas e materiais de apoio, uma vez que o texto de partida está pronto e acabado. Dessa maneira, durante o processo de tradução, o tradutor é quem vai definir o ritmo de trabalho e o local onde será realizado e ele tem a liberdade e, em muitos casos, o tempo que achar necessário para interromper o seu trabalho e fazer consultas, sejam elas direcionadas a especialistas da área, a outros tradutores e a instrumentos de apoio como: dicionários, enciclopédias, softwares, internet, entre outros. Nesse caso, podemos dizer que o tradutor impõe o seu próprio ritmo de acordo com o prazo estabelecido para a entrega (PAGURA, 2015; PEREIRA, 2015, RODRIGUES; SANTOS, 2018). Em relação ao ritmo de trabalho, Pagura apresenta dados sobre o que se espera em relação ao ritmo e a produtividade de um tradutor se comparada com a de um intérprete:

[e]nquanto nas organizações internacionais espera-se que os tradutores de tempo integral traduzam cerca de cinquenta linhas a cada duas horas, um discurso cujo texto transcrito tenha as mesmas cinquenta linhas será interpretado

em cerca de oito minutos, conforme dados apresentados por Seleskovitch e Lederer (1989). (PAGURA, 2015, p. 187).

Assim, diferentemente da tradução, a interpretação acontece no momento da produção do discurso, de forma imediata e efêmera, seja nas línguas orais ou sinalizadas. Dessa forma, o intérprete, na maioria das vezes, atua em contato direto com o autor do texto (oral ou sinalizado) e com o público, para o qual o texto ou a fala se destina, não sendo possível prever o que será dito e não havendo tempo hábil para consulta de materiais e/ou ferramentas, sendo necessário tomadas de decisão de forma imediata. Assim, a atividade de interpretação determina que o intérprete deverá seguir o ritmo do autor do texto, sendo que seu trabalho desaparece à medida que é concebido (PAGURA, 2015; CAVALLO; REUILLARD, 2016; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Em vista disso, Pagura reflete sobre a necessidade de o intérprete “[...] ter adquirido todo o conhecimento necessário e o vocabulário específico antes do ato tradutório em si” (2015, p. 186). O autor faz referência ao fato de que os intérpretes que possuem uma boa formação e experiência são capazes de absorver o conhecimento da área no decorrer da emissão do discurso, porém explica que as bases sobre as quais os conhecimentos serão construídos precisam ser estabelecidas antes, durante sua preparação para aquela determinada atuação (PAGURA, 2015).

Assim, refletimos sobre o fato de que, enquanto na tradução o produto final pode ser revisado, muitas vezes, por outros tradutores e leitores, na interpretação o resultado do trabalho do intérprete se acaba quando o discurso se acaba, sem possibilidade de revisão antes do conhecimento do público (PAGURA, 2015; CAVALLO; REUILLARD, 2016; RODRIGUES; SANTOS, 2018). Essa imposição do ritmo não permite qualquer tipo de revisão na interpretação, sendo que “[...] o resultado do trabalho do intérprete é final” (PAGURA, 2015, p. 187). Ou seja, se o que foi enunciado não for compreendido, nem sempre haverá tempo para re-expressar a mensagem de outra forma. Pagura aponta que intérpretes experientes e com boa formação são capazes de “[...] corrigir ou emendar algum sentido mal expresso com uma determinada palavra ou frase, ainda que só o façam normalmente duas ou três frases adiante” (2015, p. 187). Porém, o autor afirma que fazer isso exige muita autoconfiança, segurança e prática profissional.

Outra diferença é o fato de a tradução apresentar um caráter mais permanente e de publicidade, ou seja, ela pode ser acessada quantas vezes forem necessárias pelo público. A “[...] interpretação desaparece quando o evento termina” (PAGURA, 2015, p. 187), caso não tenha

sido registrada⁹. Cumpre destacar que essa dicotomia entre o texto escrito (tradução) permanecer e o texto oral (interpretação) desaparecer no fim dos processos está sendo ressignificada, à medida que mudanças vêm ocorrendo em função das novas Tecnologias em Comunicação e Informação (TIC's) e, ainda mais, em função do estabelecimento da pandemia do Coronavírus¹⁰ no ano de 2020. Pereira discute essa mudança de paradigma:

[a]s delimitações de conceituação de atuação, entre tradutores e intérpretes, levando em conta somente textos escritos e falados e sua relação com o tempo levado no processo tradutório foram úteis, nos primórdios, quando as interações eram somente faladas, presenciais e sincrônicas ou escritas, não presenciais e assíncronas. A atualidade nos brinda com uma diversidade inovadora nos modos de interação e, conseqüentemente, de mediação interlíngua. (PEREIRA, 2015, p. 47).

Nos dias atuais, com a popularização das comunicações tecnológicas, presenciais e a distância, sincrônicas e assíncronas, as formas de interação, conseqüentemente, também se diversificaram. Não existe mais, somente, comunicação falada e escrita, podemos gravar nossas vozes e movimentos corporais, conversar, dar aula e conferências a distância, com ou sem nossa imagem corporal. (BRAUN, 2006 *apud* PEREIRA, 2015 p. 48).

Assim, depreende-se que um texto interpretado também pode assumir características de permanência e de publicidade, caso tenha sido gravado e seu registro disponibilizado para esse fim. Inferimos, portanto, que a possibilidade de acesso a interpretações gravadas converte-se em possibilidades de revisão e análise do texto alvo, as quais podem gerar implicações para a formação. Porém, é importante ressaltar que um texto interpretado não poderá ser alterado, se configurando como um texto fim para a situação a qual ele foi concebido.

Dessa forma, compreendemos que a caracterização da tradução e da interpretação não se define mais apenas pela delimitação de um texto escrito ou oral, como definido por muitos teóricos da área. Também não se define pela presença física ou pela ausência física do tradutor e do intérprete, e, sim, pelas características referentes ao processo operacional, à realidade si-

⁹ Infere-se que a partir das tecnologias de captação de som e imagem é possível fazer o registro da interpretação, ainda que esse não seja uma demanda inerente à interpretação em si.

¹⁰ A partir da orientação de isolamento social e a determinação do trabalho remoto, diversas atividades que antes aconteciam de forma unicamente presencial precisaram se transpor para o ambiente virtual. Assim, os profissionais envolvidos nessas atividades também tiveram que se moldar a essa nova forma de relacionar-se. Diante dessa realidade pandêmica, a atuação dos profissionais intérpretes passou a se dar quase que exclusivamente de forma remota. Essa tendência teve seu início, por meio da interpretação de *lives* no meio artístico e cultural, se estendendo posteriormente para os mais diversos contextos sociais, inclusive o educacional. A interpretação remota configurou-se como um desafio para os profissionais ILS, uma vez que exigiu uma competência para operar aparelhos eletrônicos (*notebooks*, câmeras, celulares, microfones, iluminação), *softwares* (plataformas de encontros), para sua atuação profissional. Equipamentos esses que não eram necessários, por parte do intérprete, para a atuação presencial. A emergência desse conhecimento fez com que a Federação Brasileira de Associações de Profissionais Intérpretes de Línguas de Sinais (FEBRAPILS) editasse uma nota técnica para orientar os profissionais ILS no exercício de sua função.

tuacional que vai envolver cada uma dessas atividades e aos conhecimentos e habilidades exigidos a cada um desses profissionais (PAGURA, 2015; PEREIRA, 2015; RODRIGUES SANTOS, 2018). Logo, para a atuação do intérprete, seja de forma presencial ou remota, faz-se importante estar atento à pluralidade de ambientes, nos quais a relação do profissional com o público pode ocorrer e de que forma essa interação poderá se dar entre os participantes, diferentemente da atividade do tradutor, como explicam Rodrigues e Santos:

[...] enquanto a interpretação é totalmente dependente da situação imediata e das circunstâncias que se efetivam a produção do texto fonte e do alvo, a tradução pode ser realizada fora do contexto a que se destina, já que o texto fonte está pronto e o público terá acesso ao texto alvo após sua conclusão. Portanto o processo tradutório confere ao profissional a possibilidade de realizar o seu trabalho no ambiente que preferir, pois, como mencionamos acima, a tradução não demanda necessariamente a participação presencial e imediata do público. (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 2).

As características profissionais exigidas em cada um dos processos tradutórios ou interpretativos se configura mais como diferença. Enquanto o tradutor, na maior parte das vezes, trabalha sozinho, fazendo uso de equipamentos tecnológicos, dicionários, livros, internet, entre outros, trocando ideias com outros tradutores quando necessário, o intérprete trabalha geralmente em equipe. O intérprete trabalha em duplas ou até mesmo em uma equipe de intérpretes que atua no mesmo espaço, como, por exemplo, em um congresso ou em uma escola, que podem ter outros profissionais intérpretes atuando, caso aconteça de forma presencial. O envolvimento do intérprete está intrinsecamente relacionado ao desenrolar da situação que está sendo interpretada (RODRIGUES; SANTOS, 2018). Outra característica importante levantada por Pagura (2015) é a capacidade de concentração, análise e memória que esse profissional tem que ter:

[a] capacidade de analisar o conteúdo da mensagem, depreendendo os elementos de coesão que “amarram” a sequência de pensamento do palestrante, é uma habilidade fundamental para o intérprete. Uma vez compreendida a mensagem, seu conteúdo terá de ser retido na mente até o momento de ser expresso na língua de chegada, respeitando-se as características desse idioma e dessa cultura. (PAGURA, 2015, p. 188).

Percebe-se que a concentração do intérprete precisa ser máxima, por isso justificam-se pausas para descanso e/ou revezamentos a cada vinte ou trinta minutos (PAGURA, 2015). Quando o revezamento não for possível, em função do tipo de interpretação e do contexto situacional onde ela ocorre, necessitam-se de pausas. O revezamento geralmente deve ocorrer em duplas, mas o número de intérpretes na equipe vai depender dos interlocutores envolvidos e das características situacionais e dialógicas que vão envolver o processo de interpretação. Na tradução, isso não ocorre, visto que o tradutor trabalha, na maioria das vezes sozinho e ele próprio

faz o gerenciamento do seu tempo, uma vez que o contexto que envolve a tradução em si não modifica as características de sua prática profissional.

Dessa forma, vale destacar que um dos principais elementos que distinguem a atividade de tradução da atividade de interpretação é o contexto situacional onde elas ocorrem. Ou seja, ao analisar e compreender os cenários em que essas atividades se desenvolvem, podemos concluir tratar-se de uma atividade de tradução ou de uma atividade de interpretação.

Sendo assim, constatamos que o que diferencia a interpretação da tradução está mais relacionado ao: i. resultado do processo (vocalizado/sinalizado); ii. ritmo de trabalho (estabelecido pelo autor do discurso); e iii. caráter (imediato: aqui e agora; efêmero: de curta duração; específico: para uma determinada situação específica). Em relação ao profissional intérprete e ao tradutor, destacamos que estas diferenças se relacionam à: i. necessidade de maior habilidade em se expressar oralmente (vocalizando ou sinalizando); ii. necessidade de maior conhecimento linguístico, específico e terminológico necessário ao processo interpretativo, adquirido em um momento anterior a ele; e iii. capacidade de concentração e memória.

Dessa forma, se torna claro que os conceitos entre tradução e interpretação não se igualam. Mesmo que o termo “tradução”, de forma isolada, seja utilizado como um guarda-chuva para se referir às duas atividades, depreendemos que as duas atividades não se assemelham, na medida em que os conhecimentos e habilidades demandados para a efetivação de cada uma delas, assim como os processos operacionais por meio dos quais elas se realizam, são diferentes (PAGURA, 2015; PEREIRA, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Após explicitar o fato de que as características relativas ao processo operacional das atividades de tradução e interpretação se diferenciam, assim como o perfil dos profissionais tradutores e intérpretes diferem, destaca-se que essas diferenças apresentam implicações para a formação desses profissionais. Dessa forma, entendemos que é necessário investigar também os modos e os tipos de interpretação que podem ocorrer em situações interpretativas envolvendo a LS. Dito isso, no próximo item, abordaremos as modalidades referentes às línguas e à forma como a interpretação de LS pode ocorrer, além de suas implicações relativas intermodalidade.

2.1.1 Modalidades na interpretação envolvendo Línguas de Sinais

Os Estudos da Interpretação tiveram seu início nos anos sessenta do século XX, porém o reconhecimento dos Estudos da Interpretação como campo disciplinar só teria ocorrido de fato na década de 1990 (PÖCHHACKER, 2009 *apud* RODRIGUES, 2012). Compreende-se,

assim, que se trata de uma área nova em franca expansão. Nesse sentido, pesquisadores apontam a importância de se estabelecer uma terminologia para a área (PAGURA, 2015; PEREIRA, 2015; CAVALLO, 2019). Pereira diferencia o termo interpretação entre línguas de outros tipos de interpretação, às quais esse termo pode remeter pela sua enorme polissemia. Dessa forma, a autora apresenta uma proposta:

[...] utilizo intérprete interlíngue/interpretação interlíngue para marcar a pessoa e o fenômeno do Bilinguismo que trata da mediação de interações faladas entre pessoas que não têm ou não se sentem com proficiência suficiente na outra língua, em contraste apenas com intérprete/interpretação, significando a compreensão subjetiva e consequente reação a um enunciado, ideia ou manifestação cultural. (PEREIRA, 2015, p. 47).

Santos (2013, p. 119) explica que “o campo dos Estudos da Interpretação impulsionou pesquisas que tratavam da prática da interpretação desde os processos envolvidos nestas tarefas até as tradições de pesquisas e paradigmas teóricos que constituem essa recente subárea dos Estudos da Tradução”, e apresenta diversas pesquisas na área de Língua de Sinais realizadas com o enfoque na atividade interpretativa. Isso posto, trazemos para a discussão estudos feitos por Rodrigues (2012) sobre a questão de modalidade da interpretação entre LO e LS, esta, além de ser interlíngue, também é intermodal:

[...] os Estudos da Interpretação têm crescido significativamente, destacando-se e se firmando como uma área distinta. Em meio a esse crescimento, encontramos as pesquisas sobre o processo de interpretação envolvendo a Língua de Sinais (LS), as quais passam a configurar uma vertente específica de estudos (Grbic, 2007) que lida não somente com a questão da interpretação entre línguas, mas, também, com o fato de essa interpretação ser entre diferentes modalidades (Padden, 2000; Isham, 1995). Portanto, a interpretação de uma língua oral (LO) para uma LS é impactada por certo efeito de modalidade, o qual fará da interpretação, LO-LS, um processo singular. (RODRIGUES, 2012, p. 94)

Assim, compreende-se que a interpretação de uma LO para uma LS consiste em expressar uma mensagem expressa na modalidade vocal-auditiva (LO) para uma gesto-visual na qual as LS se apresentam, caracterizando-se como uma interpretação interlíngue e intermodal. Rodrigues (2013) explica ainda que as LS têm mais possibilidade de sintetização devido a essa característica inerente a sua modalidade:

a atribuição de semelhança interpretativa entre línguas de diferentes modalidades exige que o intérprete de sinais explore os dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais (expressões faciais gramaticais, classificadores, possibilidades de os sinais incorporarem informações etc.) e saiba lidar com a simultaneidade das línguas de sinais, bem como com o fato de as mesmas serem mais sintéticas que as línguas orais. (RODRIGUES, 2013, p. 48).

Nesse sentido, abordamos também estudos feitos por Pereira (2015) a respeito da tipologia envolvendo as LS, tais estudos enfatizam que a distinção principal para diferenciação entre as formas de traduzir e interpretar é feita pela modalidade das línguas envolvidas, apresentando um esquema, no qual relaciona as modalidades das línguas, sua direcionalidade e a denominação do modo de tradução resultante. Podemos perceber, no esquema elaborado por Pereira (2015) e nas inferências de Rodrigues (2013), a existência de quatro formas de interpretação envolvendo as LS, quais sejam: (1) interpretação interlinguística e intermodal da LS para a LO (vocalização); (2) interpretação interlinguística e intermodal da LO para as LS (sinalização); (3) interpretação interlinguística e intermodal à vista ou à primeira vista da LO (escrita) para a LS (sinalização); e (4) interpretação interlinguística unimodal/intramodal¹¹, de uma dada LS (língua A) para outra LS (língua B).

Estudos conduzidos por alguns pesquisadores (PAGURA, 2015; PEREIRA 2015; CAVALLLO; REUILLARD, 2016; CAVALLLO, 2019) apontam para dois modos principais de interpretação interlíngua: a consecutiva e a simultânea. Conforme definição apresentada por Pagura:

A modalidade consecutiva é aquela em que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra e apresenta todo o discurso na língua-alvo, normalmente sua língua materna. (2015, p. 189).

O autor explica que o modo consecutivo foi o mais utilizado entre a Primeira e a Segunda Guerra, momento em que as línguas principais de comunicação no mundo eram o inglês e o francês. Com o fim das guerras e o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), onde se utilizam seis idiomas oficiais (inglês, francês, espanhol, russo, chinês e árabe), estabeleceu-se a necessidade de mais de duas línguas acontecendo ao mesmo tempo nas reuniões da ONU. Assim, a interpretação simultânea foi aos poucos ganhando espaço em situações de interpretação que envolvessem mais de duas línguas ao mesmo tempo, sendo a mais utilizada atualmente, conforme explica Pagura:

[a] modalidade simultânea é a mais amplamente utilizada hoje em dia [...] Nessa modalidade, os intérpretes – sempre em duplas – trabalham isolados em uma cabine com vidro, de forma a permitir a visão do orador, e recebem o discurso por meio de fones de ouvido. Ao processar a mensagem, eles a reexpressam na língua de chegada através de um microfone ligado a um sistema de som que leva sua fala até os ouvintes, por meio de fones de ouvido ou receptores semelhantes a rádios portáteis. Essa modalidade permite a tradução de uma mensagem em um número infinito de idiomas ao mesmo tempo, desde que o equipamento assim o permitir. (PAGURA, 2015, p. 190).

¹¹ Entre línguas da mesma modalidade.

Faz-se importante destacar que o trecho apresentado acima se refere a uma situação de conferência¹² envolvendo diferentes línguas orais. A interpretação simultânea entre LO necessita de equipamentos tecnológicos para recepção individual, visto que no momento da emissão e da recepção, o caráter vocal-auditivo das línguas orais impede que elas aconteçam ao mesmo tempo e sejam compreendidas pelo público sem o uso de equipamento tecnológico. Dessa forma, faz-se necessário separar os intérpretes de línguas orais em cabines conforme o par linguístico de atuação e munir o público com fones de ouvido e receptores de rádio para que esses possam escolher a língua que compreendem e preferem, no intuito de compreender a mensagem repassada na língua original, “[e]ssa modalidade permite a tradução de uma mensagem em um número infinito de idiomas ao mesmo tempo, desde que o equipamento assim o permita” (PAGURA, 2015, p. 211).

No que se refere à interpretação de LS em contexto de conferência, o posicionamento do ILS vai variar conforme a direcionalidade da língua no processo de interpretação, uma vez que a LS precisa estar visível tanto para sua expressão como para sua recepção. Ou seja, se a direcionalidade da interpretação for da LO para a LS, o intérprete se posiciona no palco ao lado do palestrante ou sua imagem pode ser transmitida em telões posicionados adequadamente em diferentes pontos do auditório, de forma a assegurar a sua visibilidade pelo público em geral, inclusive pelos componentes que estão no palco. Se for no sentido contrário, da LS para a LO, o intérprete precisa ficar de frente para o orador, sem que haja barreiras visuais que impeçam este de perceber a língua de sinais em expressão ou em cabines, caso haja o uso de equipamentos tecnológicos. Essa questão de posicionamento do ILS em relação à visualidade intercorre como um dos efeitos singulares que podem surgir na interpretação entre línguas de diferentes modalidades.

[...] a interpretação e a tradução para a língua de sinais envolvem a manifestação do corpo do intérprete diante do público. Essa presença e visibilidade físicas devem-se à modalidade gesto-visual da língua de sinais, a qual faz com que, na interpretação, o texto não possa ser separado de sua *encenação* (Novak, 2005; Quadros; Souza, 2008) o oferecimento da tradução e da interpretação em língua de sinais coloca o autor e o intérprete de língua de sinais visíveis ao público, pois sendo uma língua de sinais visual espacial o ato interpretativo só acontece na presença física do intérprete (Rosa, 2008, p. 14). (RODRIGUES, 2013, p. 49, grifo do autor).

Sendo assim, podemos inferir que essas duas modalidades de língua (vocal-auditiva e gesto-visual) não competem entre si. Ressaltamos ainda que, no caso das LS, a interpretação

¹² Situação de conferência diz respeito a um dos contextos situacionais onde a interpretação de LS pode ocorrer. Esse tema será abordado no próximo item: 2.1.2. Tipologias na interpretação das línguas de sinais.

acontece quase sempre de forma simultânea, pois podem se apresentar ao mesmo tempo, sem a necessidade de um aparato tecnológico, o qual seria indispensável se as interpretações simultâneas envolvessem línguas de mesma modalidade. Ou seja, em um evento onde a interpretação ocorre entre diferentes LS, haverá a necessidade de um aparato tecnológico visual, para que o público direcione os seus olhos (órgão receptor das LS) para estes aparelhos, escolhendo a LS que lhes cause maior conforto para sua recepção.

Cumprido destacar também que, independentemente da modalidade da língua, existe a compreensão de que a interpretação simultânea, apesar de ser assim denominada, não acontece, de fato, simultaneamente à fala original. Isso ocorre, “[...] pois, o intérprete tem necessidade de um espaço de tempo para processar a informação recebida e reorganizar sua forma de re-expressão. Esse breve espaço de tempo recebe o nome tradicional de ‘*décalage*’, termo francês usado em todo o mundo” (PAGURA, 2015, p. 212). A interpretação simultânea também pode ocorrer de forma cochichada ou sussurrada (PAGURA, 2015; CAVALLO, REUILLARD, 2016): “[...] é a chamada ‘interpretação cochichada’ ou ‘*chuchotage*’ — outro termo em francês usado por intérpretes de todo o mundo —, em que o intérprete se senta próximo a um ou dois ouvintes e interpreta simultaneamente a mensagem apresentada em outro idioma” (PAGURA, 2015, p. 212).

No que se refere à interpretação simultânea entre línguas orais e línguas de sinais, Rodrigues aponta que:

Isham (1994) demonstrou, ao comparar intérpretes de línguas orais e de língua de sinais, que os intérpretes de língua de sinais tendem a cometer menos erros de compreensão e tradução do que os intérpretes de língua orais, para ele isso se deve à diferença de modalidade, visto que tal diferença possibilita que a memória auditiva dos intérpretes opere sem interferência. (RODRIGUES, 2013, p. 49).

Assim, podemos perceber que as modalidades de interpretação de LS estão mais diretamente relacionadas às línguas envolvidas e a sua operacionalização, ou seja, podem se apresentar em relação às línguas como uma interpretação: interlíngua (entre diferentes línguas) ou intralingual (dentro da mesma língua) e intermodal (entre línguas de modalidades diferentes) ou unimodal/intramodal (entre línguas da mesma modalidade). Em relação a operacionalização, podem se apresentar nos modos consecutivo ou simultâneo. Rodrigues (2018, p. 294) afirma que “[...] o trabalho com a modalidade e com seus efeitos sobre o processo de tradução e de interpretação precisa ser concebido como um dos elementos que compõem a Competência Tradutória do profissional tradutor ou intérprete intermodal”.

Pagura (2015, p. 213) sugere que, além das modalidades, “podemos ainda nos referir a diversos tipos de interpretação, em função de onde e quando ocorram (CHILD, 1992). Os [...] modos mencionados antes podem ocorrer em todas as situações”. Nesse sentido, no próximo item abordaremos os diversos contextos situacionais em que ocorrem a interpretação de/para línguas de sinais, visto que esses contextos revelam “[...] a importância de se refletir sobre questões que envolvem a atuação de intérpretes e tradutores intermodais” (RODRIGUES; SANTOS, 2018).

2.1.2 Tipologias na interpretação das Línguas de Sinais

Categorizações a respeito das tipologias da interpretação se apresentam de diferentes formas no mundo inteiro, “[...] dependendo dos contextos geográficos, acadêmicos e profissionais” (CAVALLO, 2019, p. 21). Cavallo (2019) explica que abordagens multiparamétricas seriam mais úteis, por seu caráter inclusivo, pois levariam em consideração:

[...] a modalidade de atuação, os participantes e a sua distância ou proximidade nos eventos mediados por intérpretes, o tema do evento, a tipologia textual, as restrições espaciais e temporais e os objetivos do evento em questão. A essas categorias, Mikkelson acrescenta o estatuto das línguas envolvidas, o ambiente bi- ou multilíngue, o grau de preparação exigida e permitida, os critérios de seleção do intérprete, o mercado de trabalho específico e a organização profissional dos intérpretes no contexto geográfico em que o evento ocorre. (CAVALLO, 2019, p. 21).

Essa abordagem nos permitiria categorizar e definir melhor as especificidades de cada situação interpretativa que pode envolver o ILS. Porém, consideramos mais adequado para essa pesquisa apresentar as distinções clássicas, explicando-as e adaptando-as à terminologia utilizada na interpretação de LS, quando necessário. Dito isso, abordaremos algumas propostas terminológicas de categorização apresentadas no Brasil, tanto para as LO como para as LS.

Pagura (2015, p. 212) apresenta os termos “[...] interpretação de conferências, interpretação comunitária, interpretação em tribunais, interpretação na mídia, interpretação de acompanhamento ou ligação, interpretação médica”, entre outros. Cavallo (2019, p. 25), em seus estudos sobre a interpretação, também propõe como categorização os mesmos termos apresentados por Pagura, excetuando-se a interpretação médica, pelo fato de que esta já está listada como Interpretação Comunitária.

No caso de interpretações intermodais, ou seja, que envolvam a LO e a LS como par linguístico, recorreremos ao panorama apresentado por Rodrigues, como forma de ilustrar a diversidade de contextos em que a interpretação intermodal pode acontecer:

[...] **Contextos Educacionais** – em todos os níveis de ensino, inclusive em vestibulares, concursos e outros; **Contextos clínicos e hospitalares** – acompanhando não somente as consultas médicas, mas exames, cirurgias, tratamentos médicos, psiquiátricos e psicológicos etc.; **Contextos legais** – em audiências, julgamentos, juizados, delegacias, conciliações, consulta a advogados, ministério público, casamentos etc.; **Contextos Familiares** – conversas de pais com filhos, irmãos, parentes, namorados, amigos, assuntos íntimos, confidenciais, etc.; **Contextos Midiáticos** – telejornais, programas políticos, filmes, documentários, sites e outros produtos da mídia; **Contextos Religiosos** – nos mais diversos tipos de atividades vinculadas a grupos religiosos: cultos, missas, reuniões etc.; **Contextos de Lazer e Turismo** – parques, clubes, museus, passeios, excursões, etc.; **Contextos de Conferências** – grandes eventos, inclusive de caráter acadêmico e internacional. [...] **Contextos empresariais** – em treinamentos, seleções, reuniões e, até mesmo, no dia a dia da empresa; os **Contextos de serviços públicos/ sociais** – acompanhamentos em serviços sociais para cadastramento, atendimentos e retirada de benefícios; dentre outros. (2010, p. 4,5, grifos nosso).

Percebemos, no panorama apresentado por Rodrigues (2010), que os ILS atuam numa esfera significativamente ampla e variada, tornando-se tarefa difícil a categorização, uma vez que existem bem mais contextos de interpretação do que os que foram categorizados por Pagura (2015) e Cavallo (2019). Nota-se que “[...] o campo de atuação dos profissionais tradutores e intérpretes ultrapassam esses âmbitos, como ocorre com a interpretação religiosa” (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 6).

Pereira (2015) discute os termos intrassocial e intersocial na categorização do tipo de interpretação. O termo intrassocial empregado no contexto interpretativo envolve, geralmente, situações comunitárias que também se apresentam como mediação intercultural, interpretação de acompanhamento ou de contato, sendo uma das áreas mais difícil de se delimitar. Já a atuação intersocial acontece, geralmente, em situações de conferência, como encontros internacionais, empresariais, científicos, políticos, religiosos e de menor duração. A autora sinaliza que os intérpretes que atuam tanto em situações comunitárias quanto de conferências podem se especializar em um determinado campo do conhecimento, como o educacional, que é o campo que atualmente mais contrata ILS.

Isso posto, sabemos da complexidade em se definir termos específicos para os tipos de interpretação intermodal que podem se apresentar. Porém a presente pesquisa abordará tanto a Interpretação Comunitária quanto a Interpretação de Conferência, pelo fato de que esses dois tipos de interpretação podem ocorrer no ambiente educacional, devido às suas especificidades. Dessa forma, trazemos as definições apresentadas por Cavallo (2019), em sua tese de doutorado. A autora define interpretação de conferência como:

[i]nterpretação realizada por ocasião de palestras, congressos, eventos acadêmicos e profissionais, entre outros, nos casos de participantes estrangeiros que não falam a língua do país em que o evento é sediado. É geralmente efetuada

nas modalidades consecutiva, simultânea ou sussurrada [...], por um ou mais intérpretes, dependendo das combinações linguísticas e da duração do evento. Devido às condições de fadiga mental e física causadas pela altíssima concentração exigida, quando o evento superar uma hora de duração, recomenda-se sempre dois intérpretes por cada combinação linguística. No Brasil, a situação mais comum é que o intérprete de conferências trabalhe como autônomo (emitindo recibo ou nota fiscal por meio da sua pessoa física ou jurídica), mas também é possível que seja funcionário de uma agência e tradução/interpretação ou de uma instituição/organização nacional ou internacional, trabalhando com carteira assinada. Dependendo das regiões geográficas no Brasil, os eventos que precisam de intérpretes de conferências são mais ou menos frequentes, sendo que, em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, por razões comerciais, acadêmicas e políticas, eles acontecem mais vezes, permitindo que os intérpretes possam viver somente desse trabalho. Ao contrário, em regiões como o Norte, o Nordeste e o Sul do País, esse último representado por Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, os eventos existem, mas é mais difícil que um intérprete possa viver apenas deste trabalho. (CAVALLO, 2019, p. 25).

Assim, percebemos que a interpretação de conferências ocorre geralmente em grandes eventos, sejam eles de cunho internacional, acadêmico, científico e/ou político-social, entre outros. As pessoas envolvidas, geralmente, pertencem a um mesmo grupo e partilham interesses em comum e, dessa forma, costumam partilhar características intelectuais, acadêmicas e culturais. Outra característica que se apresenta está ligada ao fato de que geralmente a interpretação de conferências acontece sem muita interação entre os participantes, se configurando principalmente como uma situação de interação monológica, diferenciando-a da interpretação comunitária:

[t]ermo bastante amplo, empregado para indicar a interpretação que ocorre em contextos médico-hospitalares e sócio-educacionais, bem como aquela realizada em centros de acolhida de imigrantes e refugiados, entre outros. Esta tipologia é referida também como “interpretação de comunidade”, denominação esta que não será adotada neste trabalho, o qual considera a interpretação comunitária como uma atividade desenvolvida em âmbito médico, educacional e nos serviços sociais em geral, embora todas essas categorias sejam consideradas como separadas em alguns trabalhos científicos. Assim como aconteceu em relação às outras tipologias de interpretação que não recebem o rótulo de “conferências”, a interpretação comunitária foi negligenciada, no passado, tanto pelo âmbito acadêmico quanto por aquele profissional, no sentido de que familiares e outros amadores eram chamados para interpretar como “quebra-galho” nos contextos acima citados, algo que mudou bastante ao longo das últimas duas décadas. Em alguns países, ainda não testemunhamos uma completa profissionalização no âmbito da interpretação comunitária, mas as pesquisas acadêmicas certamente aumentaram bastante nesta área, e cursos de formação, também no Brasil, estão sendo propostos. A interpretação comunitária é realizada em especial nas modalidades consecutiva, consecutiva curta, sussurrada e tradução à vista, sendo tipicamente bidirecional, ou seja, o intérprete trabalha para e a partir de duas línguas, podendo fazê-lo de forma presencial ou remota, neste último caso por telefone ou videoconferência. (CAVALLO, 2019, p. 27).

É importante destacar que, diferentemente das LO, nas quais a interpretação comunitária acontece quase sempre no modo consecutivo, nas línguas de sinais, em sua maioria, as interpretações acontecem no modo simultâneo.

Origuela sugere que “[...] a interpretação comunitária caracteriza-se por qualquer tipo de interpretação dirigida a um cliente e um prestador de serviços dentro de contexto hospitalar, forense, judiciário e similares” (ORIGUELA, 2014, p. 226). A autora explica que esse tipo de interpretação atende àqueles que geralmente são estrangeiros e imigrantes, mas serve também a todos os sujeitos que, ao se “comunicarem e acessarem os serviços educacionais, judiciários e médicos daquele país em que residem agora, mas não sendo fluentes na língua, necessitam da ajuda de um intérprete” (ORIGUELA, 2014, p. 226). Nesse caso, pode-se pensar nas Comunidades Surdas.

A interpretação comunitária, acontece principalmente em locais de prestação de serviços públicos, com o objetivo de viabilizar a interação dos não falantes da língua oral do país e o seu acesso a esses serviços: educação, saúde e os contextos jurídicos e policiais (CARR et al., 1995 *apud* RODRIGUES, 2010; WADENSJÖ, 1998). Segundo Rodrigues, “[...] o intérprete comunitário também é chamado de mediador intercultural, intérprete de serviço público, intérprete cultural, etc.” (2010, p. 5).

Tanto na interpretação de conferências como na interpretação comunitária, a forma como os interlocutores interagem vai definir se os processos interpretativos serão monológicos ou dialógicos. A interpretação de conferência sugere que os processos são monológicos, em sua maioria, e que vão envolver uma única direção em relação ao par linguístico, ou seja, de uma língua (A)¹³ para a língua (B), ocorrendo principalmente em decorrência de seu caráter intersocial (PEREIRA, 2015). Cumpre ressaltar que a direcionalidade do par linguístico em contexto de conferência vai depender se existe, entre os oradores e o público participante, no caso da interpretação intermodal, a presença de pessoas Surdas e não surdas; pois a participação de pessoas Surdas e não surdas implica na bi-direcionalidade do par linguístico, ou seja, da língua (A) para a língua (B) e vice-versa, implicando também na composição da equipe de intérpretes que vão atuar no evento, devido ao posicionamento necessário para cada uma das direções em relação ao par linguístico, o qual tem a LS como uma das línguas. Os processos dialógicos,

¹³ Por língua A, se entende a língua materna do intérprete, o qual traduz de e para ela, enquanto a língua B seria outra língua, além da materna, da qual ele tem ótimo domínio e também traduz de e para ela (CAVALLO, 2019, p. 21).

diferentemente do monológicos, envolvem uma bi-direcionalidade do par linguístico em questão, ou seja, da língua (A) para a língua (B) e da língua (B) para a língua (A), ocorrendo primordialmente em situações intrassociais e comunitárias (PAGURA, 2015; PEREIRA, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Em relação aos contextos essencialmente de serviços públicos, esses são tidos como comunitários, pensando, por exemplo, no educacional, no jurídico e no de saúde (RODRIGUES; SANTOS, 2018). Enfatizamos ainda que esses contextos demandam tanto serviços de interpretação como de tradução, uma vez que diversos materiais produzidos nesses campos precisam ser traduzidos, pois são destinados ao público em geral (RODRIGUES; SANTOS, 2018). Para ilustrar a demanda por serviços de tradução e de interpretação em contexto de serviços públicos, apresentamos abaixo o quadro (Quadro 1), elaborado por Santos e Rodrigues (2018), que se limita ao contexto educacional, foco da nossa pesquisa:

Quadro 1 - Tradução e interpretação em contextos educacionais

TRADUÇÃO INTERMODAL	INTERPRETAÇÃO INTERMODAL
Português-Libras	Português-Libras
<ul style="list-style-type: none"> - materiais didáticos (livros didáticos e paradidáticos - cartilhas e/ou programas escolares; - literatura dos mais diversos tipos; - hino nacional e outros; - sites e congêneres; - vídeos educativos e congêneres; - vídeos institucionais; - filmes ou trechos de filmes usados como recurso didático; - documentário ou partes dele, assim como outras produções veiculadas na mídia; - apresentações televisivas: reportagem e telejornais usados como material de apoio à aula; - documentos jurídicos e institucionais (normas, orientações, regimentos, estatutos etc.); - avaliações e atividades diversas; - provas de concursos, vestibulares e exames nacionais; - comunicados e informes; - edição e revisão de traduções. 	<ul style="list-style-type: none"> - interações diversas (aulas ministradas em português, reuniões, orientações, banca e demais ações envolvendo os atores da educação); - diálogos entre surdos falantes da Libras e ouvintes não fluentes em Libras; - materiais e recursos empregados nas aulas: <ul style="list-style-type: none"> - livros didáticos e paradidáticos; - literatura dos mais diversos tipos; - vídeos educativos diversos; - sites, blogs e congêneres; - filmes ou trechos de filmes usados como recursos didáticos; - documentos ou partes deles; - apresentações televisivas: reportagens, telejornais etc.. - hino nacional e outros; - documentos jurídicos e institucionais (normas, orientações, regimentos, estatutos etc.); - avaliações e atividades diversas; - provas de concursos, vestibulares e exames nacionais; - bilhetes, mensagens, comunicados e informes.
Libras-Português	Libras-Português
<ul style="list-style-type: none"> - trabalho dos alunos e atividades diversas; - produções acadêmicas (artigos, dissertações, teses etc.); - vídeo-aulas; - literatura em Libras, incluindo piadas e pequenos contos; - edição e revisão de traduções. 	<ul style="list-style-type: none"> - interações diversas (aulas ministradas em Libras, reuniões, orientações, banca e demais ações envolvendo os atores da educação); - diálogos entre surdos falantes da Libras e ouvintes não fluentes em Libras; - trabalho dos alunos e atividades diversas; - materiais e recursos empregados na aula; - literatura em Libras, incluindo piadas e pequenos contos;

Fonte: Rodrigues e Santos (2018, p.10)

Verificamos no Quadro 1, elaborado por Rodrigues e Santos (2018), uma grande variedade no tipo de demanda tanto por serviços de tradução, como também por serviços de interpretação, que podem se dar de forma bidirecional, ou seja, tanto da LP para Libras, como da Libras para a LP em todos os contextos apresentados. Dito isso, infere-se que o conhecimento específico exigido para a atuação do TILS em um contexto educacional difere dos conhecimentos específicos relativos a outros contextos de atuação, o que implica na necessidade de formação profissional por área de atuação.

A diversidade situacional e a variedade de discursos e conteúdos produzidos pelos falantes que percorrem as mais diversas áreas do conhecimento devem ser levadas em consideração. Apesar da grande demanda por serviços de tradução no contexto acima apresentado, percebe-se que ainda é inexpressivo o número de materiais traduzidos e de profissionais que se dedicam exclusivamente à tradução, por exemplo, de livros, de cartilhas, de leis e de materiais distribuídos pelo Estado gratuitamente e que se apresentam somente em LP. Compreendemos, assim, que a tradução dos materiais utilizados em diferentes contextos poderia contribuir com o trabalho do intérprete, visto que: i. desafogaria os serviços de interpretação, uma vez que grande parte do que é interpretado pelos profissionais ILS já poderia estar traduzido; ii. seria utilizado de forma duradoura e ao longo dos anos; iii. serviria como material de consulta, estudos e pesquisas dos intérpretes em atuação e na formação (RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Ressaltamos a pluralidade de desafios que podem se apresentar em diferentes contextos, refletindo a necessidade de uma oferta de formação continuada, específica e profissionalizante, tanto para tradutores como para intérpretes de LS que atuam em diferentes contextos situacionais. No que se refere ao contexto educacional, é importante refletir que a educação como um todo é um processo social, de humanização e de formação pessoal e profissional. Portanto, compreendemos que o contexto educacional pode se dar em qualquer ambiente em que esteja presente a prática educativa e em todas as conjunções que possam envolver os processos de ensino aprendizagem (RODRIGUES e SANTOS, 2018).

Cumpramos observar a diversidade de materiais didáticos, institucionais, informativos e de regulamentação que se apresentam para tradução no contexto educacional. Percebe-se que, apesar de serem materiais direcionados ao contexto educacional, esses também se relacionam interdisciplinarmente com outros contextos específicos, como o jurídico, de saúde, familiar, midiático, entre outros. Essa constatação também pode se referir às demandas da interpretação no contexto educacional. Isso pode se dar, por exemplo, em uma palestra sobre saúde na escola, na qual o profissional convidado é um médico. Apesar de ser um evento que acontece dentro

da escola, a linguagem e o assunto se referem a uma área médica e a forma como o médico vai abordar o público se configura em uma palestra.

Outra questão a ser discutida se refere ao que o ILS, que atua no contexto educacional, precisa saber:

[...] a atuação no campo da educação exige do intérprete um conjunto de conhecimento e saberes didáticos e pedagógicos específicos (Rodrigues & Silvério, 2011), os quais serão a base orientadora das escolhas e tomadas de decisão demandadas pelos processos tradutórios e interpretativos que ocorrem na ou visam à educação formal, não formal e informal. (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 8 e 9).

Tendo em vista a variabilidade situacional relacionada ao onde a atuação do tradutor e do intérprete de LS pode ocorrer, o contexto educacional, por ser a área que mais demanda essa atuação, também se configura como uma área que tem abrigado grande número de pesquisas. Assim sendo, abordaremos, no próximo item, o IE.

2.2 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS

O ILS que atua no contexto educacional é comumente chamado de Intérprete Educacional (como já indicado acima, IE), conforme destacado por Albres, em seu livro *O Intérprete Educacional* (2015). A obra apresenta diferentes nomenclaturas encontradas para se referir ao profissional intérprete que atua na educação: professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; professor intérprete das linguagens e códigos aplicáveis; professor-intérprete; intérprete educacional; intérprete especialista para atuar na área da educação; intérprete tutor e tradutor/intérprete escolar (ALBRES, 2015, p. 39). A partir desse conjunto de denominações, percebemos que muitas nomenclaturas mencionadas incluem o termo professor. Isso acontece por diversos motivos, os quais estão mais relacionados às interações pedagógicas que acontecem dentro do ambiente escolar. Todavia também podemos mencionar aqui questões de ordem administrativa, que implicam na nomenclatura utilizada: i. o professor aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras pode atuar, exercer a função de TILS, conforme Decreto 5.626 de 2005; ii. algumas instituições educacionais também requerem formação em magistério para o cargo IE; e iii. a política educacional federal, dos estados e municípios diferem no que diz respeito aos requisitos para atuação de IE no contexto educacional.

Isso posto, refletimos que a quantidade de termos para se referir ao TILS que atua no contexto educacional existe também em função dos diferentes papéis que lhe foram atribuídos ao longo do tempo. Percebe-se, ainda, que o termo tradutor é raramente empregado, uma vez

que as pesquisas sobre atuação no contexto educacional se referem em sua maioria ao IE em sala de aula, não abordando a figura do tradutor. Para Albres,

[...] empregar o termo tradutor para designar estes profissionais pode ampliar a sua atuação para além da interação face a face, ou seja, para além da mediação no tempo da enunciação, pode também modificar o tipo de formação deste profissional, como pré-requisito para atuação na escola. (ALBRES 2015, p. 41).

Por ser o objeto de estudo desta pesquisa o ILS que atua no contexto educacional, também chamado de IE, abordaremos a seguir o percurso histórico do ILS até o seu significativo ingresso no ambiente educacional.

2.2.1 História, Reconhecimento Legal e Profissionalização

A atuação de ILS no Brasil é muito recente e determinar a data precisa de seu início tem sido uma tarefa difícil (SANTOS, 2007). Santos explica que “[...] por um lado, essa dificuldade se dá pelos raros documentos escritos que tratam sobre a história dos ILS. Por outro lado, antigamente, a atividade de interpretar não era reconhecida enquanto profissão, dificultando saber quem eram essas pessoas” (SANTOS, 2007, p. 56). A escassez de registros se deve à demora do reconhecimento da LS e à falta de institucionalização do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais no Brasil (QUADROS, 2004; TUXI, 2009).

As atividades desses profissionais, inicialmente, estavam vinculadas às igrejas e às instituições religiosas. O ILS “[...] era visto como um missionário que tinha dentre seus objetivos a evangelização de surdos” (TUXI, 2009, p. 9). Porém, o trabalho de evangelizar os Surdos dependia da interpretação da LP para a Libras, feita por intérpretes de LS, que atuavam de forma voluntária (SANTOS, 2007). O voluntariado advém do fato de que grande número de filhos ouvintes de pais Surdos (CODA), com domínio da LS, atuavam como intérpretes. Para esse grupo, a LS foi adquirida de forma natural: “[o] ILS CODA, por nascer e crescer com muitos surdos à sua volta, inicia o trabalho de interpretação desde pequeno e sem qualquer tipo de remuneração. É um filho que auxilia os pais surdos a terem uma interação melhor com o mundo ouvinte” (TUXI, 2009, p. 9-10). Assim, percebe-se que a atividade de interpretação de LS no Brasil teve seu início em espaços genuinamente comunitários. Porém não havia, por parte do poder público, nenhum tipo de investimento para atuação desse profissional, investimentos esses necessários à formação desses profissionais (SANTOS, 2007).

Dessa forma, os profissionais que atuavam como ILS começaram a se organizar em busca de um espaço que possibilitasse trocas de experiência e formação. Esse espaço começa a se efetivar a partir da realização do I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais,

organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), em 1988. Quatro anos depois, foi realizado o II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, em 1992, também organizado pela FENEIS (QUADROS, 2004; SANTOS, 2007; TUXI, 2009). Nesse segundo encontro, Ricardo Sander¹⁴ apresenta a tradução de um código de ética americano *Interpretação para pessoas Surdas (Interpreting for Deaf people)* (TUXI, 2009), adaptado pelos representantes dos estados brasileiros, resultando no Código de Ética dos Intérpretes no Brasil, votado e aprovado no encontro. Esse documento é o primeiro a apresentar uma definição do ILS:

[o] intérprete deve ser um profissional bilíngue; reconhecido pelas associações e/ou órgãos responsáveis; intérprete e não explicador; habilitado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais, e da língua de sinais para a língua oral. (CORDE, 1996, p. 08 *apud* TUXI, 2009, p. 11-12).

Vale ressaltar que esse documento faz referência ao termo intérprete como um profissional bilíngue, o qual atua com a interpretação entre línguas orais e de sinais, e esse não pode, de maneira alguma, ser confundido com um explicador, ou seja, aquele que entende a mensagem e repassa o que entendeu explicando-a. A mensagem a ser interpretada deve ser convertida na outra língua, para que o texto interpretado produza os mesmos efeitos do texto fonte.

Após esses dois primeiros encontros de cunho nacional, outros encontros foram realizados regionalmente pelo país, com o objetivo de “[...] discutir questões referentes à formação, à ética e ao papel do profissional ILS” (SANTOS, 2007, p. 58). O I e II Encontro Nordestino de Intérpretes de Libras aconteceram, respectivamente, nos anos de 1998 e de 2000. O I Seminário de Intérpretes do estado de São Paulo veio a acontecer em março de 2001. Depois, temos o registro do I Encontro de Intérpretes em Santa Catarina, no ano de 2004, e, em seguida, o II encontro, em 2005. Esses encontros representam uma contribuição significativa para a formação desses profissionais, trazendo para discussão questões inerentes ao ato tradutório e interpretativo, como, por exemplo: conhecimentos técnicos de tradução e interpretação; o papel do TILS; conhecimentos teóricos; fluência no par linguístico (QUADROS, 2004; SANTOS, 2007). Nesse período — a partir dos anos 2000 —, também começa a surgir a presença do ILS em sala de aula com o início do Bilinguismo¹⁵.

Dessa forma, compreendemos que a história do ILS foi, “[...] impulsionada pelas demandas que têm se apresentado desde aquela década até os dias atuais” (SANTOS, 2007, p. 10). Portanto, podemos dizer que a constituição do profissional ILS se iniciou nas atividades

¹⁴ Ricardo Sander foi um dos primeiros tradutores e intérpretes de LS no Brasil (TUXI, 2009).

¹⁵ Filosofia educacional adotada no Brasil para a educação de Surdos (QUADROS, 2004; TUXI, 2009).

religiosas e voluntárias dentro da comunidade e que sua atuação foi sendo valorizada como atividade laboral, “[...] na medida em que os Surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania” (QUADROS, 2004, p. 13). Esse fato pode ser observado por meio de um conjunto de dispositivos legais publicados e sancionados no Brasil, através de políticas linguísticas que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais e apontam a necessidade do profissional TILS.

Para Quadros (2004), o desenvolvimento profissional do ILS depende também da evolução social no que se refere aos direitos linguísticos da pessoa Surda, a começar pelo acesso ao sistema de educação, ao reconhecimento da LS como língua, assim como ocorre com a língua oral. Depende também da atuação positiva dos governos e autoridades, no que concerne não apenas ao estabelecimento de serviços de interpretação suficientes para atender à demanda, como também à regulamentação da profissão e ao provisionamento da oferta de formação de qualidade para os ILS.

A primeira lei brasileira a abordar a necessidade de mecanismos para eliminação das dificuldades de interação, permitindo o uso da LS, foi a Lei 10.098/2000¹⁶ e o Decreto regulamentador 5.296, de 2004, como forma de garantir às pessoas Surdas acesso à informação e à comunicação, por meio da tradução e da interpretação para as línguas de sinais, esses dispositivos legais evidenciaram a necessidade da presença do TILS. Percebe-se que o objetivo da referida Lei é a eliminação de entraves na comunicação, atribuindo ao poder público a responsabilidade de prover formas de garantir o direito das pessoas Surdas aos mais diversos espaços sociais, inclusive ao televisivo. E é somente por meio da atividade do TILS que muitos Surdos têm acesso aos conteúdos e informações veiculados socialmente.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000).

É possível perceber, nesse documento, o uso da palavra linguagem, para se referir às línguas de sinais. Isso ocorre devido ao fato de que, na data da publicação da referida Lei, a Libras ainda não ter sido classificada como língua. Isso ocorreu apenas no ano de 2002, com a publicação da Lei 10.436, que reconheceu a Libras, e outros recursos a ela associados, “[...] como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, p. 1). Como desdobramento

¹⁶ “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000).

desse ato de reconhecimento, fez-se necessário, por parte do poder público, a edição do Decreto nº 5.626/2005 para regulamentar a referida lei e dar outras providências para sua aplicação.

O Decreto 5.626/2005, nas suas disposições preliminares, traz considerações sobre a pessoa Surda e o Deficiente Auditivo (DA):

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

O segundo artigo do Decreto, supramencionado, evidencia não só uma classificação entre Surdos e DAs, mas também a questão de que, além dos Surdos se comunicarem em uma língua diferente da língua majoritária e/ou oficial do Brasil, eles vivenciam o mundo visualmente, reconhecendo a cultura Surda, expressada principalmente na interação dos Surdos com o mundo por meio da LS.

Esse reconhecimento legal da Libras inaugura uma nova era na vida dos cidadãos Surdos, vinculando a Libras e as Comunidades Surdas aos direitos humanos e, mais especificamente, aos direitos linguísticos, estabelecidos na Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, realizada na Espanha, no ano de 1996, a qual resultou na promulgação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, também conhecida como Declaração de Barcelona, assinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente com outras organizações não governamentais.

Artigo 3.º 1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e desenvolver a própria cultura; e todos os outros direitos de caráter linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da mesma data.

2. Esta Declaração considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda, em acréscimo aos estabelecidos no número anterior, e de acordo com as especificações do ponto 2 do artigo 2º: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômica. (UNESCO, 1996).

Os Surdos, ao buscarem seus direitos linguísticos, preconizam “[...] o reconhecimento e o respeito à língua de sinais como um elemento central à sua afirmação e visibilidade social,

cultural, política e acadêmica” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 672). O uso social da LS em todas as esferas não só é reconhecido como um direito de acessibilidade comunicacional dos Surdos mas, também, como um direito linguístico e cultural, convencionado internacionalmente. Esse direito se constitui em uma política linguística no Brasil, que se desdobra também em políticas de tradução, se relacionando diretamente à atuação de TILS, inclusive pela obrigatoriedade da presença do TILS nas áreas da educação e da saúde.

Embora a Lei de Libras a reconheça como língua natural oriunda das Comunidades Surdas do Brasil e o Decreto que a regulamenta torne obrigatória a presença do profissional TILS na educação e na saúde, o reconhecimento do exercício profissional dos TILS só aconteceu, de fato, no ano de 2010, com a publicação da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. A referida lei teve como objetivo regulamentar a profissão do TILS. Percebe-se, com a publicação dessa Lei, que “[...] embora a atividade de intérprete de LIBRAS já exista há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes” (ROSA, 2003, p.239).

A Lei do TILS dispõe sobre o perfil, a formação e as atribuições desses profissionais, e especifica, em seu artigo segundo, que o profissional “[...] tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010). Verifica-se, no perfil apresentado, a exigência de uma competência para realizar as atividades de tradução e, também, de interpretação e uma proficiência em tradução e interpretação no par linguístico Libras e LP, mas não descreve de forma mais detalhada quais seriam as habilidades, os conhecimentos e atitudes que compõe a competência a qual se refere. Determina ainda que a proficiência em tradução e interpretação do par linguístico Libras e LP será averiguada por exame nacional, promovido anualmente pela União, de forma direta ou por meio de instituições credenciadas¹⁷.

Nesse sentido, infere-se que a Lei, acima citada, reconhece o profissional TILS, porém não houve a edição de nenhum decreto que regulamente a Lei do TILS e que apresente de forma clara como deve se dar a aquisição dessa competência para os profissionais atuarem como tradutores e intérpretes de línguas de sinais. De acordo com a referida lei, são consideradas atribuições do profissional TILS:

¹⁷ PORTARIA NORMATIVA MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010 Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras.

Quadro 2 - Atribuições do TILS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; 2. interpretar atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; 3. interpretar em processos seletivos e concursos públicos; 4. apoiar o acesso aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; 5. prestar serviços em órgãos administrativos ou policiais. |
|--|

Fonte: Baseado em Brasil (2010)

Percebe-se, nas atribuições descritas acima, que são enfatizados aspectos específicos da área educacional, porém nos questionamos: existem outras atribuições específicas ao exercício do TILS que atuam no contexto educacional, as quais possam implicar no seu perfil, papel e formação profissional? Essa Lei também faz referência à ética do TILS. Conforme Silva Neto (2018),

o código de ética, norteador da regulamentação da profissão e que como já explicamos foi inspirado na tradução do código de ética de 1965 dos Estados Unidos, possui um viés bastante moralizante sobre a profissão de intérpretes de Libras e prioriza aspectos atitudinais do profissional (p. 26).

Tuxi (2009) explica que o IE surge juntamente com o a filosofia do Bilinguismo no Brasil. O Bilinguismo é uma filosofia educacional para Surdos que tem como pressuposto a Língua de Sinais como primeira língua (L1) dos Surdos, e a língua escrita de seu país como segunda língua (L2). Conforme Quadros (1997), o acesso dos Surdos à educação bilíngue deve ser garantido por meio da presença de professores Surdos, professores bilíngues e intérpretes educacionais. Dito isso, verifica-se que o contexto educacional tem sido uma área de interpretação de LS muito demandada (QUADROS, 2004; PEREIRA, 2015). Isso se deve ao fato de o Decreto 5.626, de 2005, estabelecer uma série de garantias educacionais para os sujeitos Surdos, inclusive por meio da garantia de serviços de tradução e interpretação e da presença do profissional TILS. Conforme Silva Neto (2018, p. 28), “as legislações sobre o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais se baseiam ora na área educacional, ora em aspectos de conduta, os quais não contemplam as diversas áreas de atuação”.

Relacionamos os principais itens do Decreto 5.626, de 2005, os quais visam garantir tanto o serviço de tradução e interpretação quanto a presença de TILS na educação como um todo:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto

no caput, as instituições federais de ensino devem:

III - prover as escolas com:

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

§ 2o O **professor** da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, **pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.** (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Percebe-se, no trecho acima, a possibilidade de professores bilíngue (Libras/LP) que atuam na Educação Básica se tornarem TILS, distinguindo essas duas funções. O art. 22 estabelece que as instituições de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos Surdos, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, **bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.** (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Nesse trecho, observamos a exigência da presença do TILS no ambiente educacional como garantia de acesso e de inclusão de alunos Surdos na Educação Básica. Outro artigo também menciona este profissional no ambiente educacional:

Art. 23 As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem **proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais**, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Assim, percebe-se que a presença do IE deve ser garantida em todos os espaços, níveis, etapas e modalidades da educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, dentro e fora de sala de aula, perpassando todas as modalidades educacionais: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (EAD). Posto isso, infere-se que a atuação e a formação exigidas para esse profissional também dependem “[...] do nível de ensino, da condição de aquisição de linguagem, do componente curricular a ser interpretado, das questões afetivas e subjetivas nas relações com os outros definidos pelos papéis sociais” (ALBRES, 2018, p. 25).

Dessa forma, fez-se importante investigar a atuação do IE, visto que este profissional se faz necessário em todos os ambientes educacionais que possuem como público alunos Surdos falantes de LS. Para isso, apresentaremos a seguir um cenário das pesquisas que têm como

objeto de estudo o IE, relacionando-as com a área que as abrigam, . Nos aprofundaremos naquelas que versam sobre a atuação do IE na Educação Básica, como forma de delimitar o seu perfil e o seu papel.

2.2.2 As pesquisas sobre o Intérprete Educacional

Dentro de uma perspectiva acadêmica, afere-se que há um elevado número de pesquisas que tratam da atuação do IE. Alguns pesquisadores se dedicaram ao levantamento e sistematização da produção acadêmica na área (PEREIRA, 2010; ALBRES; LACERDA, 2013; SANTOS, 2013; ALBRES, 2018). Santos (2013), ao desenvolver uma pesquisa bibliográfica, constatou que o IE é um dos temas mais recorrentes e criticou a pequena circulação dessas pesquisas. Esses levantamentos e sistematizações nos permitiram perceber que a maior parte das pesquisas que tratam da atuação e da formação de IE estão vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação. Ao concluirmos que essa atuação envolve tanto a área da Educação como a área dos Estudos da Tradução, inferimos que essas pesquisas deixam lacunas, no que se refere aos aspectos intrinsecamente demandados pela atividade de interpretar e/ou traduzir, os quais são abordados nos Estudos da Tradução e nos da Interpretação.

Como forma de ilustrar esse cenário, utilizamos o último levantamento nacional de pesquisas, organizado pela professora Neiva de Aquino Albres, da UFSC, em sua pesquisa de pós-doutorado, de 2018, intitulada *Revisão sistemática e meta-análise das pesquisas sobre atividades de intérpretes educacionais em escolas inclusivas*, disponível no repositório da universidade¹⁸. Ao relacionar cada pesquisa com o programa de pós-graduação no qual essas foram desenvolvidas, podemos perceber que pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação têm predominância sobre as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação de Estudos da Tradução e suas áreas afins.

Assim, muitas dessas pesquisas, que foram desenvolvidas na área da Educação, deram destaque ao papel do IE, gerando um escopo sobre essa temática. Sobre o fato de a área da Educação abrigar mais pesquisas do que a área dos Estudos da Tradução, é preciso levar em conta que, no Brasil, existem muito mais programas de pós-graduação em Educação do que programas de pós-graduação em Estudos da Tradução. Dessa forma, observa-se que essas pesquisas estão mais centradas na parte educacional que envolve o IE, ou seja, na relação entre o aluno, o professor regente e o IE, assim como outros temas de ordem educacional. Porém, pouco

¹⁸ Disponível no endereço: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184906>. Acessado em: 15/01/2021

se abordam as características da tradução e da interpretação no contexto educacional, assim como sobre a formação desse profissional.

Tendo em vista essa relação, em sua maioria com a área da Educação, consideramos importante verificar as pesquisas que investigam a atuação do IE, permitindo o delineamento do perfil desse profissional, como também a identificação das características e especificidades do seu papel dentro do contexto escolar. Conforme Quadros (2004), esses profissionais necessitam de qualificação específica para atuar, isto é, ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e das técnicas de tradução e/ou de interpretação, além de ter formação específica em sua área de atuação.

2.2.3 O perfil e o papel do Intérprete Educacional: o que mostram as pesquisas?

Um dos primeiros estudos sobre o IE é apresentado no livro *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*¹⁹ (2003), de autoria de Ronice Muller de Quadros, o qual fez parte de uma série de publicações próprias do Ministério da Educação (MEC), referentes ao Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos (PNAES). Essa publicação do MEC foi distribuída para as SEDUCs de estados e municípios do Brasil. Quadros, ao se dedicar a descrever o IE, sinaliza que o serviço de tradução e interpretação de Libras-LP no contexto educacional é um serviço especializado, pois remete a questões específicas que são provenientes do contexto educacional; salienta, ainda, que é necessário investir na especialização do ILS na área da educação, visto que

[o] intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está

¹⁹Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/o-tradutor-e-intérprete-de-língua-brasileira-de-sinais-e-língua-portuguesa> acesso em 27/05/2021

sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela. (QUADROS, 2004, p. 60).

Conforme a autora, o papel do profissional IE é o de realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos:

i) confiabilidade (sigilo profissional); ii) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); iii) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); iv) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); v) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (QUADROS, 2004, p. 28.)

Quadros (2004) discute também a questão do papel do IE se sobrepor ao papel do professor regente. Dessa forma, acreditamos que compreender o perfil desse profissional como mediador das relações que acontecem no ambiente escolar é essencial para a distinção desses papéis. Porém considera-se uma tarefa difícil delimitar as atribuições desses profissionais, uma vez que o seu papel é comumente confundido com o do professor, tanto pelos alunos Surdos quanto pelos próprios professores e direção escolar, sobrecarregando, muitas vezes, a sua atuação (QUADROS, 2004; LACERDA, 2008; TUXI, 2009; ALBRES, 2015). Dessa forma, a maioria das pesquisas que tratam do IE tem como objeto de investigação a atuação desse profissional. Muitas pesquisas reafirmam a dificuldade em estabelecer o papel e o perfil do IE, pelo fato também de sua atuação envolver, de forma imprescindível, duas áreas distintas, a da Educação e a dos Estudos da Tradução e da Interpretação (QUADROS, 2004; LEITE, 2004; KELMAN, 2005; ROSA, 2006; SANTOS, 2007; LACERDA, 2008; TUXI, 2009; ALBRES, 2015).

Para Lawson (2012), o encontro de dois campos disciplinares, educação e interpretação, comporta duas perspectivas diferentes de necessidades e premissas para se definir o papel do intérprete. O próprio campo dos estudos da interpretação é bem recente, inclusive quando se discute a interpretação de modalidade gestual-visual em esfera educacional; e para a educação, a inserção de mais um agente (o intérprete) na escola também é algo novo. Então, estamos desbravando um campo de estudo interdisciplinar e emergente. (ALBRES, 2016, p. 50).

[...] talvez nem seja necessária uma determinação da função do IE como pedagógica ou interpretativa. [...] fica evidente que a atuação do IE carrega a fusão dessas duas áreas já estabelecidas, as quais, em intersecção, constroem novos discursos, possibilidades de interpretação e campos de atuação capazes de responder às novas demandas sociais e de superar essa dicotomia entre o caráter da interpretação, propriamente dita, versus seu caráter educacional. (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 37).

Verifica-se que essa intersecção entre as duas áreas torna a tarefa desse profissional ainda mais complexa de se definir. Algumas pesquisas apontam que a presença de profissionais IE não é garantia de sucesso educacional dos estudantes Surdos nem mesmo da inclusão escolar (LACERDA 2015; TUXI 2009; ALBRES 2016), relacionando esse aspecto às dificuldades na definição do papel desse profissional:

[...] a presença de um Tils não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado, pois a criança surda poderá permanecer às margens da vida escolar [...]. (LACERDA, 2015, p. 34).

[...] o intérprete educacional, que tem como função principal tornar acessível ao aluno surdo o que acontece na sala de aula, pode também exercer um papel que auxilia na exclusão do aluno surdo [...] a atitude da intérprete na sala de aula pode tornar inacessível ao aluno surdo participar de processos de construção significativos, além de prejudicar sua participação [...]. (TUXI, 2009, p. 93-94).

Para muitos estudantes surdos, o acesso à educação geral é fornecido, em parte, usando os serviços de interpretação educacional. Mesmo com um intérprete qualificado e com experiência, o pleno acesso aos conteúdos e à vida acadêmica, envolvendo a interação em uma sala de aula, pode ser um desafio, e há muitos aspectos que podem afetar o sucesso da inclusão. Os conhecimentos e papéis desenvolvidos pelo intérprete educacional são alguns dos aspectos críticos. (ALBRES, 2016, p. 49).

A atuação do IE é, quase sempre, pautada por rituais dentro de sala de aula, impondo e legitimando diferentes modelos linguísticos que se apresentam no ambiente escolar. Para Gorovitz, “[...] o comportamento linguístico é, enquanto tal, um indicador da estratificação social” (2014, p. 51). Entende-se, assim, que a língua de uma minoria é uma questão não somente social, mas também educacional. Dessa forma, compreende-se que os objetivos operacionais do sistema escolar visam a integração das minorias linguísticas e são de fato pedagógicos (GOROVITZ, 2014). A presença do IE em sala de aula permite-nos “[...] compreender como cada criança constrói regras de comportamento (principalmente linguístico) em função dos outros e da imagem que faz deles, ou seja, quais são as normas que ela leva em consideração como tais” (GOROVITZ, 2014, p. 51). Dessa forma, compreende-se que as características centrais da interpretação em sala de aula não são pautadas em uma interação informal, e, sim, monitorada e monitoradas, seguindo ritos e regras balizadas em questões estabelecidas ao longo de quase duas décadas, desde o reconhecimento da Libras, em 2002.

Um dos primeiros estudos realizados a respeito da atuação e dos papéis do intérprete de LS em sala de aula foi realizado por Leite (2004), em sua pesquisa intitulada *Os papéis do*

intérprete de Libras na sala de aula inclusiva. A pesquisa apresenta uma microanálise etnográfica com o objetivo de examinar os papéis que o intérprete pode assumir em sala de aula. A pesquisadora apresentou quatro modelos de papéis atribuídos aos ILS, sendo eles:

Quadro 3 - Modelos de papéis do intérprete educacional

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ajudador 2. Condutor 3. Facilitador da Comunicação 4. Especialista bilíngue e bicultural |
|--|

Fonte: baseado em Leite (2004)

A autora explica que o modelo (1) *ajudador* tem relação com o período em que a profissão de intérprete se encontrava em fase de organização, sendo desempenhada por pessoas (amigos ou familiares de surdos) que possuíam alguma fluência nas duas línguas. Já o modelo (2) *condutor* se refere ao intérprete como uma máquina e introduz o problema da qualidade e da responsabilidade pela interpretação realizada. Posteriormente, a esses dois modelos, surge o intérprete (3) *facilitador da comunicação*, muito semelhante ao condutor. Conforme a autora, “o modelo de (4) *especialista bilíngue e bicultural* é o modelo que leva em consideração os fatores situacional e cultural como sendo relevantes para o desempenho da tarefa de interpretar” (LEITE, 2004, p. 34).

Kelman (2005) em sua pesquisa de mestrado, também realizou um estudo dos papéis que o intérprete assume em contextos educacionais inclusivos a partir de entrevistas com professoras de escolas públicas de Ensino Fundamental do Distrito Federal, as quais atuavam com alunos Surdos a partir da 3ª série. A autora atribui onze diferentes papéis a esse profissional, conforme abaixo (Quadro 4).

Quadro 4 - Papéis do professor intérprete no Ensino Fundamental

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ensinar ao surdo a língua portuguesa como segunda língua 2. Ensinar a língua de sinais aos surdos 3. Ensinar a língua de sinais aos alunos ouvintes 4. Fazer adequação curricular 5. Participar do planejamento das aulas 6. Integração com o professor regente na hora da interpretação 7. Assegurar de que houve entendimento por parte do aluno 8. Estimular a autonomia deste aluno 9. Estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes 10. Utilizar a comunicação multimodal 11. Promover a tutoria, orientando o surdo na organização de suas atividades acadêmicas |
|---|

Fonte: Baseado em Kelman (2005)

Percebemos, no quadro acima, baseado em Kelman, que o papel do IE se confunde com o papel do professor, visto que muitas de suas atribuições estão relacionadas ao ensino: (1) ensinar o surdo a LP como L2; (2) ensinar LS para os surdos como L1; (3) ensinar LS para os não surdos como L2. Essa função de ensinar a LP como L2 é uma função do professor regente, seja ele pedagogo nos anos iniciais ou professor de LP nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em relação ao ensino de Libras como L1, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) determina duas opções: um pedagogo bilíngue nos anos iniciais ou o professor de Libras com licenciatura plena em Letras-Libras nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Outro fato que podemos perceber é que os itens (4) fazer adequação curricular, (5) participar do planejamento das aulas, (6) integração com o professor regente na hora da interpretação, (8) estimular a autonomia deste aluno e (11) promover a tutoria, orientando o surdo na organização de suas atividades acadêmicas, dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos, os quais são adquiridos em formação de magistério ou cursos de formação continuada e pós-graduação *lato sensu*.

Percebemos como atividades mais relacionadas à atividade de interpretação os seguintes itens: (7) assegurar de que houve entendimento por parte do aluno; (9) estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes; e (10) utilizar a comunicação multimodal. se

Albres (2016) também abordou os diferentes papéis do IE, ao desenvolver estudos sobre esse profissional por meio de uma investigação internacional. A autora compila várias atividades que se desdobram em diferentes papéis, os quais apresentamos a seguir (Quadro 5):

Quadro 5 - Papéis do intérprete educacional

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar as línguas (orais e de sinais). 2. Motivar a interação entre alunos surdos e ouvintes. 3. Ser modelo linguístico da linguagem (língua de sinais e língua escrita). 4. Pesquisar, obter e aproveitar os recursos disponíveis. 5. Auxiliar os alunos na execução das atividades. 6. Tomar notas para os alunos surdos. 7. Ensinar o aluno surdo com supervisão dos professores. 8. Produzir material para as aulas. 9. Contribuir com a autoconfiança e independência do aluno surdo. 10. Informar sobre o desenvolvimento do aluno surdo. 11. Ensinar língua de sinais para alunos ouvintes. 12. Cuidar de aparelhos auditivos. |
|--|

Fonte: baseado em Albres (2016)

Percebemos, no quadro apresentado por Albres (2016), que os itens (5), (6), (7) e (8) e (10) são atribuições que exigem um conhecimento pedagógico. O item (11) exige formação específica em pedagogia Bilíngue ou Letras-Libras, conforme nível de atuação definido pelo

Decreto 5.626 de 2005. Já o item (12) se refere a atribuições de tutoria ou apoio especial pedagógico, mais parecido com uma babá dos aparelhos auditivos. E os itens (1), (2) e (3) mais relacionados à atividade interpretativa.

Dito isso, a partir dos papéis descritos por Leite (2004), Kelman (2004) e Albres (2016), podemos observar, no que concerne ao papel do IE na Educação Básica, as habilidades pedagógicas, docentes e interpretativas. Sendo as duas primeiras habilidades ligadas à área das Ciências da Educação e a última aos Estudos da Tradução.

Assim, pesquisadores observaram que essa convergência de papéis se relaciona principalmente ao fato de que as crianças Surdas precisam de mais apoio no desenvolvimento das atividades e têm mais dificuldades em acompanhar as aulas somente pela interpretação (KELMAN, 2004; TUXI, 2009; LACERDA 2015; ALBRES 2016). Albres explica que, à medida que os estudantes Surdos vão desenvolvendo autonomia no ambiente educacional, o intérprete deve reduzir os seus papéis de caráter mais pedagógico, se posicionando mais como mediador linguístico no ambiente educacional (HUMPHREY; ALCORN, 1995 *apud* ALBRES, 2016).

Nesse sentido, Tuxi também salienta que pesquisas desenvolvidas a respeito do papel do IE demonstram que “[...] separar o profissional Intérprete do educador, principalmente nas séries iniciais e do Ensino Fundamental, tem sido uma tarefa difícil, e em alguns casos improdutivo” (2009, p. 29). Lacerda corrobora esse pensamento (2015), sugerindo que essa dificuldade se dá também pelo fato de que a maioria das crianças Surdas, ao ingressar no sistema escolar, ainda não adquiriram a LS, pois muitos são Surdos filhos de pais não sinalizantes, não tendo tido contato com a LS até o momento do ingresso escolar.

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas a sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas, certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo [...] O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia, o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. (LACERDA, 2015, p. 33-35).

Tuxi (2009) observa que, quando os IE e os professores regentes desenvolvem um trabalho junto ao aluno Surdo, em regime de co-docência, ambos sendo responsáveis por todos os alunos, ocorre o sucesso escolar dos alunos Surdos. Experiências bem-sucedidas são descritas pela autora na atuação de professores IE e professores regentes em regime de co-docência. Segundo Tuxi, “a co-docência é entendida como um trabalho mútuo, compartilhado, onde os planejamentos, as avaliações enfim, grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente

educacional são compartilhadas” (2009, p. 93). A autora ainda afirma que “na co-docência os professores trabalham juntos ao planejar para a turma, elaboram o material e criam estratégias pedagógicas, objetivando um ambiente propício ao aprendizado e respeitando os limites de todos” (TUXI, 2009, p. 31). Infere-se que a co-docência somente ocorre nas instituições educacionais que requerem que o IE tenha também formação em magistério.

A partir da leitura das pesquisas acima citadas, verifica-se que independentemente do nível de ensino, esse profissional deve apresentar um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes, possibilitando a comunicação entre Surdos e não surdos por meio da interpretação interlíngua e intermodal do par linguístico Libras-português, geralmente no modo simultâneo, em contexto comunitário escolar.

Porém observamos que seu papel pode variar conforme o nível educacional e o nível linguístico do aluno Surdo. Ou seja, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugere-se que o IE atue como um co-docente em sala de aula, sendo necessária também uma formação em magistério. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o IE tem o papel de estimular mais a independência do aluno, atuando mais como um mediador linguístico e, quando necessário, tutoreando pedagogicamente o aluno Surdo. No Ensino Médio, sugere-se que o IE se atenha, quase que exclusivamente, à atividade interpretativa, lançando mão de recursos tecnológicos e terminológicos para melhor desempenhar a sua função, uma vez que, nessa fase educacional, os estudantes estão sendo preparados para ingressar no ensino superior, o que exigirá muita autonomia enquanto estudante e um altíssimo nível linguístico em sua língua materna. Ou seja, o fator principal que diferencia os papéis do IE está diretamente relacionado ao nível de ensino e ao nível linguístico do aluno Surdo (QUADROS, 2004; LEITE, 2004; KELMAN, 2005; LACERDA, 2008; TUXI, 2009; ALBRES, 2015; RODRIGUES, 2010).

Por fim, compreende-se que esse profissional deve possuir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes tanto da área das Ciências da Educação quanto da área dos ETILS, necessários à aquisição da competência por parte do IE. E o seu papel varia de acordo com o nível de ensino em que atua e com o nível linguístico que o aluno Surdo apresenta. Dessa forma, trataremos agora do professor intérprete educacional que atua na SEEDF. Embora esse não possua, em sua maioria, formação inicial em curso de graduação em Tradução e Interpretação das LS, e, sim, Licenciatura em alguma área do conhecimento, esse profissional é reconhecido e legitimado na função de IE.

2.2.4 Professor ou intérprete educacional da SEEDF?

Como apontado por Tuxi (2009), o IE surge no espaço educacional da SEEDF juntamente com a filosofia educacional do Bilinguismo. Nesse sentido, destacamos que, no Brasil, antes do Bilinguismo, a filosofia considerada mais difundida e comum era a “Comunicação Total”, a qual tinha como pressuposto ensinar o Surdo a falar (articular oralmente) a LP por meio também do auxílio de sinais. Dessa forma, professores que trabalhavam com estudantes Surdos aprendiam esses “sinais” com o objetivo de ensinar os seus estudantes, o que também lhes permitiu aprofundar a interação com os Surdos.

A partir do reconhecimento da Libras e da filosofia educacional do Bilinguismo, a SEEDF, respaldada pela implantação do CAS-DF, começa a ofertar cursos de formação continuada destinados à formação como IE a seus professores. Dessa forma, a partir do ano de 2004, muitos professores fizeram o curso de formação continuada, denominado Intérprete Educacional, ofertado pelo CAS-DF em articulação com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE). Os professores que se formaram nesse curso foram os primeiros a ocupar as vagas de IE na SEEDF.

O documento de Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010), o qual norteia e orienta o trabalho da Educação Especial na SEEDF, especifica que, para a concretização das metas da Educação Especial, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o sistema público de ensino deve contar com professores especializados para AEE:

[p]rofessores especializados, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, de adaptação curricular, de procedimentos didáticos pedagógicos e de práticas alternativas, adequados aos seus atendimentos; bem como capacidade para trabalhar em equipe, assistindo ao professor da classe comum nas práticas necessárias à promoção da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A atuação do professor especializado ocorre nas instituições educacionais regulares, em salas de recursos, nas classes especiais, nos atendimentos curriculares específicos, nas instituições educacionais especiais e nas classes hospitalares. **São especializados, também, os professores que atuam como intérpretes e guias-intérpretes, bem como os que atuam no ensino itinerante e no ambiente domiciliar.** (SEEDF, 2010, p. 59, grifo nosso).

Nesse caso, conclui-se que o profissional que vai atuar como IE na secretaria é o professor especializado, o qual, antes de tudo, deve ser licenciado para a docência. Assim, o termo utilizado para se referir a esse profissional na SEEDF é o “professor intérprete educacional”, conforme documento de Estratégia de Matrícula da SEEDF (2021). A Estratégia de Matrícula

é um documento elaborado anualmente, no qual definem-se as diretrizes que normatizam a oferta educacional das Unidades Educacionais (UE) que compõem a rede pública de ensino do Distrito Federal. Dessa forma, esse documento tem o objetivo de definir como se dará a oferta da Educação Básica no Distrito Federal.

No que concerne à Educação de Surdos, o documento estabelece que essa ocorrerá em Escola Bilíngues (educação bilíngue regular, especializada e específica, com Libras como primeira língua, L1, e LP escrita como segunda Língua, L2), na oferta de Educação Básica (educação infantil, incluindo o programa de Educação Linguística Precoce; ensinos fundamental e médio), na modalidade da EJA e na Escolas Inclusivas com os seguintes tipos de turma:

- i. Classe Comum Inclusiva (destinada a estudantes DA que não se comunicam por Libras);
- ii. Classe Bilíngue (destinada exclusivamente para estudantes Surdos e DA que se comunicam por meio de Libras e estudantes Surdocegos, que se tornaram surdos antes de se tornarem pessoas com deficiência visual. Nessas turmas, a Libras é a língua de instrução. Destina-se a todos os estudantes que tenham Libras como primeira língua ou que a estejam adquirindo por opção do estudante e/ou família, nessa sala não há a presença de IE);
- iii. Classe Bilíngue Mediada (destinada a estudantes ouvintes e Surdos e/ou Surdocegos). É caracterizada pela presença do professor intérprete educacional e/ou guia intérprete e o professor regente. No caso do estudante Surdocego é necessário o guia-intérprete; e
- iv. Classe Bilíngue Diferenciada (classe multietária, quando necessária multi-etapas), essa turma a que reúne, em uma mesma sala de aula, estudantes de séries diferentes, onde o currículo e a escrituração escolar são organizados por turma. Essa última deverá ser constituída por estudantes Surdos/DA com deficiências associadas (DMU) que se comunicam ou optaram pelo uso da Libras.

Dessa forma, compreende-se que atuação do IE na SEEDF ocorrerá nas Classes Bilíngues Mediadas. A Classe Bilíngue Mediada tem sua oferta a partir da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educa-

ção profissional e técnica. Na EI e nos anos iniciais do EF, a classe é formada por até 6 estudantes Surdos (e os demais não surdos) e tem a presença de dois professores, sendo um denominado regente e o outro denominado professor bilíngue (Libras/LP) de Atividades²⁰.

Nos anos finais do EF e no EM, a classe é composta por até 6 alunos Surdos e por um professor regente de cada área específica e um professor bilíngue (Libras/LP) de área específica²¹. Na EJA, o primeiro segmento segue as regras da EI e os anos iniciais do EF. Já o segundo segmento segue as regras dos anos finais no EF e EM, assim como a Educação Profissional e Técnica. O professor bilíngue mencionado na composição das classes é o professor intérprete educacional. Nesse caso, compreende-se que para a SEEDF, o professor bilíngue é considerado como professor intérprete.

Após verificados os níveis de atuação do professor intérprete educacional na SEEDF, passamos agora a descrever quais são as atribuições desse profissional, nas atividades de docência e na orientação educacional, conforme a portaria normativa que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal (DODF, 2021). Conforme esse documento, são atribuições do professor intérprete educacional na SEEDF:

- i. estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do estudante no ambiente escolar;
- ii. interagir com o(s) professor(es) regente(s), a fim de sanar dúvidas e necessidades do estudante, possibilitando ao professor a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem;
- iii. preparar o conteúdo a ser ministrado juntamente ao professor regente, de forma a facilitar a tradução de Libras no momento das aulas e atividades escolares;
- iv. participar da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico PPP no que se refere ao processo de inclusão do estudante surdo;
- v. elaborar juntamente ao(s) professor(es) regente(s) a adequação curricular do estudante. (DODF, 2021, p. 24).

Assim, percebemos que o papel do professor intérprete na SEEDF, além de interpretar a comunicação no ambiente escolar, é planejar as aulas, juntamente com o professor regente, de forma a dirimir dúvidas, sugerir estratégias que o auxiliem a sua prática interpretativa e negociar as adequações curriculares para os estudantes Surdos, além de participar da elaboração do PPP escolar, com vistas à inclusão dos estudantes Surdos. Sendo assim, fica claro que a função do IE, no contexto da SEEDF, não é a de se sobrepor ao papel do professor regente, mas, sim, de tornar disponíveis, aos professores regentes, as ferramentas e estratégias necessárias para o desenvolvimento dos estudantes Surdos, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

²⁰ Termo utilizado na SEEDF para se referir ao profissional com formação em Pedagogia.

²¹ Termo utilizado para distinguir a licenciatura em pedagogia das demais licenciaturas em áreas específicas.

Visto isso, faz-se importante investigar quais são os requisitos de formação e de aptidão²² exigidos para atuação do IE na SEEDF. O professor especialista, que deseja atuar como professor IE na SEEDF, precisa se submeter a uma banca de aptidão, conforme Portaria de Concessão de Aptidão, publicada em Diário Oficial do Distrito Federal (2020), todos os anos, a qual é realizada pelo CAS-DF. A portaria visa o suprimento das vagas nos componentes curriculares especiais, para as quais é necessária apresentação de requisitos específicos para atuação. Componentes curriculares especiais são os atendimentos previstos em documento de Estratégia de Matrícula para as unidades escolares que ofertam serviço especial como o de professor intérprete educacional.

Art. 9º. O servidor da Carreira Magistério Público, de acordo com sua área de concurso ou habilitação, que optar por atuar nos componentes curriculares especiais, nos atendimentos, nas unidades escolares especializadas, nas escolas de natureza especial, na educação a distância, no Programa do Ensino Médio em Tempo Integral, deverá submeter-se à banca examinadora SUBIN e/ou SUBEB, para obter a declaração de Aptidão, conforme os critérios estabelecidos nesta Portaria. (DODF N° 259, 2019).

A atuação do professor intérprete educacional na SEEDF dependerá da sua habilitação, uma vez que é autorizada, aos professores pedagogos, a atuação na EI, no EF – Anos Iniciais, e na EJA – 1º segmento. E aos professores com formação em área específica, permite-se a atuação nos anos finais do EF e EM e EJA – 2º e 3º segmentos. Essa classificação está em consonância com as diretrizes da LDB e com o que foi debatido anteriormente, em relação às dificuldades das crianças Surdas em acompanhar a interpretação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o professor pedagogo que atua como IE, em regime de co-docência, assume também a responsabilidade de ensinar as crianças Surdas.

Os critérios para participação na banca de concessão de aptidão para o professor que deseja atuar como professor intérprete educacional são explicitados em edital publicado anualmente no Diário Oficial do DF. Ao analisar esses editais nos últimos cinco anos, percebemos que não houve mudança nos critérios de avaliação, sendo eles: nível de formação e nível de competência em interpretação. Para comprovação de formação, faz-se necessário apresentação de cursos de Libras de, no mínimo, 180 horas e comprovação de curso de tradução e interpre-

²² Termo para designar um atestado adquirido pelo servidor para atuar em componentes curriculares especiais, atendimentos, unidades escolares especializadas, escolas de natureza especial, educação a distância, unidades escolares do Ensino Fundamental em Tempo Integral, unidades escolares do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, Programa Intercultural Bilíngue, unidade curricular Projeto de Vida e unidades escolares que ofertam educação profissional, após aprovação por banca examinadora e consequente emissão da Declaração de Aptidão, nos termos desta Portaria;

tação de, no mínimo, 60 horas ou cursos de pós-graduação *lato sensu* em tradução e interpretação, devidamente reconhecido pelo MEC. Após a comprovação dos requisitos formativos, o professor é submetido a uma prova que avaliará a proficiência em Libras e a competência em interpretação, conforme nível de atuação, realizada em três etapas: i. diálogo em Libras com um professor Surdo; ii. interpretação de um texto da LP para Libras (sinalização); e iii. interpretação de um texto em Libras para LP (vocalização) (DODF, nº 285, 2020).

Nessa segunda etapa, cumpre observar quais são os critérios avaliativos. Conforme portarias de aptidão publicada nos últimos cinco anos, verificamos que não houve mudança nos critérios avaliativos. Dessa forma, a portaria estabelece que as atividades avaliativas terão a pontuação de 0 a 10, devendo o candidato atingir a nota mínima de 7,00 (sete) pontos para ser considerado apto na área pleiteada, conforme os critérios apresentados no Quadro 6 (DODF, Nº 285, 2020):

Quadro 6 - Critérios de avaliação para banca de aptidão do CAS-DF

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
Fluência na Libras	5,00 pontos
Interpretação e Tradução de textos LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS: equivalência textual entre LIBRAS/Português e Português/LIBRAS	3,00 pontos
Gramática e vocabulário	2,00 pontos
Total	10,00 pontos

Fonte: DODF, Nº 285, 2020

Percebemos que a fluência em Libras é o critério com maior peso na avaliação, porém esse único critério não é suficiente para a concessão da aptidão. O segundo critério verifica a competência do professor em realizar interpretação e tradução de textos, tanto da Libras para a LP como da LP para a Libras, e tem o segundo maior peso na avaliação. Por fim, o terceiro e último critério diz respeito ao uso da gramática e do vocabulário apresentado em cada uma das etapas avaliadas. Isso posto, percebe-se que a exigência da formação e os critérios avaliativos se preocupam mais com a proficiência em Libras e pouco abordam questões relacionadas ao ato interpretativo, como, por exemplo, o nível linguístico nas duas línguas, habilidade em se expressar oralmente (vocalizando e sinalizando), conhecimento geral e específico acumulado anteriormente, ritmo e capacidade de atenção e memória, descritas por pesquisadores na primeira parte do segundo capítulo (PAGURA, 2015; PEREIRA, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018; CAVALLO, 2019).

Isso é um fato que merece atenção, pois posteriormente à aquisição da aptidão, esse atestado será incluído no cadastro do professor de forma permanente, ou seja, ele estará apto a atuar como professor intérprete educacional em qualquer momento, na SEEDF, mesmo que passe por longos períodos atuando em outros cargos. O edital ainda prevê uma exceção para professores que já atuaram como professores-intérpretes, a qualquer tempo, exigindo apenas uma declaração de atuação emitida pela Unidade Escolar (EU) em que ele atuou (DODF, Nº 285, 2020).

No ano de 2019, o CAS-DF publicou em seu blog²³ um documento apresentando dados estatísticos referentes à concessão de aptidão para atuação de professores e intérpretes? em todas as classes para Educação de Surdos da SEEDF. A banca de aptidão para professores que se candidataram às classes supramencionadas teve 201 inscritos, sendo 116 professores considerados aptos para atuarem como professores bilíngues no edital de concessão que ocorreu no primeiro semestre do mesmo ano letivo. Apesar de esse documento não separar os candidatos por classe, ele mostra uma quantidade significativa de professores em busca da aptidão para atuar na Educação de Surdos da SEEDF.

Em 25/02/2018, o jornal Correio Brasiliense²⁴ publicou uma matéria sobre educação diferenciada para Surdos, na qual informava que havia 322 professores ouvintes que também atuavam como IE na SEEDF. No ano de 2021, uma matéria publicada na página G1²⁵ noticiou que existiam 192 estudantes Surdos usuários da Libras matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal e, para atender a essa demanda, a SEEDF conta com 142 professores IE em atuação. São esses profissionais que tornam possível a presença de estudantes Surdos usuários da Libras em Classes Bilíngues mediadas. Sendo assim, percebemos uma diminuição no número de profissionais em atuação, em relação aos números apresentados em 2018 e em 2021. Não sabemos o motivo desse fenômeno, mas inferimos que ele merece uma investigação à parte.

Outro fator importante que merece destaque é o fato de que os cursos apontados como pré-requisitos para participação na banca devem estar em conformidade com o que é regulamentado pelo EAPE, responsável pela formação continuada dos profissionais da educação na

²³ Durante o período de 2015 a 2019 o CAS-DF se comunicava com seu público por meio de um blog na internet, o qual foi removido da internet no final de 2019. Disponível em: <http://casnodf.blogspot.com/>. Acesso em 20/04/2019.

²⁴ Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/impresso/2018/02/2759352-educacao-diferenciada.html>. Acesso em 29/05/2020.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/04/24/dia-nacional-da-linguagem-de-sinais-professores-e-inteprtes-fazem-ponte-para-192-alunos-surdos-matriculados-na-rede-publica-do-df.ghtml>. Acesso em 29/05/2021.

SEEDF. Isso significa que devem ser cursos ofertados diretamente pela SEEDF ou cursos de instituições externas, como, por exemplo, associações e outras instituições educacionais, devidamente reconhecidas pelo EAPE. Além dos cursos mencionados, também são aceitos cursos em nível de pós-graduação, mais especificamente os *lato sensu*, ou seja, cursos de especialização em Tradução e Interpretação de Libras e LP (PORTARIA DE APTIDÃO Nº 285, 2020).

Assim, ressaltamos que a SEEDF fomenta a formação continuada de seu quadro de professores por meio do plano de carreira dos docentes (DODF, 2013). Esse plano de carreira apresenta a possibilidade de o profissional docente da SEEDF realizar cursos de formação em seu próprio local de trabalho. Para tanto, a SEEDF possui uma escola de formação para professores e os cursos de formação continuada para professores intérpretes educacionais da SEEDF são ofertados pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS-DF) em articulação com o EAPE, compondo um leque maior de cursos de formação continuada, destinados a professores e profissionais da educação. Esses cursos podem ser realizados em horário de trabalho e ainda podem conferir aos professores uma progressão horizontal no plano de carreira, conforme os critérios descritos no plano. Outra característica importante dessa formação é que os cursos considerados como pré-requisitos para atuação de professores em componentes especiais, devem ser ofertados pelo EAPE. Ou seja, o professor intérprete educacional da SEEDF tem o direito e a oportunidade de participar de cursos de formação continuada em seu local de trabalho e em horário de trabalho, tanto para se especializar como para atender a algum pré-requisito do cargo que ocupa ou que deseja ocupar.

Dessa forma, compreendemos que a formação continuada do profissional professor intérprete educacional não só é necessária para a sua atuação, como é imprescindível, visto que seu exercício profissional envolve diversas funções dentro de um contexto específico de atuação, o qual dialoga com duas áreas distintas do conhecimento, como descrito acima. Sendo assim, no próximo capítulo, abordaremos aspectos teóricos para a formação de TILS de forma geral, apresentando as exigências legais de formação para sua atuação e verificando onde e em qual nível se dá essa oferta no Brasil.

3 A FORMAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS E OS CENTROS DE APOIO AO SURDOS

O objetivo deste capítulo é discutir a formação continuada de ILS, que atuam no contexto educacional, ofertada pelos CAS no Brasil. Para tanto, iniciamos o texto abordando aspectos teóricos da formação de tradutores e de intérpretes de forma geral. Em seguida, trazemos para a discussão o conceito de competência a partir de diferentes teóricos, tanto para as Ciências da Educação quanto para os Estudos da Tradução. Investigamos a exigência de formação para a atuação de ILS, além de discutirmos onde e em qual nível ocorre tal oferta. Posteriormente, apresentamos os CAS no Brasil enquanto espaços de formação continuada para ILS que atuam no contexto educacional. Para isso, detalhamos como e onde funcionam esses centros, para, então, destacarmos a atividade de formação continuada, com foco na formação do ILS que atua no contexto educacional. Por fim, apresentamos como e quando se deu a implantação do CAS-DF, as atividades que esse centro desenvolve em relação à formação continuada de professores intérpretes educacionais da SEEDF.

3.1 FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Discutir a formação de profissionais tradutores ou intérpretes pressupõe refletir sobre: (1) o que este profissional precisa saber; (2) o que deve ser ensinado; e (3) como deve ser ensinado. Sendo assim, pressupomos que toda formação parte de uma pedagogia. Tal termo pode ser entendido tanto como referência a uma ciência quanto como a uma arte. Para Libâneo e Alves (2012), a pedagogia é uma

[...] reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização das pessoas numa sociedade concreta. É teoria e prática da educação. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 38).

Dessa forma, compreendemos pedagogia como uma Ciência da Educação que tem como objeto de estudos os fenômenos da educação, buscando compreender tanto o “Como se faz?” quanto o “Porque se faz?” (LIBÂNEO; ALVES, 2012).

Já a didática é um ramo da pedagogia que tem por objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, “[...] a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas” (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 39). Assim, diferentemente da pedagogia,

a didática se preocupa com as condições e os modos de ensino, durante o processo ensino-aprendizagem.

Para Candau (2003), faz-se necessário buscar uma visão crítica do processo de ensino-aprendizagem possibilitando que as dimensões humana, técnica e político-social se associem. Para tanto, a autora distingue a didática instrumental da didática fundamental. Enquanto o primeiro modelo se apresenta como um “[...] conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico, [...] desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados” (CANDAU, 2013a, p. 23), o segundo procura analisar a prática pedagógica, refletindo e considerando as dimensões técnica e humana, objetivando a transformação social por meio da eficiência no ensino (CANDAU, 2013a).

Para Libâneo, “[...] a Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais” (LIBÂNEO, 2006, p. 26). Nesse sentido, entende-se que os conteúdos dizem respeito ao currículo, o qual, apesar de ser um campo autônomo e distinto da didática, a complementa. Assim, Libâneo (2013) sugere que, para se desenvolver um método de ensino, é necessário realizar processos investigativos da constituição de um conteúdo, ou seja, preocupar-se com a relação conteúdo-forma na educação. Assim, o que poderia ser entendido por “conteúdos”?

O currículo poderia ser pensado, basicamente, como uma sequência de disciplinas/conteúdos a serem ensinados para um educando ou, até mesmo, como uma carta de intenções da instituição de ensino para a sociedade com declarações descritivas sobre os conhecimentos, os conceitos e as habilidades a serem ensinadas (COSTA, 2018). No Brasil, a proposta base referencial para a criação do currículo tem sido a didática crítico-social dos conteúdos, de tendência progressista, a qual visa problematizar os processos de escolhas dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985). Visto isso, percebemos que, para a reflexão de uma proposta de currículo, faz-se importante também “[...] verificar como tal curso pode interferir nas relações sociais, caracterizar as necessidades da sociedade em questão. Ou seja, antes de se pensar quais conhecimentos [...] deverão ser apresentados, deve-se pensar no papel social [...] no contexto em que está inserido” (COSTA, 2018, p. 69). Costa relata que:

[s]omente após a compreensão do contexto [...] inserido é que se inicia a pensar em como apresentar os diversos conhecimentos [...], ou seja, a “matriz curricular”, e, conseqüentemente, a discutir quais seriam os objetivos ou as competências a serem adquiridas nesse percurso educacional. Em suma, ao se

discutir propostas curriculares, nacionais, regionais ou institucionais, uma história curricular, uma tradição é esboçada, iniciada, modificada ou reformulada. (COSTA, 2018, p. 70).

Compreende-se, assim, que, para se definir um currículo ou uma matriz curricular, também é necessário discutir quais seriam os objetivos de aprendizagem e as competências a serem adquiridas pelos educandos a partir de uma história curricular. Cumpre discutir, ainda, o termo competência, o qual tem sido muito utilizado tanto pelo campo das Ciências da Educação quanto pelo campo dos Estudos da Tradução.

Costa (2018), em seus estudos sobre formação de tradutores, investigou diferentes acepções do termo competência nos campos das Ciências da Educação e dos Estudos da Tradução. Em relação à Ciência da Educação, a autora apresenta diferentes acepções conforme teóricos dessa área e a partir de documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Para a UNESCO, “a competência seria, em suma, o resultado da associação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes geradas durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo por objetivo a aplicação da aprendizagem em um determinado contexto” (COSTA, 2018, p. 73). Costa (2018) também apresenta a concepção de Philippe Perrenoud (1995; 2005), teórico da área da educação. Para esse autor, a noção de competência refere-se ao saber-fazer de alto nível, que exige a integração de múltiplos recursos cognitivos no tratamento de situações complexas. Assim, conforme a autora, a competência está ligada à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para uma determinada situação e pode ser dividida em subcompetências, as quais, ao serem somadas, não equivalem à competência global.

Costa (2018) explica que Perrenoud (2005) diferencia as noções de capacidade (ou habilidade) e de competência. A capacidade ou habilidade estaria relacionada a uma operação específica, enquanto “a competência é entendida como o que permite dominar uma categoria de situações complexas, mobilizando diversos recursos adquiridos em momentos distintos do curso, os quais muitas vezes vêm de disciplinas ou simplesmente da experiência” (COSTA, 2018, p. 73). Outro conceito de competência abordado por Costa (2018), em seus estudos, se refere ao apresentado por Scallon, para quem

[...] a competência se define como um saber-agir ou como a capacidade de mobilizar seus saberes, saber-fazer e saber-ser ou outros recursos. Sob uma ótica de avaliação, o essencial é conceber situações que solicitem a capacidade de mobilização dos alunos, o que é o próprio fundamento da definição de competência. (SCALLON, 2015, p. 166 *apud* COSTA, 2018, p. 74).

Após apresentar essas acepções, Costa (2018) traz a definição proposta por Sacristián, na qual “a competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as *demandas* que num determinado

momento são feitas para aqueles que as possuem” (SACRISTÁN 2011, p. 36 *apud* COSTA, 2018, p. 77). Assim, delimitar estratégias e procedimentos que estimulem a aquisição de competências serão ações pedagógicas cada vez mais experimentais, conforme o aumento de suas complexidades (COSTA, 2018).

A partir disso, pode-se entender a competência, no campo das Ciências da Educação, como a capacidade relacionada à concentração cognitiva e à obtenção de saberes necessários à vida profissional, ou seja, para que o profissional saiba atuar adequadamente quando é exigido, com ética e em colaboração com os seus colegas de trabalho (COSTA, 2018).

No campo dos Estudos da Tradução, muitas pesquisas recentes têm se dedicado a descrever o conceito de competência e, algumas delas, apresentam modelos para sua aquisição na formação de tradutores e intérpretes. Assim sendo, a área de formação de tradutores e intérpretes tem buscado, por meio das pesquisas, compreender e investigar não só como devemos ensinar (pedagogia), mas o que devemos ensinar (didática). Dessa forma, para Deslile a

[...] pedagogia da tradução diz respeito ao conjunto de condutas do professor e dos alunos em uma aula. Ela se interessa pelo modo como o conteúdo é percebido e pela motivação dos estudantes. É regida de acordo com o sujeito e busca responder à seguinte questão: Como devemos ensinar? (2013, p. 673-674).

Já a didática da tradução está relacionada a “[...] [um] conjunto de teorias, métodos e técnicas utilizadas no ensino de tradução [...]”. A didática busca por formas de acesso ao conhecimento e tenta responder à seguinte pergunta: “[o] que podemos ensinar para formar tradutores?” (DELISLE, 2013, p. 653). Dito isso, destacamos que essa pesquisa se preocupa com a didática da tradução e da interpretação, ou seja, com o que podemos ensinar para formar profissionais ILS que atuam no contexto educacional.

Dessa forma, abordaremos o termo competência do ponto de vista dos Estudos da Tradução, pois, conforme Rodrigues (2018):

[...] podemos afirmar que há certo consenso, entre os estudiosos da tradução e da interpretação, sobre a complexidade do traduzir e, por sua vez, a necessidade de que tradutores e intérpretes tenham uma expertise que os diferencie dos demais bilíngues (SCHÄFFNER; ADAB, 2000). A investigação sobre qual seria essa expertise, que de fato distinguiria os tradutores/intérpretes dos demais, tem sido realizada, principalmente, sob o conceito de competência. E, com base nesse conceito, não muito consensual no âmbito das Ciências Humanas, alguns modelos elucidativos de competência tradutória têm sido construídos e manipulados. (RODRIGUES, 2018, p. 288).

Assim, observamos que o termo competência, dentro dos Estudos da Tradução, se apresenta basicamente de duas formas distintas, sendo elas: (1) competência tradutória e (2) competência do tradutor. Para Álvaro Echeverri, “[...] a competência tradutória é a capacidade do tradutor de mobilizar todos seus conhecimentos de maneira adequada no momento em que estes são requisitados” (COSTA; SOUSA, 2015, p. 155). No que diz respeito ao conceito de competência do tradutor, Echeverri fundamenta-se na concepção de Kiraly (2000), isto é, “na capacidade de produzir um texto aceitável, de se integrar adequadamente entre seus pares, de conhecer as normas e convenções da profissão, de trabalhar de maneira colaborativa” (KIRALY, 2000 apud COSTA; SOUSA, 2015, p. 155).

Conforme Cavallo, “[...] na literatura da área, é possível observar que os modelos e as abordagens teórico-práticas existentes sobre competência tradutória são numerosas, assim como os estudos que apresentam um apanhado desses com base na literatura existente” (2019, p. 38). Assim, destacamos que, independentemente da abordagem, o estudo da competência representa um saber especializado composto de diferentes elementos, os quais de forma inter-relacionada e indissociáveis particularizam o profissional tradutor ou intérprete dos demais profissionais. Rodrigues (2018, p. 288) explica que:

[p]artindo da premissa de que a competência do tradutor “é constituída de diferentes componentes ou subcompetências, que devem ser adequadamente articuladas para que o desempenho experto possa se manifestar” (GONÇALVES, 2008, p.124), todos esses modelos buscam identificar, basicamente, quais seriam os elementos que, em uma trama complexa, constituiriam a competência para traduzir/interpretar em termos de capacidades, habilidades, conhecimentos e/ou atitudes, por exemplo, que requerem processos de âmbitos cognitivos, biológicos e sociointerativos, como destaca Gonçalves. (RODRIGUES, 2018, p. 288).

Nesse sentido, compreende-se, a partir do trecho acima, que esses modelos, apesar de se apresentarem em diferentes formatos de constituição, possuem, em certo nível, uma universalidade na maneira de definir a competência. Esses aspectos em comuns se referem principalmente a um saber agir que se apresenta em diferentes perspectivas. Assim, ao investigar o conceito de competência tradutória no campo dos Estudos da Tradução, Rodrigues (2018) apresenta diversas conceitualizações, as quais diferenciam essa competência da competência linguística, sendo elas apresentadas abaixo (Quadro 7).

Quadro 7 - Conceito de competência para alguns teóricos da tradução

Alves, Magalhães e Pagano (2000)	[...] conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória.
Kelly (2002)	[...] conjunto de capacidades, habilidades, conhecimentos e atitudes que os tradutores profissionais possuem e que implicam na tradução como atividade especializada, a qual se classifica

	em subcompetências [...], todas necessárias ao êxito da macro-competência.
Hurtado Albir (2005)	[...] 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
Gonçalves (2005)	[...] capacidades, habilidades e conhecimentos de diferentes domínios, apresentando interfaces múltiplas entre linguagem, competência textual, conhecimentos técnicos, conhecimentos culturais, capacidades motoras etc.

Fonte: Rodrigues (2018, p. 290)

Visto isso, inferimos que os diferentes conceitos apresentados acima tentam abordar de forma sistematizada a complexidade que se apresenta para esse termo nos Estudos da Tradução. Os modelos visam desenvolver aplicações didáticas à formação do tradutor e/ou intérprete (RODRIGUES, 2018). Dessa forma, compreendemos, então, que a competência tradutória se constitui em um saber-agir especializado e complexo e, conforme Rodrigues (2018, p. 292), integra “conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes e valores. [...] compreende a mobilização e aplicação adequada, por parte do tradutor/intérprete, de recursos internos [...] e externos [...] às tarefas específicas de tradução que demandam solução de problemas e tomadas de decisão”. Assim, Rodrigues (2018 p. 289) explica que “esses modelos partem de uma abordagem geral da tradução interlinguística, sem dar conta de abarcar [...] a totalidade daquilo que distintos grupos de tradutores/intérpretes precisam dominar, em relação às suas demandas profissionais específicas e variáveis”.

Ressaltamos, entretanto, que por não ser nosso objetivo apresentar cada um dos modelos e abordagens existentes, escolhemos alguns deles para discutir, brevemente, nesta pesquisa: as propostas de Kelly (2002; 2010) e Kiraly (2017), as quais abordam o termo competência da perspectiva da competência do tradutor; as propostas do grupo PACTE (2001; 2003; HURTADO ALBIR, 2017) e Gonçalves (2005; 2007; 2015), as quais abordam a competência da perspectiva da Competência Tradutória (doravante CT). Por último, discutimos a proposta de Cavallo (2019), a qual aborda o termo competência na perspectiva da competência do intérprete. Cumpre destacar que muitas das abordagens e modelos aqui apresentados foram verificadas a partir dos estudos de revisão bibliográfica realizados por Costa (2018), Rodrigues (2018) e Cavallo (2019).

Iniciamos apresentando a proposta de Kelly (2010), a qual traz uma abordagem formativa centrada no aluno, sugerindo que os objetivos e as demandas sociais e de trabalho são o ponto de partida para o desenho curricular. Dessa forma, faz-se necessário compreender quais

são as competências necessárias para a atuação no campo profissional. Kelly afirma que “atividades de ensino e de aprendizagem são concebidas com vistas a alcançar os resultados de aprendizagem desejados e são cuidadosamente articuladas e coordenadas entre si e com a avaliação” (KELLY, 2010, p. 88). Dessa forma, conforme a autora, a estrutura curricular depende altamente dos objetivos que se deseja alcançar, os quais devem ser elaborados a partir da pergunta: o que os alunos deverão saber ao final do curso? Como explica Costa (2018),

[p]ara Kelly (2005), o requisito básico para a concepção curricular é relacionar as intenções planejadas, o conteúdo do curso, os métodos de ensino e de aprendizagem, bem como a avaliação da aprendizagem dos alunos, tudo isso partindo de um contexto em questão. Assim, para que tudo isso seja possível é fundamental estabelecer, ao implementar o currículo, qual a meta do curso. Para tal deve-se determinar um ponto de referência básico: os resultados ou objetivos de aprendizagem. (COSTA, 2018, p. 151).

Assim, compreende-se que o objetivo de aprendizagem deve ser subdividido em objetivos de aprendizagem específicos. Os objetivos ou resultados de aprendizagem podem/devem ser formulados, tanto para a concepção curricular quanto para as disciplinas e para as aulas. Partindo do que foi exposto, Kelly (2010, p. 88) apresenta critérios para a criação dos objetivos de aprendizagem, sendo eles: (1) necessidades sociais; (2) normas profissionais; (3) necessidades e pontos de vista dos empregadores; (4) política institucional; (5) restrições institucionais, como legislação, regulamentação nacional, recursos de treinamento disponíveis e outros; (6) considerações disciplinares, relacionadas às pesquisas e literatura existente; e (7) estudantes e estagiários. Dessa forma, a autora sugere, que os profissionais, ao se formarem, podem ingressar no mercado de trabalho com uma garantia mínima de sucesso; o que não significa que sairão da formação especialistas.

Kelly (2005) também destaca que a concepção curricular pode ser influenciada diretamente pela equipe docente e pelos discentes, se apresentando como elementos importantes do contexto. Outros elementos, como o tipo de curso, nível de especialização e duração, também influenciam diretamente o conteúdo, “o qual não deve ser entendido unicamente por elementos declarativos com base no conhecimento, mas por competências — uma combinação de conhecimento, saberes e atitudes — que devem ser desenvolvidas, consolidadas ou estabelecidas” (COSTA, 2018, p. 153). Assim, conforme Kelly (2010), faz-se importante questionar: (1) qual o tipo do curso: acadêmico ou profissionalizante?; (2) o curso será de formação inicial ou continuada?; (3) qual será o nível de especialização a ser ofertado pelo curso?; e (4) qual será a duração do curso?. Ao responder essas perguntas, é possível planejar melhor o desenho curricular do curso que se pretende criar.

Kelly (2005) destaca ainda que, para a elaboração de uma proposta de formação, se deve ter de forma clara qual o entendimento quanto ao conceito de competência tradutória e de competência do tradutor, uma vez que essa conceituação depende das abordagens terminológica e conceitual. A autora sugere “áreas de competência desejáveis em graduandos dos cursos destinados à formação de tradutores para o propósito [...] da concepção curricular” (KELLY, 2005, p. 32), sendo elas: i. competência comunicativa e textual em ao menos duas línguas e culturas; ii. competência (inter)cultural; iii. competência quanto a uma área de especialização; iv. competência profissional e instrumental; v. competência atitudinal e psicofisiológica; vi. competência interpessoal; e vii. competência estratégica. Assim, em relação ao modelo de Kelly (2002), ressalta-se que:

(i) as subcompetências que o compõem não são uma exclusividade de tradutores e que, portanto, seria sua combinação em conjunto e inter-relação que distinguiria a competência tradutória de outras atividades especializadas; (ii) as subcompetências não intervêm da mesma forma em toda a diversidade de atividades tradutórias, podendo agir em menor ou maior grau; (iii) existem fatores individuais e particulares que interferem no rendimento de cada tradutor, já que estes se desenvolvem em diferentes graus, de acordo com o estágio em que se encontram profissionalmente; e (iv) suas referências à tradução profissional ou experta dizem respeito às atuações exitosas que satisfaçam critérios de qualidade. (RODRIGUES, 2018, p. 296).

Dito isso, infere-se que a proposta de Kelly (2002) apresenta um modelo de competência o qual objetiva servir de base para o desenho curricular e para o planejamento de conteúdos e de metodologia para a formação de tradutores.

A proposta de Kiraly (2017) é baseada na proposta de Kelly (2002) e discorre sobre como se desenvolve a competência do tradutor, ancorada principalmente no empoderamento do profissional em formação, por meio do desenvolvimento da autoconfiança e de sua expertise que progride conforme sua experiência (COSTA, 2018, p. 108). O modelo de desenvolvimento de competência desenhado por Kiraly sugere que “o profissional e/ou estudante pode atingir quatro estágios em suas carreiras: (1) novato; (2) competente; (3) proficiente; e (4) especialista” (COSTA, 2018, p. 109).

Ainda de acordo com as palavras de Costa,

Kiraly et al. (2016) fundamentam sua proposta de competência do tradutor na de Kelly, sendo entendida como um conjunto de vórtices que formam um vórtice maior, o que demonstra que esse conjunto é dinâmico e pode ser modificado com o passar do tempo, além de demonstrar sua constante evolução e complexidade (KIRALY, 2001). A partir de tarefas e projetos, recursos humanos e materiais, fontes conceituais, culturais e linguísticas e da organização pessoal e interpessoal, e das competências (1) instrumental, (2) temática, (3)

interpessoal, (4) organizacional, (5) comunicativa e (6) intercultural, a experiência do tradutor em formação é ampliada, o que caracteriza sua competência. (COSTA, 2018, p. 109).

Assim, compreendemos que as competências descritas por Kiraly são tidas como sub-competências que, somadas a outros fatores organizacionais e de experiência do profissional em formação, compõem a competência do tradutor. E que essas subcompetências não são adquiridas da mesma forma e nem ao mesmo tempo pelos profissionais em formação, e, sim, adquiridas conforme a experiência profissional, individual a cada um. Ou seja, para Kiraly (2017), a competência seria altamente integrada e intuitiva, formada pelas diversas subcompetências, e extremamente influenciada pelo aspecto interpessoal, pelos contextos sociais e físicos (COSTA, 2018).

Percebemos, até aqui, que esses dois modelos centram as suas descrições de competências no profissional tradutor ou intérprete, mais especificamente, no que ele precisa saber, no tipo de formação a ser ofertada, nas condições e contextos específicos de atuação e, a partir disso, tem-se elementos para a elaboração de um desenho curricular.

Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*²⁶), liderado pela pesquisadora Dra. Amparo Hurtado Albir da Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha), apresentam uma abordagem exponencial que tem sido utilizada em diversos estudos que abordam a formação de tradutores das línguas orais, assim como aquelas que tratam da formação de TILS. Nesse sentido, destacamos publicações recentes de duas obras teóricas no Brasil, no ano de 2021, as quais discutem estudos realizados tanto nas LO, como nas LS, seguindo essa abordagem. A primeira obra se refere a *Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória*²⁷, organizado pela professora Marileide Dias Esqueda, que apresenta somente estudos sobre as línguas orais. E, a segunda obra, *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas*²⁸, com dois volumes, organizado pela professora Maria Lúcia Vasconcellos e seu grupo de estudos, o qual contempla tanto as LO como as LS.

A primeira versão do modelo PACTE foi elaborada em 1998 (PACTE, 2001), baseada em estudos sobre competência comunicativa. As ideias iniciais desse modelo expõem que a competência tradutória (doravante CT), sugerida pelo grupo PACTE (2003), seria qualitativamente distinta da competência bilíngue, sendo um sistema subjacente de conhecimentos necessários para traduzir, um conhecimento experto, no qual prepondera o

²⁶ Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação

²⁷ Obra disponível em formato de E-book no link: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30261>

²⁸ Obra disponível em formato de E-book no link: <https://ppget.posgrad.ufsc.br>

conhecimento procedimental, composta por um sistema de subcompetências interligadas. A partir de suas pesquisas, o grupo PACTE (2001) definiu a CT como sendo composta por cinco subcompetências: linguística, extralinguística, instrumental, sobre conhecimentos em tradução e estratégica, às quais se somariam os componentes psicofisiológicos. O atual modelo do Grupo PACTE (2003; HURTADO ALBIR, 2017) apresenta uma proposta de integração, distinção e hierarquia entre as subcompetências que constituem a CT (RODRIGUES, 2018). Assim, os componentes da competência tradutória do grupo PACTE (2003; HURTADO ALBIR, 2017) podem ser descritos conforme segue:

1. subcompetência bilíngue (composta por conhecimentos essencialmente operacionais, importantes à comunicação em duas línguas);
2. subcompetência extralinguística (formada por conhecimentos, essencialmente declarativos, acerca do mundo e de esferas particulares);
3. subcompetência de conhecimentos sobre a tradução (constituída por conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre a tradução, os princípios que a regem e seus aspectos profissionais);
4. subcompetência instrumental (integrada por conhecimentos, essencialmente operacionais, referentes ao uso de fontes de documentação e de tecnologias de informática e comunicação aplicadas à tradução);
5. subcompetência estratégica (consiste em conhecimentos operacionais para garantir a eficácia do processo tradutório e possui um caráter central no controle desse processo);
6. componentes psicofisiológicos (componentes cognitivos, aspectos de atitude, habilidades etc.).

Faz-se importante destacar que o modelo de competência tradutória proposto pelo Grupo PACTE compreende que a interação entre as subcompetências pode variar conforme diferentes elementos, tais como a direção da tradução (direta ou inversa), a combinação linguística, o tipo de tradução e o nível linguístico (RODRIGUES, 2018; COSTA, 2018).

José Luiz Vila Real Gonçalves, pesquisador brasileiro, realizou estudos a partir do modelo de CT apresentada pelo grupo PACTE, em dois momentos distintos. No primeiro momento, o autor apresenta juntamente com Machado (2006) onze subcompetências observadas a partir de estudos do modelo PACTE. No segundo momento (2015), apresenta uma definição atualizada de competência tradutória, na qual defende, diferentemente do grupo

PACTE, que a competência não pode ser definida apenas como algo operacional, pois se realiza também por meio das capacidades e interações sociais (GONÇALVES, 2015, p. 127). Nesse sentido, a definição atualizada de competência tradutória oferecida pelo pesquisador é a seguinte:

[c]ompetência caracteriza-se pela interface e busca de congruência entre os domínios sociocultural e cognitivo e se constitui através da articulação entre as interações, que são o conjunto de insumos e experiências socioculturais vivenciadas pelo indivíduo em relação a um objeto ou fenômeno, e as capacidades, que são sistemas cognitivos complexos que envolvem níveis mais ou menos conscientes, dentre os quais Gonçalves (2008) destaca os sistemas sensorio-motores, as habilidades, os conhecimentos e os metacognições. Assim, a partir dessas reflexões, chega-se à conclusão de que a competência se constitui de capacidades, situadas no domínio cognitivo, que devem ser compostas a partir da articulação/interface complexa dos seus constituintes (especialmente como descrito no modelo de Alves e Gonçalves, 2007) e também com as instâncias de interação sociocultural. (GONÇALVES, 2015, p. 118).

A partir dessa definição atualizada, o autor reformula as subcompetências anteriormente propostas por ele (GONÇALVES; MACHADO, 2006), apresentando a seguinte configuração:

1. Capacidade pragmática/estratégica (produzir inferências a partir do processamento de estímulos e dos conhecimentos prévios);
2. Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho (conhecimentos implícitos e explícitos sobre os sistemas linguísticos);
3. Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho (relativa aos gêneros, tipos textuais, marcas discursivas de textos e interações orais, entre outros);
4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho (incluindo a capacidade em cultura geral);
5. Capacidade temática (incluindo o conhecimento terminológico);
6. Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução (sendo declarativo e metacognitivo);
7. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução (incluindo a habilidade em pesquisa);
8. Habilidade sócio-interativa/profissional (lidar com aspectos relativos ao universo profissional);
9. Fatores psicofisiológicos (processos psicomotores e perceptuais, incluindo fatores emocionais/subjetivos) e
10. Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados (disciplinas curriculares não diretamente relacionadas à constituição da CT). (GONÇALVES, 2015, p. 118-121).

Essa redefinição do conceito da competência tradutória e a reformulação das subcompetências descritas por Gonçalves nos permitem compreender que a competência tradutória só é alcançada a partir das interações socioculturais e das capacidades cognitivas. Dessa forma, Gonçalves (2015) demonstra que seu alinhamento à proposta de Hurtado Albir foi influenciado em alguns aspectos por Kiraly (2000).

Visto que a maioria dos estudos realizados sobre competência se relacionam mais especificamente à competência do tradutor ou à competência tradutória (CT) para as atividades de tradução (tradução escrita) (RODRIGUES, 2018; CAVALLO, 2019), consideramos necessário abordar estudos a respeito da competência em interpretação realizados por Cavallo (2019), que propõe uma reelaboração do modelo de competência do intérprete, uma vez que nosso objeto de estudo é o profissional ILS que atua no contexto educacional. Cavallo (2019), em seus estudos sobre competência, explica que:

[...] a noção de competência tem sido aplicada a várias áreas pertencentes aos Estudos da Tradução e da Interpretação, quais sejam, desenho de currículos, investigação sobre processos cognitivos, testes de aptidão, entre outras, destacando que muitos esforços estão sendo realizados para a elaboração de modelos de competência em tradução (ou “competência tradutória”). Estes seriam, principalmente, de dois tipos: modelos divididos em subcompetências (linguística, cultural, de transferência, etc.) e modelos multidimensionais (competências previstas para vários níveis). (CAVALLO, 2019, p. 36).

Assim sendo, percebemos que a competência em tradução ou em interpretação não se resume a uma única habilidade, conhecimento ou atitude, e, sim, ao conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que o profissional desenvolve, tendo em vista sua experiência profissional e o seu conhecimento de mundo. A autora explica que, diferentemente da área da tradução, a área da interpretação apresenta muito menos estudos sobre o desenvolvimento da competência em interpretação (competência interpretativa ou competência do intérprete) (CAVALLO, 2019). A autora, em sua revisão da literatura bibliográfica sobre a competência em interpretação, cita estudos feitos por Kermis (2008), apresentando diversas definições das aptidões e das habilidades que os intérpretes deveriam possuir:

1. Competência linguística - Competência nas línguas - Competência bilíngue
 2. Competência cultural - Competência intercultural - Competência bicultural
 3. Conhecimento geral – Conhecimento de mundo
 4. Habilidades de memória
 5. Competência na produção da fala
 6. Competência na análise da fala – Competência na compreensão da fala
 7. Fala em público – Competência de apresentação
 8. Competência moral – Ética profissional
 9. Competência na área temática – Conhecimento do assunto
 10. Tolerância ao estresse
- (KERMIS, 2008, p. 44 *apud* CAVALLO, 2019, p. 51).

É possível perceber que, entre as aptidões e habilidades descritas acima, algumas delas também podem ser aplicadas ao tradutor e outras são específicas ao intérprete. Assim, conforme Kermis (2008 *apud* CAVALLO, 2019), os itens (1), (2), (5), (6) e (9) seriam comuns às duas profissões (salvo as especificidades de fala e escrita). E os itens (3), (4), (7), (8) e (10) seriam intrínsecos ao intérprete. Dessa forma, percebe-se que as aptidões e habilidades exigidas para

o intérprete ora convergem para as exigidas ao tradutor, ora divergem, apresentando especificidades inerentes ao intérprete. Cavallo questiona o estudo apresentado por Kermis, no sentido de problematizar como seria possível “[...] atribuir a competência moral apenas ao intérprete ou a competência tradutória (entendida como uma competência de transferência) somente ao tradutor?” (CAVALLO, 2019, p. 53).

Além disso, a autora aponta que, apesar de existirem características inerentes a cada um desses profissionais, “[...] tal divisão nos parece metodológica e conceitualmente pouco sólida, uma vez que cada pesquisador, profissional ou organização contatada fala a partir de um contexto teórico-prático diferente e de épocas distintas” (CAVALLO, 2019, p. 53). Ou seja, existe um risco ao agrupar essas definições, levando a uma categorização estereotipada, concluindo que um intérprete que atua em âmbito comunitário teria desenvolvido as mesmas competências de um intérprete que atua em conferências (CAVALLO, 2019).

Cavallo apresenta outro estudo, realizado por Abi Abboud (2010 *apud* CAVALLO, 2019), descrevendo quais seriam as competências referentes ao intérprete:

[...] **competência linguística** (conhecimento das línguas, mas também capacidade de captar o sentido do discurso e eloquência na língua materna, manifestada, por exemplo, através da clareza na expressão das ideias, etc.), **metodológica** (escuta, apreensão e compreensão da mensagem, retenção do seu significado e produção de um novo significante), **de transferência** (que diz respeito ao domínio da técnica de interpretação e das diferentes modalidades de interpretação), **técnica** (capacidade de utilizar as ferramentas do intérprete, desde as fontes de documentação até os equipamentos da cabine), **temática** (que se refere não somente à curiosidade e aos conhecimentos de mundo, mas ao estudo dos assuntos específicos dos eventos) e **comportamental** (capacidade de apresentar um comportamento adequado, de colaborar com a equipe e de conhecer os códigos deontológicos). (CAVALLO, 2019, p. 54, grifo nosso).

A partir do exposto, percebemos que, conforme o modelo apresentado, a competência englobaria um saber (conhecimentos operacionais), um saber fazer (habilidades) e um saber ser (aptidões e habilidades sociais e cognitivas) (CAVALLO, 2019). Por fim, Cavallo (2019) apresenta estudos realizados por Gile (2009) em seu modelo dos esforços.

Segundo tal modelo, no que diz respeito à interpretação simultânea, o intérprete deve constantemente lidar com vários tipos de esforços, isto é, o Esforço de Audição e análise (L, do inglês Listening), o Esforço de Produção (P) e o Esforço de Memória (M) (conforme o autor esclarece, a memória de trabalho está envolvida com todos os esforços acima mencionados, mas, para fins de simplificação didática, ela é vista de forma separada). Como consequência, a interpretação simultânea consistiria na soma de L, P, M e C, em que C corresponde ao Esforço de Coordenação, ou seja, todos os recursos necessários para coordenar os outros esforços (GILE, 2009, p. 157-168 *apud* CAVALLO, 2019, p. 58).

Em relação aos modelos de competência propriamente desenvolvidos na área da interpretação, Cavallo aborda aqueles desenvolvidos por Pöchhacker (2000), Kalina (2000; 2002), Kaczmarek (2010), Kutz (2010) e Albl-Mikasa (2012; 2013). As contribuições de Pöchhacker (2000) sobre competência apresentam um modelo multidimensional, distinguindo a “competência interpretativa” (referente à capacidade de transferir conteúdos comunicacionais com base nos conhecimentos linguísticos, culturais e do âmbito específico) da “competência do intérprete”, referente ao perfil e ao *ethos* profissional do intérprete (PÖCHHACKER, 2000).

Apesar de considerarmos importante analisar os modelos de desenvolvimento de competência em interpretação apontados por Cavallo (2019), não nos aprofundaremos nessa temática, visto que nosso objetivo foi trazer diferentes concepções de competência, dentro dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação, no que se refere tanto à competência em tradução como à competência em interpretação. Nessas duas áreas, percebemos a dicotomia entre competência do tradutor *versus* competência tradutória, e competência do intérprete *versus* competência interpretativa. Nas duas áreas, percebemos que a dicotomia se refere principalmente à competência na operacionalização (competência tradutória ou competência interpretativa) e à competência profissional (competência do tradutor ou competência do intérprete). Dessa forma, Cavallo sugere que:

[...] os modelos de competência em interpretação nos parecem mais multidimensionais, ou seja, integram diversas dimensões (PÖCHHACKER, 2000; KACZMAREK, 2010; KALINA, 2002), do que multicomponenciais ou minimalistas, baseando-se de forma mais acentuada na descrição da realidade profissional dos intérpretes. A confirmação de que os modelos de competência em interpretação privilegiam este viés profissional é evidenciada pelo fato de que quase todos os autores citados realizam uma clara distinção entre as expressões “competência do intérprete” — indicando tudo aquilo que um intérprete precisa saber e saber fazer para realizar uma tarefa profissional com alta qualidade, além de conhecer a si mesmo e a razão pela qual deve cumprir as suas funções — e “competência em interpretação”, sendo esta última considerada essencialmente como uma competência de transferência que pressupõe o domínio das modalidades de interpretação e que nem sempre enfoca os fatores que envolvem o processo de interpretação ou que são extrínsecos a ele. (CAVALLO, 2019, p. 87).

Dito isso, destacamos que nesta pesquisa, baseando-nos na especificidade da interpretação de LS no contexto educacional, utilizaremos o termo competência do intérprete para nos referir ao que o intérprete precisa saber para realizar o seu trabalho com qualidade, não desprezando os seus conhecimentos anteriores. Apresentamos, assim, o modelo sugerido por Cavallo (2019), a partir da investigação de modelos propostos para o desenvolvimento da competência em interpretação, reelaborado especificamente para interpretação de conferência. Destacamos que, apesar de o trabalho da autora focar no contexto de conferência e nas línguas

orais, por vezes, esse se aproxima da interpretação nas LS que, em sua maioria, é realizada de modo simultâneo, independentemente de se tratar de um contexto comunitário ou de conferência.

A autora explica que, em seu modelo, “as diversas habilidades que representam a transformação ocorrida a partir dos conhecimentos operacionais, os quais, idealmente, no final da formação e no início da atuação profissional se tornam qualificações operacionais” (CAVALLO, 2019, p. 93), constituem a competência do intérprete. São elas:

Quadro 8 - Modelo de Competência do Intérprete

Habilidades anteriores ao processo	- Elevado domínio das línguas de trabalho e das modalidades da interpretação - Gestão da terminologia e preparação otimizada
Habilidades internas ao processo	- Habilidades de compreensão - Habilidades de transferência e produção
Habilidades posteriores ao processo	- Revisão terminológica - Controle de qualidade
Habilidades envolvendo o processo	- Trabalho em equipe e colaboração - Responsabilidade, empatia e bom senso - Resistência à pressão e tolerância à frustração
Habilidades extrínsecas ao processo	- <i>Know-how</i> de negócios, relacionamento com clientes e padrões profissionais - Meta-reflexão; - formação continuada

Fonte: Cavallo (2019)

Esse modelo, apresentado por Cavallo (2019), foi baseado na fusão entre o modelo mais orientado para a didática de Kutz (2010) e o modelo baseado no processo e na experiência de Albl-Mikasa (2012; 2013), o qual:

1) conjuga a formação e a prática profissional, tratando-se de uma fusão necessária para que a competência do intérprete possa ser pensada tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto da realidade profissional; 2) tem uma base teórica sólida, isto é, origina-se nos anos de pesquisa e de ensino dos próprios autores, Kutz e Albl-Mikasa, ambos interagindo em contextos geográficos e acadêmicos que formam intérpretes há décadas, além dos trabalhos de Kalina e de Gile; 3) é um modelo descritivo e não prescritivo, pois visa a descrever a competência do intérprete com base no que acontece na prática e, possivelmente, na formação. (CAVALLO, 2019, p. 94).

Percebe-se que a autora, apesar de não ter englobado os estudos teóricos em sua proposta de modelo, defende que os conhecimentos de cunho teórico não podem ser negligenciados na hora de pensar na formação de profissionais competentes.

Considerando que os modelos de competência em tradução e os modelos de competência em interpretação não fazem referência direta à tradução e/ou à interpretação de LS, abordamos estudos realizados por Rodrigues (2018), os quais, apesar de não proporem um modelo

para o desenvolvimento da competência em tradução e/ou interpretação envolvendo LS, apresentam reflexões iniciais sobre a competência relacionada a interpretação que possui essas línguas.

Assim sendo, Rodrigues (2018) propõe uma reflexão sobre as prováveis implicações da modalidade de língua sobre a modelagem da competência tradutória. Para isso, o autor realiza uma breve revisão de algumas definições e modelos de competência tradutória e apresenta as características das línguas de modalidade gesto-visual (língua de sinais), assim como os impactos causados na atuação tanto de tradutores quanto de intérpretes de línguas de sinais. O autor ressalta que considerar a modalidade gesto-visual na definição e na modelagem da competência tradutória é uma questão extremamente complexa e, ao mesmo tempo, importante, considerando que essas investigações podem contribuir significativamente com a compreensão “do que constituiria uma competência tradutória ‘universal’ e, mais estritamente, do que comporia a competência dos tradutores e dos intérpretes de línguas de sinais” (RODRIGUES, 2018, p. 287).

Considerando a complexidade, heterogeneidade e singularidade inerentes aos processos tradutórios, o autor infere que tais aspectos “interferem na maneira por meio da qual os componentes da competência tradutória se inter-relacionam e, por sua vez, funcionam diante de um dado encargo de tradução” (RODRIGUES, 2018, p. 303). Dito isso, o autor propõe um olhar para as possíveis questões que se apresentam na tradução e na interpretação das LS. Para Rodrigues (2018), essas questões estão estritamente relacionadas à modalidade de língua, uma vez que a característica das LS difere daquela das LO em sua modalidade:

Assim, podemos afirmar que as línguas orais, de modalidade vocal-auditiva (oral-auditiva), contam com um sistema de articulação vocal e um sistema auditivo de recepção, contrastando-se às línguas de sinais, de modalidade gestual-visual (manual-visual, espaço-visual), que contam com um sistema gestual de produção e um visual para sua percepção. (RODRIGUES, 2018, p. 304).

Rodrigues (2018, p. 304) explica que, no campo dos ETILS,

pesquisas empíricas têm demonstrado que a modalidade de língua traz certas implicações para o processo tradutório e interpretativo. Porém, conforme o autor, esta não seria a única implicação, visto que outros aspectos sociais e históricos envolvendo as línguas de sinais e as comunidades surdas, minoria linguística e cultural, também marcam esses processos interlinguísticos e interculturais.

O autor destaca ainda dois efeitos dentre os vários possíveis que a modalidade de língua pode ter sobre os processos tradutórios e/ou interpretativos intermodais, sendo eles: “(i) a per-

formance corporal-visual requerida do tradutor/ intérprete durante à realização da tradução/interpretação para língua de sinais; e (ii) a possibilidade da sobreposição de línguas durante o processo tradutório/interpretativo intermodal (code-blending)” (RODRIGUES, 2018, p. 307). O fato de a LS ser uma língua espaço-visual implica em falar com o corpo e perceber a língua com os olhos, dessa forma, sugere

[...] uma possível competência tradutória intermodal relaciona-se ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários tanto à exploração corporal dos dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais, durante a sinalização (habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais), quanto à capacidade visual-cognitiva de ler a totalidade das informações gestuais e espaciais, as quais estão expressas quadridimensionalmente por meio da integração desses dispositivos linguísticos específicos, durante a vocalização (habilidades visuais de percepção e interpretação do conjunto de informações gestual e espacialmente codificadas), ambas vinculadas à habilidade de se administrar a possibilidade de sobreposição das línguas de maneira vantajosa. (RODRIGUES, 2018, p. 310).

Assim, o autor conclui que a competência requerida dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais “é marcada por certa capacidade corporal cenestésica, diretamente ligada à competência linguística e à competência comunicativa. E, portanto, poderia ser concebida como uma competência tradutória intermodal” (RODRIGUES, 2018, p. 287).

Dessa forma, percebemos que existem numerosos e diferentes modelos para o desenvolvimento e/ou aquisição da competência, seja a competência interpretativa, seja a competência do intérprete. Nesse sentido, infere-se ainda que o desenvolvimento da competência do intérprete é altamente dependente do contexto no qual ele atua (KELLY, 2002; 2010; RODRIGUES, 2018; CAVALLO, 2019). Dentro desse escopo, abordamos estudos feitos por Rodrigues (2011) a respeito da formação do IE de LS. O autor indaga quais são os conhecimentos e habilidades (competências) que o intérprete educacional deve possuir para atuar nesse contexto em específico. Outrossim, descreve que a interpretação de LS no contexto educacional acontece de modo simultâneo e que poucas são as diferenças, no que se refere ao processo cognitivo, entre as interpretações de LO, a não ser pelo fato de a modalidade das línguas ser diferente. Sugere, ainda, que por se tratar de uma língua de minoria, a atividade interpretativa no ambiente educacional se aproxima mais da interpretação comunitária do que da interpretação de conferências. Porém o modo de interpretação simultânea se aproxima mais da interpretação de conferências do que da interpretação comunitária.

A especificidade da atuação do intérprete no ambiente educacional se caracteriza como uma atividade interpretativa-educacional, que apresenta características peculiares a esse contexto. Nesse sentido, Rodrigues questiona: “[...] qual seria o conjunto de conhecimentos,

habilidades e estratégias necessárias à execução adequada da interpretação em sala de aula?” (RODRIGUES, 2011, p. 44). Rodrigues relata:

[d]urante nossa trajetória profissional, como intérpretes e formadores de IE, temos ouvido constante e unanimemente que o TILS na educação precisa possuir, além das competências comunicativa e tradutória, conhecimentos didáticos e pedagógicos intrínsecos ao campo educacional, visto que precisam dominar as nuances da prática educativa. Além disso, é comum os IE afirmarem que o conhecimento dos conteúdos disciplinares constitui, também, aspecto fundamental à atuação em sala de aula. (RODRIGUES, 2011, p. 44).

Considerando que o intérprete precisa dominar conhecimentos advindos de campos disciplinares distintos, como o das Ciências da Educação e o dos Estudos da Tradução, o autor questiona: “[...] seria esse conjunto de habilidades, estratégias e conhecimentos específicos a ambos os campos que distinguiria o IE dos demais profissionais TILS? Por conseguinte, isso constituiria uma *competência interpretativa educacional*?” (RODRIGUES, 2011, p. 47). Assim, após as considerações apresentadas sobre competência, nesta pesquisa, consideramos que esse conjunto de habilidades, estratégias e conhecimentos, referido por Rodrigues (2011), seria o que constituiria a competência do intérprete educacional, considerando o que este deve realmente saber para sua prática profissional no contexto educacional.

Dessa forma, declaramos que a noção de competência utilizada nesta pesquisa se refere à competência do profissional tradutor ou intérprete (KELLY, 2002; 2005; 2010; KIRALY 2000; 2017; CAVALLO, 2019). E, conforme explicitado anteriormente, o contexto situacional em que este profissional atua implica na formação e nos conhecimentos que ele deve saber. Assim, compreendemos que para esta pesquisa, buscamos refletir sobre a competência do IE, o qual atua no contexto educacional. Dito isso, ressaltamos que não é nosso objetivo, nesta pesquisa, aplicar os modelos abordados, e, sim, refletir sobre diferentes tipos de abordagens e modelos e suas possíveis aplicações futuras para a formação do profissional IE, pelos CAS no Brasil.

Abordaremos, na próxima seção, as exigências legais para a formação de ILS para atuar nos mais diversos contextos situacionais, investigando onde ocorre a formação existente e, em particular, as ofertas que têm como foco a formação do profissional ILS que atua no contexto educacional pelos CAS no Brasil.

3.2 FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL: CADÊ A OFERTA?

Apesar de o foco da nossa pesquisa ser o profissional intérprete, veremos a seguir que a exigência de formação nos documentos legais e a sua oferta por parte das IES são as mesmas, tanto para tradutores como para intérpretes de LS. Assim, o Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a lei de Libras, orienta que a formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) deverá efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras e LP, o que sugere uma formação generalista para atuar em qualquer área do conhecimento. E apesar de o Decreto orientar para uma formação de nível superior, esse específica, em seu capítulo IV, artigo 14, inciso segundo, que “[...] o professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras e LP, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - LP, cuja função é distinta da função de professor docente” (BRASIL, 2005). Para isso, o Decreto prevê que a formação do TILS possa ser realizada por organizações da sociedade civil representativas das Comunidades Surdas, como também associações e federações de Surdos, associações e federações de tradutores e intérpretes de línguas de sinais, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III do mesmo Decreto.

A Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do TILS, determina como deve acontecer essa formação, porém essa apresenta um retrocesso em relação ao estipulado no Decreto 5.626/2005, uma vez que autoriza a formação em nível médio:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2010.)

Expressar como retrocesso a aceitação por parte do estado de uma formação apenas em nível médio não representa uma crítica à formação profissional ou continuada. Trata-se de denunciar o fato de que, dependendo do contexto de atuação do TILS, essa formação é insufici-

ente, até mesmo por não estabelecer uma relação com os Estudos da Tradução e da Interpretação, prescrevendo que um falante bilíngue com proficiência, mesmo que incipiente, estaria apto a atuar nas mais diversas esferas sociais e educacionais.

O remédio mais atual para combater essa brecha na formação tem sido a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (doravante LBI), a qual institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e, em seu capítulo V, que trata do direito à educação e estabelece, no artigo 28, inciso XI, como incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a:

[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte: I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.” (BRASIL, 2015).

Assim, a LBI orienta que os profissionais que vão atuar no contexto educacional precisam de formação de acordo com sua atuação, ou seja, para a Educação Básica, admite-se apenas o Ensino Médio e o certificado de proficiência em Libras e, para o Ensino Superior e Pós-Graduação, o profissional deve possuir nível superior, preferencialmente com habilitação em Tradução e Interpretação Libras e LP. Percebe-se que, em todos os dispositivos citados, existe um direcionamento maior para a atuação do TILS no contexto educacional. Conforme abordado anteriormente, a atuação do IE vai depender da política educacional de cada estado, o qual tem autonomia para exigir formação em nível superior para atuar no contexto educacional. Tuxi, em sua pesquisa sobre a atuação do intérprete educacional, explica que “[...] com todos esses requisitos que o ILS deve apresentar durante uma interpretação, é necessário que o mesmo participe de grupos de estudos, cursos de capacitação e aperfeiçoamento” (2009, p. 15). Fernandes também ressalta que

[p]ara assegurar uma participação adequada dos surdos nesses diversos espaços sociais, o TILS precisa ter uma formação que implique reflexões sobre as especificidades surdas; os conhecimentos da área onde pretende atuar e uma atitude ética, responsável e compromissada (FERNANDES, 2003 *apud* DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 394).

Percebe-se na fala de Tuxi e de Fernandes a necessidade de uma formação específica por área de atuação. Dessa forma, a formação de ILS tem ocorrido em diversos níveis e modalidades de ensino, como, por exemplo, cursos profissionalizantes, de formação continuada, de

extensão universitária, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado, conforme especificado no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

A oferta de graduação (Bacharelado) em Tradução e Interpretação de LS no Brasil ainda é escassa, visto que apenas oito universidades públicas oferecem esse curso, sendo elas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Conforme Silva Neto (2018, p. 30-31),

O primeiro curso de Bacharelado em Letras com foco na Tradução e Interpretação da Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa foi criado inicialmente em 2008, por força de justiça, que interpôs à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a necessidade de um curso que atendesse, nos parâmetros da lei, a comunidade não-surda, a qual não foi contemplada no vestibular realizado em 2006 pela mesma instituição. No ano de 2006, a UFSC ofertou vagas preferenciais para surdos para ingresso no curso de Licenciatura de Língua Brasileira de Sinais. Essa criação veio em resposta ao Decreto 5626/2005, o qual evidencia seu caráter preferencial, para que o ensino da Libras seja ministrado por surdos. Assim, no intuito de atender os 31 profissionais não-surdos que atuavam na área, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) cria o primeiro curso no Brasil de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais.

A partir da instituição desse primeiro curso, na UFSC, outras IES públicas se dedicaram a abertura do curso de Letras-Libras em suas localidades. Silva Neto (2018, p. 31) destaca que a “criação de cursos acadêmicos voltados para essa área representa um avanço para a profissão e, conseqüentemente, para a formação, que até o momento ocorria por meio de cursos oferecidos pelas associações de intérpretes, escolas inclusivas, igrejas e demais espaços onde há TILS”. Observa-se que a oferta desses cursos de graduação, apesar de atender a todas as regiões do país, não atende a todos os estados do Brasil, e que suas grades curriculares não apresentam uma uniformidade na oferta de conteúdos, conforme relata Silva Neto:

Contudo as grades dos cursos foram criadas por cada uma das universidades, ou seja, não possuem grades equivalentes entre as universidades. Essa autonomia é interessante, pois cria o curso à imagem do desejo e necessidade local, mas tem seu lado não tão interessante que é quanto a formação mínima que esse profissional deve ter. (SILVA NETO, 2018, p. 31).

Dessa forma, percebemos na citação acima, e conforme discutimos na primeira parte deste capítulo, a necessidade de se estabelecer quais são os conhecimentos mínimos que esse profissional precisa possuir/adquirir para sua atuação. Farias e Galán-Mañas (2018, p. 265), em um estudo exploratório, o qual visou traçar uma comparação entre propostas de formação de

tradutores e intérpretes de LO e de LO, demonstrou que o curso de formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais ofertado na UFG “possui um viés mais teórico e conceitual se comparado à proposta de formação de tradutores e intérpretes de línguas orais ofertado na UAB, o qual possui um viés mais prático, baseado na formação por competências”. As autoras apontam que esses resultados coincidem com o estudo de Ferreira (2015), o qual afirma que os cursos de TILS no Brasil são genéricos, alertando ainda, que esses cursos estão “demasiado vinculados aos cursos de Letras e não oferecem uma especialização em áreas profissionais. Neste sentido, consideramos necessário maior autonomia dos cursos de formação de TILS — e de tradutores e intérpretes —, em relação aos cursos de Letras” (FARIAS; GALÁN-MAÑAS, 2018, p. 265).

Ferreira (2015) realizou um estudo comparativo de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-LP no contexto brasileiro. A pesquisadora, após analisar cinco currículos destinados à formação de TILS em IES públicas no Brasil, observou que:

em sua maioria estes cursos ofertados estão formando profissionais para atuação genérica, ou seja, não se tem uma formação em que dará especialidades a estes futuros tradutores/intérpretes, formado na grande área de conhecimento, em cursos de letras na modalidade bacharelado. (FERREIRA, 2015, p 125).

A partir desses estudos, foi possível inferir que a formação em nível de graduação é destinada a uma formação mais geral, não se aprofundando em especificidades que podem ocorrer de acordo com contextos situacionais diferenciados, ou seja, de acordo com o contexto de atuação dos profissionais. Percebe-se também pouca oferta na pós-graduação (mestrado e doutorado) em Estudos da Tradução, uma vez que somente quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* se vinculam a esse campo do conhecimento, sendo eles os Programa de pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC, o POSTRAD na Universidade de Brasília (UnB), o POET na Universidade Federal do Ceará (UFCE) e o LETRA na Universidade de São Paulo (USP). Destacamos ainda que a formação *stricto sensu* em nível de pós-graduação não se destina especificamente à formação de TILS, e, sim, à realização de pesquisas acadêmicas que podem abranger essa área de formação.

Dessa forma, inferimos que tanto a partir da titulação dos cursos de graduação (Tradução e Interpretação) quanto a partir do estudo apresentado por Ferreira (2015), esses cursos apresentam um caráter generalista, não distinguindo a formação em tradução da formação em interpretação. Além disso, não desenvolvem as competências em relação a contextos específicos de interpretação. Portanto consideramos necessária uma oferta de formação específica para

além da graduação, em diferentes contextos de atuação, como, por exemplo, o contexto educacional. Percebemos que iniciativas nesse sentido têm sido implementadas pelos programas de extensão e por parcerias com Instituições de Ensino Superior e Instituições representativas da categoria de TILS, como por exemplo o programa de extensão de Tradutores e intérpretes de língua de sinais na esfera jurídica da Universidade Federal de Santa Catarina - TILSJUR, vinculado ao PGET, com atividades voltadas para a atuação e formação de intérpretes em contexto jurídico.

Os cursos de formação profissional, formação continuada e de extensão universitária para formar TILS são tidos como cursos livres de aperfeiçoamento, atualização e específicos. No Brasil, encontramos os cursos profissionalizantes comumente ligados à organização da sociedade civil representativos das Comunidades Surdas, como associações de Surdos, associações de pais e amigos de Deficientes Auditivos (APADA), associações de Tradutores e Intérpretes de LS (APILS), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Federação Brasileira de Associações de Profissionais Intérpretes de Línguas de Sinais (FE-BRAPILS). Em relação aos cursos de formação continuada, verifica-se essa oferta nos CAS, vinculados às SEDUCs dos estados e municípios.

Assim, compreendemos que a formação, seja ela inicial, continuada, específica profissionalizante, *stricto sensu* ou *lato sensu*, de ILS que atuam nos mais diferentes contextos, precisa estar ancorada tanto nos Estudos da Tradução quanto nos Estudos da Interpretação e, mais especificamente, nos ETILS, visto que é a área do conhecimento que se preocupa com esses profissionais e que os aproxima da prática profissional.

Dito isso, destacaremos a seguir a oferta de formação continuada pelos CAS no Brasil para os ILS, uma vez que são instituições públicas vinculadas às SEDUCs de estados e municípios, tendo os profissionais ILS que atuam nessas secretarias como público-alvo, ou seja, os profissionais IE. Para tanto, na próxima seção apresentamos essa instituição pública, fruto de uma política pública do MEC.

3.3 CAS: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INTÉRPRETES EDUCACIONAIS?

A proposta de criar um centro de referência na área da surdez surgiu no ano 2000, momento em que o MEC formulava novas políticas públicas para a Educação de Surdos no Brasil. Conforme Soares (2016), para o estabelecimento dessas políticas, o MEC realizou reuniões

com representantes de diversas instituições públicas e organizações não governamentais, envolvendo desde Instituições de Ensino Superior, SEDUCs e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) até as Associações de Surdos e a FENEIS, como representantes das Comunidades Surdas. O objetivo era a implementação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNAES), que passou a ser chamado de Interiorizando Libras e culminou na criação do projeto CAS.

A proposta de educação inclusiva veio a ser ratificada pelo Ministério da Educação em 2001, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos PNAES/MEC/FENEIS que, entre outras ações, promoveu curso de capacitação para intérpretes de LIBRAS, com o objetivo de possibilitar a inserção de alunos surdos na rede regular de ensino, preferencialmente em escolas de alunos ouvintes. (LEITE, 2004, p. 6).

Conforme Leite (2004), durante o processo de implementação do PNAES, foi constatado que os serviços educacionais existentes não promoviam a real inclusão escolar dos estudantes Surdos no sistema regular de ensino, principalmente no que se refere à “[...] utilização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, sua interpretação e recursos específicos necessários para o acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente, para o progresso e sucesso na educação básica” (BRASIL, 2005, p. 3).

Assim, a justificativa para a implantação dos CAS embasou-se nas dificuldades encontradas no processo educacional dos estudantes Surdos, que advinham, principalmente, da falta de formação com foco no estudante Surdo nos cursos de formação de professores. Além disso, destacam-se a ínfima oferta de serviços de apoio pedagógico, falta de salas de atendimento educacional especializado (AEE) e de equipamentos específicos, assim como a inexistência de instrutores Surdos para a prática da docência em Libras e da ausência de professores-intérpretes ou de TILS nas escolas, repercutindo, principalmente, na baixa escolarização desses estudantes Surdos e na evasão escolar (BRASIL, 2005).

Com o intuito de mudar esse cenário na Educação de Surdos, os CAS foram criados pela então Secretaria de Educação Especial do MEC, como uma meta do PNAES, começando a ser implementados no ano de 2002. O propósito de implementar um centro de referência na área da Educação de Surdos, em cada uma das 27 unidades da federação, tinha como premissa “[...] oferecer um espaço pensado para promover a socialização das informações sobre a Educação de Surdos no Brasil” (BRASIL, 2005, p. 4). Para tanto, os centros promoveriam o AEE, focado nas necessidades educacionais específicas dos alunos Surdos, difundindo a Libras como língua de instrução, comunicação e acesso à informação, tornando viável a presença de TILS

em sala de aula, além de formar e capacitar os profissionais da rede educacional, para que as escolas também fossem responsáveis pela educação desses estudantes.

Dessa forma, os CAS foram gradualmente implementados em todas as unidades federativas, sendo que, em alguns estados brasileiros, foram criados mais de um CAS, designando suas gestões à SEDUC do estado ou do município ao qual foi vinculado. Em uma primeira lista de CAS²⁹, divulgada pelo MEC logo após a implementação dos centros, é possível aferir 29 CAS em funcionamento, presentes em todos os estados e no Distrito Federal (MEC, 2005).

Percebemos que, ao longo do tempo, o número de CAS aumentou no país. No momento de sua implementação, foram contabilizadas 29 unidades, sendo que nesta pesquisa, verificamos 38 unidades em funcionamento no país. Esse aumento expressivo se deu, principalmente, pela demanda local e regional, como também pelo fato de que essa instituição vem consolidando, em suas ações, a política pública para a Educação de Surdos no Brasil. Assim, passou a se configurar como um centro de referência para o apoio pedagógico às pessoas Surdas e para a formação de profissionais que atuam na educação, desenvolvendo, como ações principais, o AEE, para estudantes Surdos e a formação de profissionais ligados à Educação de Surdos.

3.3.1 Como e onde funcionam os CAS?

O projeto original de criação dos CAS especifica que estes centros devem dar suporte aos sistemas de ensino, a partir de parcerias e convênios, principalmente Instituições de Ensino Superior (IES), Secretaria de Estados e ONGs, com a participação da comunidade, envolvendo, assim, diversos setores da sociedade em prol da melhoria na educação de Surdos no Brasil.

Vários objetivos foram estabelecidos no projeto de criação dos CAS, como os de promover: atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes Surdos; cursos de Libras por meio da formação continuada de professores e instrutores Surdos; cursos de formação de professores de LP como segunda língua para Surdos; cursos de Tradução e Interpretação de Libras-LP; capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade para o atendimento aos Surdos. Além disso, os centros garantem aos estudantes Surdos acesso aos recursos específicos necessários ao seu percurso educacional como: vídeos didáticos legendados em LP ou com janela de Libras, e dicionários de LP-LS, textos visuais, mapas, jogos pedagógicos, entre outros. Também é papel dos CAS atender às variadas demandas decorrentes da diversidade das atividades escolares e comunitárias, inclusive aquelas referentes à

²⁹ Lista disponível no website do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9965-cas-secadi&Itemid=30192. Acesso em 10/05/2021

solicitação dos serviços de professores, de professores-intérpretes, de instrutores Surdos, professores Surdos e TILS (BRASIL, 2005).

Verifica-se, a partir do que foi apresentado acima, que os CAS se configuram como um espaço plural, diversificado, multi-pedagógico e de importância fundamental na formação de diversos atores na Educação de Surdos, seja na formação de profissionais que nunca tiveram contato com estudantes Surdos ou até na formação para o desenvolvimento de habilidades e competências de profissionais que já atuam com o público Surdo.

O público ao qual se destinam as ações desses centros inclui desde estudantes Surdos e Surdocegos, Surdos egressos da Educação Básica e Surdos da comunidade, como também profissionais da educação, professores regentes de classe comuns, professores de classes especiais, professores de salas de recursos, tradutores e intérpretes, instrutores e professores Surdos. Além desses, destina-se a estagiários de cursos de magistério, profissionais da área da saúde, assistência social, voluntários, tradutores e intérpretes e a comunidade local (BRASIL, 2005).

A partir do público-alvo explicitado no projeto de criação dos CAS, infere-se a intenção de congregar em um só espaço bilíngue (Libras e LP como segunda língua) todos os atores que fazem ou podem fazer parte do cenário da Educação de Surdos no Brasil. Isso torna os CAS um espaço heterogêneo, não limitado a ações estritamente educacionais mas também àquelas de cunho acadêmico, político, cultural e social.

Para atender ao seu público-alvo, de forma diversa e plural, a organização dos serviços ofertados pelos CAS, conforme o projeto de criação (BRASIL, 2005), compõe-se de quatro núcleos estruturantes, sendo eles: Núcleo de apoio didático pedagógico; Núcleo de Tecnologias e de adaptação de material didático; Núcleo de convivência e Núcleo de Capacitação de profissionais da Educação, definidos a seguir, pelo projeto de criação dos CAS (BRASIL, 2005).

O Núcleo de apoio didático pedagógico (NUADIP) tem a função de atender não somente aos estudantes Surdos, mas também aos profissionais da educação que atuam com esses estudantes. Esse núcleo oferta materiais e equipamentos específicos, necessários ao processo de ensino e aprendizagem, além de orientações e assessorias aos professores e às unidades escolares que atendem estudantes Surdos.

O Núcleo de Tecnologias e de adaptação de material didático (NUTAM) tem como objetivo dar suporte técnico à produção de materiais didático-pedagógicos em Libras, assim como a tradução de materiais pré-existent, por meio da inserção da janela de tradução em Libras e/ou legenda em LP para Surdos e Ensurdecidos (aqueles que perderam a audição após a aqui-

sição da LP). Para tanto, o núcleo deve ser munido de equipamentos tecnológicos de comunicação que permitam a produção e adaptação de diferentes formatos de materiais didáticos, como, por exemplo, vídeos, jogos, softwares, entre outros, além de profissional TILS.

O Núcleo de convivência (NUCON) foi pensado como um espaço interativo com o objetivo de promover a convivência social, política e cultural dos estudantes Surdos, assim como dos profissionais que atuam com esses estudantes, além de pesquisadores, estagiários e comunidade em geral. Pode promover diversas formas de interação e convivência, por exemplo, espaço presencial e virtual para conversação, orientação às famílias, encaminhamento para o mercado de trabalho, oficinas artísticas e culturais, festas, festivais e eventos que promovam a cultura Surda.

O Núcleo de Capacitação dos Profissionais da Educação (NUCAPE) tem a função de promover a oferta de formação continuada e de capacitação para os profissionais da educação e para a comunidade em geral. A formação continuada é a principal atividade dos CAS e sua oferta pode variar entre cursos, seminários, congressos, oficinas, workshops, rodas de conversas, encontros, reuniões, *lives*, entre outras. O carro chefe da formação continuada são cursos como: Libras como segunda língua; Tradução e interpretação do par linguístico Libras-LP; Ensino de LP como segunda língua para estudantes Surdos; AEE para estudantes Surdos; Noções básicas sobre a Surdocegueira; entre outros. Esse núcleo também é responsável por realizar a banca de aptidão para TILS que vão atuar no contexto educacional.

Percebe-se, pelo abarcamento da estrutura apresentada acima, que os CAS foram pensados e planejados para serem centros de referência em suas localidades de fundação, com o propósito de atender às demandas mais variadas, relacionadas à Educação dos Surdos daquelas localidades, como também à promoção de um espaço social, familiar, comunitário, político e cultural, no que tange aos anseios das Comunidades Surdas.

Para executar todas as ações previstas no projeto de criação, a implantação dos CAS se deu em espaços físicos comunitários diversificados, cedidos pelas SEDUCs de cada localidade, como: associações, escolas, bibliotecas e centros integrados. Ficou a cargo de cada SEDUC, estadual ou municipal, as quais receberam o projeto CAS, a disponibilização do espaço para sediar o projeto e a responsabilidade de gestão, tanto por meio do provimento de profissionais devidamente capacitados, como por meio da manutenção do espaço, disponibilizando o material de consumo e a força de trabalho necessários para seu funcionamento.

Dessa forma, por estarem vinculados diretamente às SEDUCs, sejam essas estaduais e/ou municipais, cada CAS avançou de acordo com o prestígio que tem na política de governo do estado ou município no qual está inserido. Assim, é possível deduzir que, apesar desses

centros terem sido criados de forma padronizada, há uma discrepância entre o que foi idealizado no projeto de criação dos CAS e como esses centros se apresentam atualmente.

A disparidade tanto na infraestrutura como nas ações realizadas por cada um desses centros, tem sido evidenciada desde 2012, momento em que o INES começou a atuar como interlocutor entre os CAS do território nacional, por meio de reuniões anuais. A partir do ano de 2015, essas reuniões com os gestores do CAS, passaram a acontecer no formato de Grupo de Trabalho (GT), na ocasião do Congresso Internacional do INES (COINES), realizado na cidade do Rio de Janeiro, no período de 20 a 26 de outubro daquele ano. O objetivo do GT 08 do COINES, foi o de “[...] realizar um mapeamento das instituições de âmbito local, regional e nacional com as quais o INES poderá criar e manter laços de intercâmbio e colaboração, bem como definir parâmetros de ações relacionadas às referidas instituições” (NOGUEIRA; RIZO, 2015, p. 24). Na ocasião, participaram 18 unidades de CAS, representativas de 15 estados, compreendendo as 5 regiões do país (NOGUEIRA; RIZO, 2015). Durante a reunião, cada gestor apresentou o seu centro, expondo um panorama de sua estrutura, corpo profissional e ações realizadas.

O eixo que motivou a discussão dessa reunião foi a definição de qual era a função dos CAS. Após três dias de discussões em torno da temática proposta, um documento foi criado como resultado, no qual se analisou a situação atual dos CAS no Brasil, considerando as ações realizadas por cada unidade e as carências que cada centro apresentava, conforme projeto de criação proposto pelo MEC. Esse resultado foi publicado em um artigo³⁰ na revista Arqueiro do INES, sobre os Centros de Apoio à Pessoa Surda (CAS) no país, o qual corroborou a existência de dessemelhanças nas ações realizadas em cada centro, isso porque “[...] seu trabalho se apresenta em níveis distintos, de acordo com o apoio que recebem das unidades federadas às quais são ligados” (NOGUEIRA; RIZO, 2015, p. 23). Ou seja, a estrutura, as ações e o financiamento de cada CAS podem variar de acordo com o governo do estado ou do município onde estão inseridos.

Outra questão que emergiu desse encontro foi a necessidade de uma vivência que proporcionasse espaços de interação coletiva entre os CAS, para trocas de experiências e intercâmbio de informações. Temáticas relevantes a serem ponderadas em torno de uma agenda nacional de ações em articulação com o Instituto foram apontadas ao INES ao final da reunião:

Institucionalização: como ficam os CAS e suas regulamentações diante de sua SEEs e do Governo Federal? Como são portaria dos seus coordenadores e que

³⁰ Artigo “Centro de Apoio ao Surdo” disponível no endereço: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-arqueiro/issue/viewIssue/31/35>. Acessado em 10/05/2021

normativos regem? [...] A LIBRAS: como estão os cursos no país? Seus currículos são semelhantes? Que carga horária e programas mínimos devem ser implantados? E a certificação? Qual a legitimação dos diversos certificados emitidos no país, inclusive pelos CAS? Que parcerias entre INES, CAS e Universidades/Centro de Estudos devem ser feitas para fomento qualitativo para criação, reprodução e distribuição de materiais para capacitação e informação? Além da LIBRAS, que outros módulos de capacitação e formação continuada nas diversas áreas da surdez devem ser desenvolvidos para aqueles que já trabalham com surdos e com a surdez? Quais as melhores estratégias para divulgação de experiências bem-sucedidas, trabalhos de especialistas, elaboração de formações regionais e parcerias inter-regionais? (NOGUEIRA; RIZO, 2015, p. 27).

Esse relatório impulsionou novas interlocuções entre os CAS e o INES, as quais se concretizaram parcialmente na continuidade do GT dos CAS, na ocasião do Congresso Internacional do INES – COINES, realizado nos anos de 2016 a 2019, por intermédio do Intercambio Formativo entre os CAS (InterCAS), que são parte integrante das ações do Programa Nacional de Capacitação em Educação Bilíngue de Surdos (PRONACEBS) instituído pelo INES. O programa InterCAS tem sido promovido pelo INES, por meio da articulação entre dois ou mais CAS para o compartilhamento de experiências bem-sucedidas e formação de especialistas desde 2016. Dessa forma, compreendemos como de suma importância a articulação entre o INES e os CAS, uma vez que o INES é a instituição nacional representativa da educação de Surdos no Brasil. Essas ações formativas entre INES e CAS atendem ao que foi estabelecido tanto no documento de criação dos CAS como no regimento interno do INES.

No ano de 2018, o GT dos CAS no COINES ocorreu um dia antes do início do COINES, a pedido dos gestores dos CAS, e foi realizado no auditório do próprio INES. Nessa ocasião, os gestores dos CAS apresentaram os seus centros e quais ações eram realizadas por cada um deles. Esse encontro foi registrado em vídeo pelo INES e disponibilizado em seu canal no YouTube³¹. Essa ação contou com a participação de 21 CAS representativos das diversas regiões do país e possibilitou tanto o registro visual do encontro como sua publicidade a quem pudesse interessar.

Em janeiro de 2019, o MEC, seguindo a tendência do INES, realizou o primeiro Encontro Nacional de Gestores do CAS em Brasília, desde a implantação dos CAS no Brasil em 2002. Na ocasião, além de confirmar a disparidade das ações e da infraestrutura de cada CAS, foi feito também um novo mapeamento dos CAS em funcionamento. Como resultado, constatou-se que quatro novas unidades de CAS haviam sido criadas com o objetivo de atender demandas

³¹ Vídeo Fórum CAS disponível no endereço:
<https://www.youtube.com/watch?v=5EW1ep6EfCA&list=PLUdAChqNxheehuzY9g1MUuQNw8MCIip55>

locais de cada estado. Em lista recente³² publicada no site do MEC após o encontro, verificou-se a existência de 32 CAS em funcionamento.

No mês de novembro de 2019, no GT dos CAS durante o COINES, averiguou-se, surpreendentemente, que o número atual de CAS em funcionamento tinha aumentado de 32 para 38 unidades, demonstrando um aumento significativo em relação aos números apresentados pelo MEC. A falta de informações, evidencia a inexistência de uma supervisão sistemática, tanto nos processos de criação e implementação, como nos processos de suporte, acompanhamento e avaliação desses centros.

Em março de 2020, devido à pandemia do novo Coronavírus e à orientação de isolamento social pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as atividades educacionais, sociais e de aglomeração foram suspensas em todo o Brasil. No início da pandemia, as atividades realmente foram suspensas, para que as pessoas se isolassem e evitassem uma contaminação em massa. Como a pandemia tem perdurado, as atividades educacionais e sociais retornaram pouco a pouco de forma remota, digital e à distância, trazendo novos desafios para todos os envolvidos no processo. Nesse período pandêmico, as formas de se relacionar foram ressignificadas. Com o auxílio da internet e das redes de interação social, foi possível retomar, de forma remota, atividades laborais, sociais, educacionais, entre outras, processos que necessitaram de adaptação e de acomodação, ainda em andamento. Assim, o COINES de 2020 também aconteceu de forma virtual e, devido a esse formato, o GT dos CAS não ocorreu nesse ano.

Dessa forma, os CAS buscaram novas formas de se relacionar durante a pandemia e criaram um grupo de CAS para trocas de informações e experiências, em formato de reunião remota. Buscar ajuda, trocar experiências e falar das dificuldades encontradas nesse período de pandemia foi o principal objetivo desses encontros, discutindo essa nova realidade e o que fazer diante dela. Posto isso, os CAS passaram a se unir de forma independente, autônoma e remota, organizando um espaço de trocas coletivas entre os CAS, que foi denominado de troCAS.

O primeiro troCAS foi realizado remotamente no dia 1 de julho de 2020, quatro meses após o início da pandemia do novo Coronavírus. Esse primeiro encontro não teve um tema pré-definido e seu objetivo foi o de trocar experiências sobre como ofertar os atendimentos e a formação de forma totalmente remota. O encontro foi fechado, exclusivo para profissionais que atuavam nos CAS, por meio da plataforma *Zoom*. Os resultados das trocas de experiência nesse primeiro encontro foram tão exitosos que, antes de seu término, já havia data e tema para o

³² Lista disponível no endereço:

<http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17437-centros-de-formacao-e-recursos-capnappb-cas-e-naahs>

próximo encontro. Ficou convencionado, naquele momento, que os CAS se reuniriam pelo menos uma vez por mês para essas trocas de experiências e discussões, determinadas como imprescindíveis à atuação dessa instituição.

Assim, o segundo encontro troCAS aconteceu no dia 5 de agosto de 2020, com a temática de discussão voltada para a área de formação e, mais especificamente, para a discussão de um currículo para o ensino da Libras como segunda língua. O terceiro encontro foi realizado no dia 2 de setembro de 2020, com a temática voltada para a atuação dos CAS no desenvolvimento da pessoa surdocega. Esses dois encontros também ocorreram de forma fechada, na plataforma *Zoom*, somente para os profissionais que atuavam nos CAS.

A partir dos primeiros encontros, ficou clara a importância dessas discussões se tornarem públicas e envolverem outros atores do processo educacional de pessoas Surdas, como outros profissionais da educação, os próprios Surdos, SEDUCs, instituições de ensino superior, associações representativas das Comunidades Surdas e qualquer pessoa que se interesse pelas temáticas apresentadas e discutidas. Levando essas observações em consideração, realizou-se o quarto encontro no dia 7 de outubro de 2020 e esse teve como temática o ensino de Libras como primeira língua para crianças Surdas. Esse encontro foi aberto ao público em geral e transmitido ao vivo, em forma de *live* pela plataforma do Youtube³³. Essa abertura para o público geral permitiu que diferentes olhares e novas perspectivas pudessem ser debatidas e, mais ainda, permitiu a participação de pesquisadores e estudiosos da área como forma de contribuir com a atuação dos CAS.

O quinto encontro ocorreu no dia 11 de novembro de 2020 e incorporou esse novo formato público de *live*, transmitida também pela plataforma do Youtube³⁴. A temática desse encontro foi a atuação dos CAS na formação de TILS. A discussão se deu em torno das propostas de cursos de formação ofertados para os TILS, incluindo a concepção do curso, os docentes, a elaboração, a organização, a escolha de conteúdos, a execução e a avaliação. Como resultado desse encontro, foi possível compreender a necessidade de unir esses centros, de forma organizada e articulada com o INES e a IES de suas respectivas localidades, para discutir e propor um desenho curricular padronizado e convencionado, respeitando as peculiaridades regionais, para a formação de TILS pelos CAS no Brasil.

³³ IV EnconTROCAS Ensino da L1 para crianças surdas disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=yHexxg3YPGQ>

³⁴ V TroCAS - Troca de Experiências disponível no endereço: <https://youtube.com/watch?v=grf73f2MjT4&feature=share>

Posto isso, compreende-se que, ainda que a infraestrutura, o corpo profissional e a organização pedagógica desses centros sejam altamente dependentes da política de estado do governo de cada localidade, esses se articulam, com o apoio do INES, para a criação e organização de novas propostas de trabalho. Ou seja, mesmo frente a todas essas dessemelhanças, os CAS têm traduzido as políticas públicas para a Educação de Surdos em espaços de ensino e aprendizagem distintos, por meio de discussões salutareis e ações exitosas. Tenham esses centros muito ou pouco apoio dos estados e municípios, infere-se que essas instituições interagem entre si, como forma de dar encaminhamento às suas necessidades. O objetivo é sempre de dirimir os prejuízos impostos à Educação dos Surdos ao longo do tempo, sinalizando para um futuro idealizado pelo próprio Surdo, seja no seu empoderamento linguístico e cultural, seja por meio da conquista do seu espaço como cidadão no universo das relações interpessoais, delimitando sua participação agora como autor e não como coautor de sua história. Dito isso, iremos especificar onde os CAS em funcionamento se localizam.

Conforme documentos encontrados no site do MEC³⁵ e no site do INES³⁶ e informações obtidas no Encontro Nacional dos Gestores do CAS, por ocasião do Congresso Internacional do INES³⁷, realizado nos anos de 2015 a 2019, e por meio de consulta a essas instituições, estima-se que atualmente existem 38 CAS em funcionamento no Brasil. Esses centros se localizam em todas as unidades federativas, sendo que em algumas delas existem mais de uma unidade. Atualmente, a distribuição geográfica dos CAS se estabelece conforme o mapa a seguir:

³⁵ Site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17437-centros-de-formacao-e-recursos-capnappb-cas-e-naahs>

³⁶ <http://www.ines.gov.br/ines-e-cas-apresentacao>

³⁷ Para maiores informações acerca dos Congressos Internacionais realizados pelo INES, visite as páginas do site: www.ines.gov.br

Figura 1 – Localização dos CAS no Brasil



Fonte: elaboração própria

Cabe ressaltar, conforme Figura 1, que a maioria dos CAS está vinculada às SEDUCs dos estados, mesmo nos estados que dispõem de mais de uma unidade. São apenas quatro os municípios que aderiram ao projeto CAS: dois no Acre; um em São Paulo; um no Paraná. Outra informação que vale destacar é a quantidade de CAS por região. As regiões que mais apresentam unidades de CAS são as regiões Nordeste e Sudeste, com dez unidades de CAS cada uma. Em segundo lugar, aparece a região Norte, com nove unidades, seguida da região Sul, com cinco unidades e, por último, a região Centro-oeste, com quatro unidades.

Outro fato que merece destaque é o de que alguns estados contam com mais de uma unidade de CAS, como é o caso do i. Rio Grande do Norte, com duas unidades vinculadas ao estado, sendo uma na capital, Natal, e outra em Mossoró; ii. Acre, com três unidades, sendo duas unidades na capital, Rio Branco, uma vinculada ao estado e a outra vinculada ao município, e a terceira unidade é vinculada ao estado e se localiza na cidade de Cruzeiro do Sul, região norte do estado; iii. Espírito Santo, com três unidades, todas vinculadas ao estado, sendo uma na capital, Vitória, e as outras duas se localizam nas cidade de Cacheiro de Itapemirim e Vila Velha; iv. Paraná, com três unidades, sendo duas vinculadas ao estado, Curitiba e Guarapuava, e uma vinculada ao município de Cascavel; v. Minas Gerais, com cinco unidades, todas vinculadas ao estado, sendo uma na capital, Belo Horizonte, e as outras quatro unidades se localizam

nas cidades de Montes Claros, Uberaba, Varginha e Diamantina. Dessa forma, esses números representam, em parte, a importância dada a essas instituições em seus respectivos estados.

A partir da configuração geográfica dos CAS, é possível perceber também a diversidade social e regional que essa instituição atende. Utilizamos o termo diversidade, pois a variação linguística da LS (CASTRO JÚNIOR, 2011; 2014) por todo o Brasil é enorme. Pode-se dizer o mesmo sobre a forma de ensino, elaboração de material e propostas de cursos de formação. Como já constatado nas reuniões de gestores dos CAS realizadas entre os anos de 2015 e 2019, não houve uma padronização de formato para a oferta de cursos de formação, já que cada instituição estabelece seus objetivos. Assim, faz-se necessário trazer para a discussão a oferta de cursos de formação para TILS pelos CAS e como essa formação acontece.

3.3.2 Os CAS e a formação continuada de Intérpretes educacionais: existe um currículo?

A oferta de formação pelos CAS está fortemente ancorada nos aspectos relacionados à concepção de formação continuada dos profissionais da educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e o Decreto nº 8.752 de 2016, que institui a Política Nacional de Formação para Profissionais da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) considera que a formação dos profissionais da educação deve garantir a todos uma formação continuada em sua área de atuação. Estabelece, de fato, a formação continuada como um direito dos profissionais que atuam no contexto educacional e como um dever de o Estado garanti-la. Sendo assim, a oferta de formação continuada aplica-se a todos os profissionais da educação, de qualquer nível, inclusive o superior, de forma a permitir tanto a progressão funcional baseada na certificação, como também proporcionar o desenvolvimento humano desses profissionais.

O PNE (2014-2024), em sua meta 16, também advoga pela garantia de formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Mais especificamente, o item 16.1 dispõe sobre a necessidade de se realizar um planejamento estratégico com o objetivo de dimensionar a demanda por formação continuada, além de fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma articulada com as SEDUCs dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. E o Decreto 8.752 de 2016 assegura que os cursos de formação continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do

saber e a formação pedagógica específica de todos os profissionais que atuam na educação, haja vista a diversidade de suas atribuições no contexto educacional, como é o caso do TILS.

Esses documentos oferecem um amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada e apontam para a criação de um sistema de formação continuada, constituído pela União, sistemas de ensino e IES, além de vincularem a formação continuada a algum tipo de progressão na carreira, como forma de incentivar a qualificação desses profissionais. Porém, os documentos citados acima não se manifestam quanto ao formato, diretrizes, princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir.

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada pode englobar não só a oferta de cursos livres, técnicos, profissionalizantes e de pós-graduação *lato sensu*, como também a oferta de encontros, oficinas, *workshops*, seminários, simpósios, conferências, congressos, mesas redondas, rodas de conversa, minicursos, comissões de trabalho, pesquisas, grupos de trabalho, entre outros.

Cabe ressaltar a importância de observar os critérios utilizados para a definição da oferta dos cursos no processo de formação continuada, considerando “[...] a necessidade de que a formação não seja vista simplesmente como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza” (SANTOS, 2011, p. 6). Idealmente, isso deveria ocorrer por meio de uma oferta de formação continuada que se mostre como parte integrante da atividade profissional, favorecendo a concepção de formação que ofereça ao profissional da educação conhecimentos teórico-práticos capazes de propiciar uma intervenção na sociedade, por meio de um trabalho qualificado.

Corroborando esse pensamento, tanto a LDB como o PNE evidenciam uma vinculação da formação continuada com o processo de atualização dos profissionais da educação às necessidades da sociedade contemporânea. Ou seja, faz-se necessário considerar as bagagens e conhecimentos pré-existentes dos profissionais. Esses conhecimentos podem, de fato, contribuir com a formação continuada, por meio da interação e troca de experiências, resultando não somente no desenvolvimento profissional, mas também no desenvolvimento humano. Como explicam Alvarado, Freitas e Freitas:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Assim, partimos do entendimento de que a formação continuada deve, além de formar, informar e transformar os profissionais da educação à medida que ampliam e modificam sua prática profissional, caracterizando-se como uma abordagem mais ampla de educação e não meramente como uma melhoria ou uma atualização profissional. Dessa maneira, a formação continuada deve possibilitar uma formação sólida aos profissionais que atuam na educação, associando teoria e prática e considerando as experiências anteriores.

Portanto, compreendemos a formação continuada nesta pesquisa como uma atividade permanente e ininterrupta, de caráter crítico-reflexivo e teórico-prático, que propicia o desenvolvimento humano e profissional, como também da instituição educacional, podendo transformar a sociedade em que vivemos (DODF, 2018). Logo, transcende-se a ideia de que a formação continuada deve centrar-se exclusivamente na prática profissional, estabelecendo-se como elemento de construção de conhecimento e levando em consideração as limitações impostas por essa prática como elementos constitutivos do desenvolvimento profissional e pessoal.

Posto isso, cabe ressaltar que os CAS foram criados com o objetivo principal de oferecer formação continuada para os profissionais da educação, na área da Educação de Surdos (BRASIL, 2005). Assim, desde sua implementação, essa instituição tem sido responsável pela oferta de formação continuada para profissionais que atuam na Educação de Surdos e, mais especificamente, na formação continuada de Tradutores e Intérpretes de Libras-LP que atuam no contexto educacional. A oferta dessa formação se dá por meio do Núcleo de Capacitação dos Profissionais em Educação – NUCAPE, e que tem por objetivo:

[...] oferecer cursos de formação continuada a professores e a professores intérpretes que atuam ou vão atuar com estudantes que apresentam surdez. É, também, espaço reservado para a capacitação de intérpretes e de instrutores surdos. Ele funciona por meio de interface entre as Secretarias de Estado de Educação, o Instituto Nacional de Educação e Integração de Surdos – INES/RJ, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e as Instituições de Educação Superior, no sentido de garantir a participação de seus professores como formadores de professores nos cursos de formação continuada voltados a professores, professores que atuam como intérpretes educacionais e professores surdos responsáveis pelo ensino de Libras. (OP, 2010).

A partir dessa descrição da formação que os CAS oferecem, fica evidente a necessidade de articulação entre os CAS, o INES e a FENEIS. Essa tríade sugere articulações entre as orientações dispostas na LDB, no PNE e no Decreto 8.752 de 2016, assim como o grau de importância da formação dos profissionais que atuam em contextos educacionais em todo Brasil.

Segundo Quadros (2004), Pereira (2015) e Santos (2018), o contexto educacional é a área de tradução e interpretação no par Libras-LP mais requisitada no Brasil. Contudo, essa

demanda não se espelha nas ofertas de cursos de formação em Tradução e Interpretação de Libras-LP realizadas pelos CAS. Tal fato pode ser constatado pelo número de cursos de formação continuada para TILS ofertados pelos CAS. Após consulta ao site do INES e aos CAS, foi possível contabilizar que entre os 38 CAS em funcionamento no país, somente 16 ofertam cursos de formação continuada para TILS. Entre os CAS que ofertam tais cursos encontramos seis na região nordeste, três na região norte, dois na região centro-oeste, três na região sudeste e dois na região sul. Ademais, compreende-se que essa oferta, além de escassa, não é padronizada pelos CAS, sendo que cada unidade apresenta um modelo próprio de desenho curricular, e que este modelo pode se modificar conforme a equipe que atua nos CAS.

Com efeito, os componentes do currículo — como: i. carga horária; ii. ementa; iii. justificativa; iv. objetivos; v. conteúdos; vi. metodologia; e vii. avaliação — não se assemelham, resultando em uma formação heterogênea pelo Brasil. Esse fato merece atenção, no sentido de que os CAS, enquanto instituições públicas responsáveis por formar TILS para atuar no contexto educacional, poderiam se organizar coletivamente com o apoio do INES, da FENEIS e de diferentes IES e, até mesmo das Associações locais representativas, tanto das Comunidades Surdas quanto da categoria de TILS, para ofertar uma formação sólida e de qualidade baseada em critérios sistematizados e discutidos em esfera nacional. Essa formação deveria ser fundamentada em um desenho curricular que tenha como premissa os ETILS e, principalmente, com os pressupostos teóricos da didática da tradução, no desenvolvimento de competências do IE, vinculada a área dos Estudos da Interpretação. Esse campo disciplinar se preocupa justamente com as condições e os modos que ocorrem a formação de tradutores e intérpretes, ainda que levando em consideração as particularidades regionais de cada estado/município. Dito isso, discorreremos agora sobre a oferta de formação continuada pelo CAS-DF para professores-intérpretes educacionais que atuam na SEEDF.

3.3.3 Formação continuada de Intérprete Educacional no CAS-DF

Durante o ano de 2002, o MEC, em articulação com a SEEDF, tomou providências no sentido de criar as condições para o funcionamento do CAS no DF, dentre elas, a doação de equipamentos eletrônicos, de informática e móveis para equipar o espaço destinado pela SEEDF para funcionamento do CAS. Além da doação destes bens o MEC promoveu, por parte da FENEIS nacional, uma capacitação destinada à formação de profissionais para atuar: (1) no ensino de LP como segunda língua para surdos; (2) no ensino da Libras para instrutores Surdos; e (3) como IE.

Assim, após a doação dos bens e a formação dos profissionais, a SEEDF inaugurou³⁸ o CAS-DF em seção de solenidade pública realizada em dezembro de 2002, no Centro de Ensino Especial 01 (CEE01)³⁹. Na ocasião, foi apresentada a logomarca do CAS, cujo criador é o Sr. Isaias Leão Machado Felix, Surdo da comunidade de Brasília (PPP CAS-DF, 2018).

O CEE 01 foi escolhido por ser um espaço que já atendia alunos Surdos por meio do projeto intitulado PRÓ – DA (Programa de Reabilitação e Orientação aos alunos com Deficiência Auditiva). Um programa pioneiro que ofertava Atendimento Curricular Específico (ACE) para os estudantes Surdos do DF, por meio do ensino de Libras e de LP escrito e oral. Com a instalação do CAS, as mudanças na política da Educação Especial e as mudanças na abordagem da Educação de Surdos, o ACE foi substituído pelo AEE. A política do MEC para o AEE de estudantes Surdos se sustenta em três pilares: i. Ensino de Libras; ii. Ensino em Libras; e iii. Ensino de LP como Segunda Língua. Esse novo formato de AEE e o surgimento do profissional IE demandou a formação de muitos professores dentro da SEEDF.

Dessa forma, a capacitação que o MEC ofertou para abertura do CAS-DF é fruto dos desdobramentos e das metas do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. A partir dessa formação, foi possível multiplicar esse conhecimento dentro da SEEDF, pois esses professores que receberam a formação do MEC passaram a compor o quadro de formadores nos cursos de formação continuada, na área da Educação de Surdos, para profissionais da educação da SEEDF. A área de formação continuada para a Educação de Surdos na SEEDF passou a ofertar cursos em três grandes áreas de formação continuada, a saber: (1) Libras (básico, intermediário, avançado); (2) LP como L2 para Surdos (Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais; Ensino Médio; EJA; Sala de Recursos); e (3) Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (Intérprete Educacional; Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais: Noções Básicas, Tradução de Textos de especialidades e Sala de Aula; Guia-interpretação). Dito isso, infere-se que o CAS foi o precursor na formação continuada dos profissionais IE na SEEDF.

Assim, o CAS-DF iniciou suas atividades por meio da oferta de AEE aos alunos Surdos da SEEDF e de formação continuada aos profissionais da educação que atuavam com estudantes surdos. Foi nesse período inicial que surgiram as primeiras ofertas de cursos de formação continuada, articulados com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE), para que professores bilíngues da SEEDF atuassem como IE. Destacamos aqui que a formação se

³⁸ Apesar da inauguração do CAS-DF, em 2002, e de seu funcionamento há quase duas décadas, foi publicada, em 2021, a portaria Nº 252, de 25 de maio de 2021, regulamentando o funcionamento do CAS-DF e transferindo sua sede para a Escola Bilíngue de Taguatinga (DODF, 2021).

³⁹ Escola de natureza especial destinada exclusivamente ao atendimento de alunos com deficiências que não se adaptaram às escolas de natureza inclusiva.

destinou a professores, pelo fato de que, na SEEDF, os professores que já atuavam na Educação Especial de estudantes Surdos eram os que se tornaram professores especialistas intérpretes educacionais. Assim, a primeira oferta dessa capacitação no CAS-DF funcionou como um laboratório para implementação dos demais CAS pelo Brasil (PPP CAS-DF, 2018).

Dessa forma, infere-se que o CAS-DF foi o primeiro CAS a promover a oferta de formação continuada para IE no Brasil, no ano de 2004, tendo como material didático o livro *O tradutor e intérprete de Língua de Sinais Brasileira* (QUADROS, 2004), o qual foi publicado no mesmo ano. O curso de formação continuada para IE foi intitulado de *Intérprete Educacional* e foi ofertado para os professores da SEEDF (PPP CAS-DF, 2018). Verificou-se que essa oferta foi replicada em anos posteriores e, a partir do ano de 2018, outros cursos de formação para IE surgiram, apresentando outros nomes, assim como diferentes objetivos e conteúdos curriculares.

O público-alvo do CAS-DF tem se constituído principalmente por professores regentes de classes bilíngues mediadas, unidades especiais, professores de salas de recursos que atendem Surdos e Surdocegos, professores intérpretes educacionais, professores itinerantes, instrutores surdos, ouvintes e professores surdos. O CAS-DF também atende estudantes Surdos, estagiários, voluntários, TILS, profissionais da área da saúde e assistentes sociais, além da comunidade escolar e das Comunidades Surdas (PPP CAS-DF 2018).

É importante ressaltar que a formação continuada de profissionais das redes públicas de ensino é considerada atividade fundamental para o desenvolvimento educacional e social do Estado. No Distrito Federal, essa atividade se materializou e se sistematizou com a criação, em 1988, da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP). Atualmente, essa escola se tornou um Centro Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), sendo responsável pela formação continuada dos profissionais da Educação da rede pública do Distrito Federal. Dessa forma, o CAS (desde sua criação) e o EAPE se articulam para ofertar os cursos de formação continuada para IE e, por essa razão, seu público maior é composto de professores.

Dito isso, consideramos importante analisar as propostas dos cursos de formação destinadas aos ILS que atuam no contexto educacional ofertadas pelo CAS no Brasil, com destaque para o CAS-DF, uma vez que essa oferta serviu de laboratório para a implementação de cursos nos demais CAS pelo Brasil. Assim, veremos detalhadamente no próximo capítulo a caracterização das propostas de cursos de formação continuada dos CAS destinados à formação de ILS que atuam no contexto educacional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivos apresentar o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa e a discussão referente à análise dos dados. Para tanto, retomamos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, assim como as perguntas que motivaram este estudo. Dito isso, abordamos a natureza metodológica da pesquisa, assim como os métodos e técnicas utilizados tanto para a coleta, quanto para a análise dos dados, explicando de forma detalhada como se deu a composição de nosso *corpus*. Por fim, procedemos à análise dos dados buscando estabelecer um diálogo com os autores abordados neste texto.

Ressaltamos que esta dissertação é fruto de um estudo teórico-reflexivo, o qual consistiu na ordenação de ideias e discussões sobre a formação de ILS, que atuam no contexto educacional, ofertada pelos CAS no Brasil, com destaque à formação do CAS-DF. Dessa forma, o objeto desta pesquisa se constitui no profissional ILS que atua no contexto educacional, o qual é denominado pela literatura da área, assim como destacamos diversas vezes acima, como Intérprete Educacional (ALBRES, 2015). A pergunta que move esta pesquisa é: qual a formação ideal para esse profissional? Nesse sentido, antes de apresentar os passos metodológicos, trazemos nossos objetivos e perguntas de pesquisa.

4.1 DELIMITAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os cursos de formação continuada destinados à formação de IE ofertados pelos CAS no Brasil e, mais especificamente, os cursos de formação continuada ofertados pelo CAS-DF. Em consonância com o objetivo geral, temos por objetivos específicos: (1) fazer levantamento bibliográfico de quem é profissional IE; (2) investigar a oferta de formação de ILS no Brasil; (3) analisar as propostas dos cursos de formação continuada para IE ofertados pelos CAS no Brasil, com destaque para a oferta no CAS-DF. Com o intuito de atingir tais objetivos, nos propomos a responder as seguintes perguntas de pesquisa: i. quem é o profissional ILS que atua no contexto Educacional?; ii. qual é a formação exigida para esse profissional e onde ela ocorre?; iii. como se organizam os cursos de formação continuada, ofertados pelos CAS no Brasil, para formação desse profissional?; iv. existe um currículo para esses cursos?; e v. qual é a relação entre os conteúdos trabalhados nesses cursos de formação continuada e a área dos Estudos da Tradução e da Interpretação?

4.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta uma metodologia de natureza descritiva e exploratória, com procedimento técnico fundamentado na pesquisa documental, com base na análise de conteúdo e com a análise de dados respaldada pela abordagem quali-quantitativa (LAKATOS; MARCONI, 2015). Conforme Gil (2008, p. 42), “as pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais”.

Dessa forma, esta pesquisa pode ser considerada, quanto aos seus objetivos, como sendo descritiva, pois a partir da “descrição das características” (GIL, 2008, p. 41), visamos traçar um cenário quanto à formação continuada ofertada pelos CAS, no Brasil, para ILS que atuam no contexto educacional. Outrossim, a pesquisa pode ser considerada exploratória, no sentido de “proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 2008, p. 42), analisando e apresentando os dados relativos aos cursos de formação continuada para ILS ofertados pelos CAS, assunto ainda pouco pesquisado em nosso país. Assim sendo, este estudo nos permitirá identificar fatores que possam contribuir para a formação continuada de ILS, que atuam no contexto educacional, proposta pelos CAS no Brasil (GIL, 2008).

Os métodos utilizados neste estudo se classificam como pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Esses dois métodos se assemelham muito, porém a diferença entre eles consiste na natureza das fontes (GIL, 2008). A pesquisa documental tem como característica o levantamento de dados por meio de documentos, escritos ou não, constituindo fontes primárias, oriundos de arquivos públicos, particulares e de fontes estatísticas (MARCONI; LAKATOS, 2015). Já a pesquisa bibliográfica se refere a fontes secundárias, abrangendo toda bibliografia publicada, ou seja, que se tornou pública, como jornais, revistas, livros, pesquisas, entre outros. A finalidade desse método, é colocar o pesquisador em contato direto, com a bibliográfica da área pesquisada (MARCONI; LAKATOS, 2015).

Dessa forma, este estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica se amparou no levantamento e na revisão bibliográfica a respeito: i. do profissional IE; ii. da formação para ILS; e iii. dos Institutos CAS do Brasil. Já a pesquisa documental se amparou no levantamento e na análise de documentos públicos (como, por exemplo, documentos oficiais: leis, decretos, portarias) e privados (como, por exemplo, documentos de instituições públicas: regimento, projeto político pedagógico, informativos de cursos e propostas de cursos) que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2008). Dessa

forma, após o acesso aos documentos, realizamos a análise de dados com base na análise de conteúdo, a qual implica estudar de maneira sistemática os documentos, por meio do estabelecimento de critérios e categorias para a análise de conteúdo, permitindo converter uma informação qualitativa em quantitativa. Trata-se de “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente na comunicação” (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 116-117). Assim, após analisar os conteúdos contidos nos documentos, os comparamos e quantificamos em suas recorrências. Dessa forma, foi necessário estabelecer categorias de análise (unidades de conteúdo) com base em critérios (indicadores), o que torna cada categoria observável e mensurável. A análise dos dados em cada categoria é feita por meio de quadros, os quais permitem classificar o conteúdo dos documentos por temas e subtemas.

Portanto, a abordagem utilizada nesta pesquisa é a quali-quantitativa, visto que, após a análise dos documentos, os dados neles presentes são quantificados (MARCONI; LAKATOS, 2015). Faz-se importante ressaltar que não tivemos acesso a documentos de todos os CAS em funcionamento no Brasil⁴⁰. Em vista disso, analisamos somente os documentos dos CAS aos quais tivemos acesso via e-mail. Em relação ao CAS-DF, ressaltamos que tivemos acesso à documentação necessária à pesquisa, por meio da qual podemos compreender a evolução diacrônica da formação de ILS que atuam no contexto da SEEDF. Essa é a razão pela qual, neste estudo, faremos uma análise dos dados tanto de forma sincrônica (em um mesmo espaço de tempo), relativa aos CAS do Brasil, quanto de forma diacrônica (em diferentes espaços de tempo), relativa ao CAS-DF.

No que diz respeito à análise de dados, utilizamos como fontes documentos particulares, os quais não receberam até o momento quaisquer tratamentos. Assim, consideramos para a análise os seguintes documentos utilizados em nossa pesquisa: i. documentos institucionais dos CAS; ii. informativos de cursos; e iii. propostas de cursos. Destacamos que a escolha pela análise dos documentos institucionais não foi ao acaso, já que se trata de documentos escritos pelos próprios CAS acerca da formação de ILS. O conteúdo foi analisado por meio do estabelecimento de categorias e subcategorias em dois momentos distintos: sincrônico (relacionado aos cursos ofertados pelos CAS no Brasil no ano de 2018) e diacrônico (relativo aos cursos ministrados pelo CAS-DF no período de 2004 a 2019). As unidades de conteúdos apresentadas em cada uma das subcategorias foram comparadas entre si, visando à verificação

⁴⁰ Entramos em contato com os CAS via e-mail, na data de 28/09/2020, solicitando acesso à documentos informativos e de propostas de cursos para formação de TILS. Dos 38 CAS em funcionamento contatados via e-mail, 27 retornaram com a disponibilização de documentos informativos. Dos 27 CAS que retornaram, 20 deles disponibilizaram, para consulta, documentos a respeito da formação de TILS.

de ocorrências, assim como à identificação de semelhanças e diferenças.

Desse modo, tendo por finalidade obter resultados que nos permitam atingir nossos objetivos geral e específicos e responder às nossas perguntas de pesquisa, visamos, primeiramente, por meio do levantamento bibliográfico, proporcionar maior familiaridade com a problemática da nossa pesquisa e, em um segundo momento, apresentar dados relativos à formação de ILS pelos CAS no Brasil. Por fim, nos propomos a analisar e discutir os dados presentes nos documentos em questão. Sendo assim, nosso método fundamenta-se na análise de conteúdo dos documentos institucionais, disponibilizados pelos próprios CAS, relativos aos cursos de formação continuada, por eles ofertados, destinados à formação de ILS que atuam no contexto educacional.

4.2.1 Passo a Passo

Como explicado anteriormente, esta pesquisa visou analisar a formação de ILS que atuam no contexto educacional, especificamente os cursos ofertados pelos CAS no Brasil, por compreender que essa é a instituição pública, dentro das SEDUCs, responsável por essa oferta. Por ser uma instituição criada pelo MEC, para atuar especificamente na Educação de Surdos e na formação dos profissionais da educação nessa área, incluindo o profissional IE, julgamos importante investigar essa formação. Sendo assim, nossa pesquisa seguiu as seguintes etapas para estabelecimento do corpus: i. levantamento dos CAS em funcionamento no Brasil, até 2020; ii. estabelecimento de contato, via e-mail, com os CAS em funcionamento no Brasil; iii. identificação dos CAS (entre aqueles que responderam ao e-mail) que ofertam ou já ofertaram cursos de formação continuada para TILS⁴¹ no período entre 2012 e 2020; iv. identificação do período (ano) em que houve maior oferta de cursos pelos CAS no Brasil; v. busca pelos documentos com informações referentes aos cursos de formação continuada para TILS, relativos ao período de maior oferta; e vi. busca pelas propostas de cursos relativas ao ano com maior oferta. O quadro de critérios para estabelecimento do corpus encontra-se no Apêndice A.

Assim sendo, apresentamos, a seguir (Quadro 9), as perguntas e as respostas por nós levantadas para o estabelecimento do corpus.

Quadro 9 - Estabelecimento de corpus referente aos CAS do Brasil

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quantos CAS em funcionamento existem no Brasil até o ano de 2020?	38 CAS
Quantos CAS em funcionamento responderam contato via e-mail?	27 CAS

⁴¹ Na consulta aos CAS, não distinguimos a oferta de formação para TILS da oferta de formação para ILS, por compreendermos que muitos cursos se referem a formação de ILS por meio da sigla TILS.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Em relação aos CAS que responderam o e-mail, quantos ofertam ou já ofertaram cursos de formação continuada para TILS no Brasil no período entre 2012 e 2020?	20 CAS
Entre o período de 2012 a 2020, qual foi o ano no qual houve maior oferta de cursos de formação continuada para TILS pelos CAS no Brasil?	2018
Em relação aos CAS que ofertaram cursos de formação continuada para TILS no ano de 2018, quantos disponibilizaram documentos com informações relativas aos cursos?	14 CAS
Em relação aos CAS que ofertaram cursos de formação continuada para TILS no ano de 2018, quantos disponibilizaram as propostas de cursos?	7 CAS

Fonte: elaboração própria

A figura 2 ilustra a localização dos 20 CAS que ofertaram cursos de formação continuada para TILS no Brasil no período entre 2012 e 2020.

Figura 2 - Localização dos CAS com cursos de formação entre 2012 e 2020



Fonte: elaboração própria

Em relação ao CAS-DF, nos propomos a fazer uma análise longitudinal das propostas de curso. Apresentamos, a seguir, as questões por nós levantadas, bem como as respostas a elas, que nos permitiram a composição desse corpus:

Quadro 10 - Estabelecimento do Corpus referente ao CAS-DF

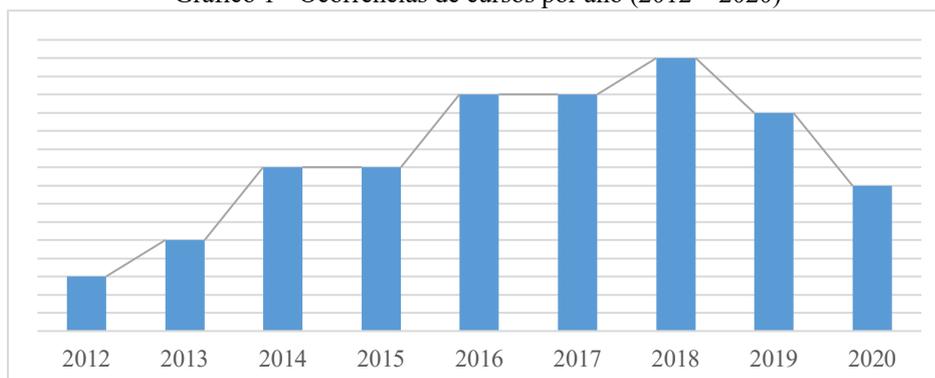
PERGUNTAS	RESPOSTAS
Em quais anos, desde a implantação do CAS-DF houve a oferta de curso de formação continuada para TILS pelo CAS-DF?	2004, 2009, 2010, 2011, 2012, 2016, 2018 e 2019
Quantas propostas foram disponibilizadas pelo CAS DF?	9

Fonte: elaboração própria

Em resumo, dos 38 CAS (em funcionamento até 2020) contatados via e-mail, 27 retornaram disponibilizando as informações solicitadas. Dos 27 CAS que retornaram o e-mail identificamos 20 CAS que informaram ter ofertado ou estar ofertando o curso de formação continuada para TILS entre o período de 2012 a 2020. Dentre os 20 CAS que ofertaram formação continuada nesse período, 14 tiveram ofertas no ano de 2018. Destes 14 CAS que tiveram oferta em 2018, 7 disponibilizaram suas propostas de curso de formação continuada para TILS realizadas no ano de 2018, sendo quatro propostas de diferentes estados, e três propostas de um mesmo estado. Ao verificar que as três propostas do mesmo estado são idênticas, (pelo fato dos CAS estarem vinculados a uma mesma SEDUC), optamos por analisar apenas uma delas. Dessa forma, foram analisados dados referentes a 5 propostas de cursos de diferentes estados, estando cada um desses estados localizados em uma região diferente do país. Em relação ao CAS-DF, o centro disponibilizou as propostas de cursos de formação continuada para TILS realizadas desde sua inauguração em 2002, com um total de 9 propostas do CAS-DF.

Visto isso, faz-se importante destacar que a escolha pelo ano de 2018 para realização da análise sincrônica decorre do fato de termos identificado, nesse período, a maior oferta de cursos de formação continuada para TILS pelos CAS no Brasil, como se pode observar no gráfico a seguir, o qual apresenta a quantidade de ocorrências de cursos por ano no período entre 2012 e 2020:

Gráfico 1 - Ocorrências de cursos por ano (2012 – 2020)



Fonte: elaboração própria

Em relação às categorias de análise, ressaltamos que cada categoria foi organizada em subcategorias. Assim, a categoria de Aspectos organizacionais se divide em: (1) título do curso; e (2) carga horária. E a categoria de Aspectos Curriculares, em: (3) objetivo; e (4) conteúdos curriculares. Conforme observado abaixo (Quadro 11):

Quadro 11 - Categorias de análise

Momentos de análise	Categorias de Análise	Subcategorias	
Sincrônico (2018) Diacrônico (2004 a 2019)	Aspectos Organizacionais (informativos de cursos)	Título de curso	Carga Horária
	Aspectos Curriculares (propostas de cursos)	Objetivos	Conteúdos Curriculares

Fonte: elaboração própria

No que concerne à categoria dos Aspectos organizacionais, a subcategoria (1) refere-se ao nome dos cursos, a partir da qual buscamos compreender qual é a terminologia com maior recorrência utilizada nos títulos dos cursos, assim como relacioná-la com a área dos Estudos da Tradução e a das Ciências da Educação. A subcategoria (2) refere-se à carga horária dos cursos, nosso intuito tendo sido de identificar as cargas horárias destinadas à formação, permitindo a inferência de maior ocorrência e a comparação das diferenças e semelhanças encontradas. No que concerne à categoria dos Aspectos curriculares, a subcategoria (3) refere-se ao objetivo dos cursos, em que procuramos compreender as intenções que se apresentam em cada curso. E a subcategoria (4) refere-se aos conteúdos curriculares dos cursos, ou seja, quais são os conhecimentos trabalhados nos cursos, que os TILS devem adquirir, segundo a concepção de cada proposta, relacionando-os à área do conhecimento a qual eles integram.

4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Assim, tendo explicitado de forma detalhada: i. como foi constituído o nosso *corpus*; ii. como se deu o estabelecimento das categorias e subcategorias; e iii. os momentos de análise; a seguir, apresentamos os dados e os analisamos de duas formas distintas: análise sincrônica, referente aos cursos dos CAS no Brasil ofertados no ano de 2018; e, diacrônica, referente aos cursos do CAS-DF ofertados entre os anos de 2004 e 2019, conforme as categorias estabelecidas para este estudo.

4.3.1 Análise Sincrônica dos cursos dos CAS no Brasil

Iniciamos a análise dos dados referentes aos cursos de formação continuada destinada à formação de TILS pelos CAS no Brasil, referente ao ano de 2018. Ou seja, iniciamos a análise a partir de um momento sincrônico de oferta do curso em questão. Dito isso, abordamos primeiramente a categoria referente aos aspectos organizacionais e suas subcategorias.

4.3.1.1 Aspectos organizacionais

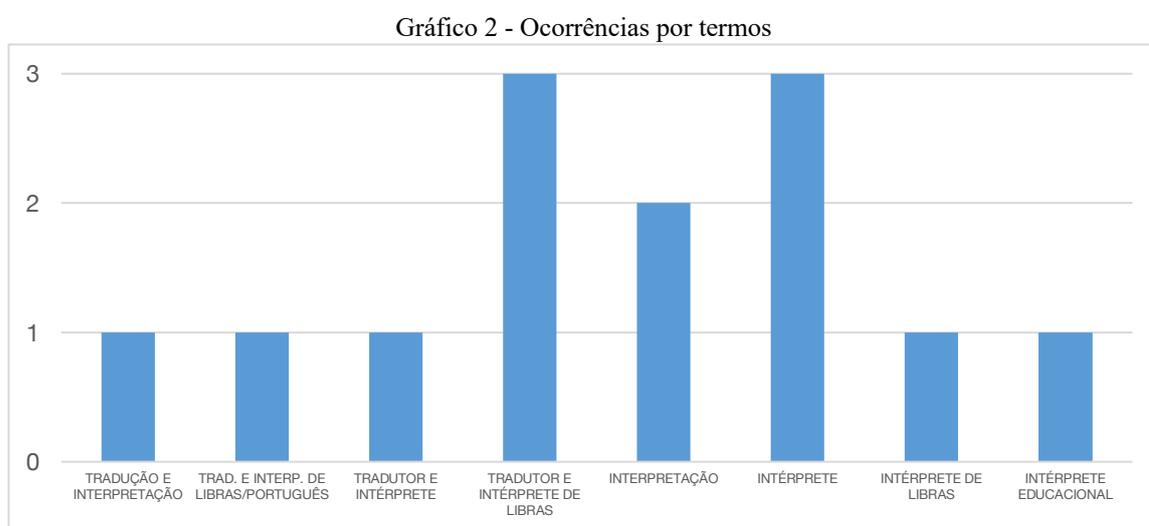
A categoria de aspectos organizacionais tem como objetivo identificar os títulos (nomes) dos cursos, assim como suas cargas horárias. A primeira subcategoria de análise se refere ao nome dos cursos. Dessa forma, buscamos identificar, nos títulos (nomes) dos cursos, os termos que possam remeter esses cursos à área dos Estudos da Tradução e/ou à dos Estudos da Interpretação, assim como à área das Ciências Educacionais, visando compreender a que área esses cursos se relacionam ou se correlacionam. Assim sendo, buscamos verificar a quantidade de ocorrências dos termos encontrados, relacionando-os com suas áreas do conhecimento. Para isso, organizamos um quadro, no qual podemos identificar os títulos dos cursos, os termos encontrados e as áreas do conhecimento a que esses termos se relacionam:

Quadro 12 - Termos identificados nos cursos de formação continuada destinadas a formação de ILS pelos CAS no Brasil

Áreas de Conhecimento	Termos	Títulos
Estudos da Tradução e da Interpretação	Tradução e Interpretação	Curso básico de tradução e interpretação
	Tradução e Interpretação de Libras – Português	Tradução e interpretação de libras-português : noções básicas;
	Tradutor e Intérprete	Formação de tradutores e intérpretes
	Tradutor e Intérprete de Libras	Formação continuada para tradutor e intérprete de Libras Tradutor e intérprete de Libras Tradutor e intérprete de Libras
Estudos da Interpretação	Interpretação	Noções básicas de interpretação 1e 2; Técnicas de interpretação
		Intérprete
	Intérprete	Formação de intérprete
		Formação de intérprete
Intérprete de Libras	Intérprete de Libras	
Estudos da Interpretação e Ciências Educacionais	Intérprete Educacional	Intérprete Educacional

Fonte: elaboração própria

Ao observar a representação acima (Quadro 12), é possível verificar os termos destacados nos títulos e as áreas de conhecimento com as quais eles se relacionam. Dessa forma, encontramos os seguintes termos: i. Tradução e Interpretação; ii. Tradução e Interpretação de Libras/Português; iii. Tradutor e Intérprete; iv. Tradutor e Intérprete de Libras; v. Interpretação; vi. Intérprete; vii. Intérprete de Libras; e viii. Intérprete Educacional. Assim, a partir dos 14 títulos analisados, identificamos oito termos que se apresentam nesses títulos, os quais pudemos relacionar com suas áreas de conhecimento, a saber: Estudos da Tradução e da Interpretação; Estudos da Interpretação e Ciências Educacionais. Portanto, a partir das informações observadas no quadro 12, elaboramos dois gráficos, visando aferir a quantidade de ocorrências por termos, e a quantidade de ocorrências por área de conhecimento:



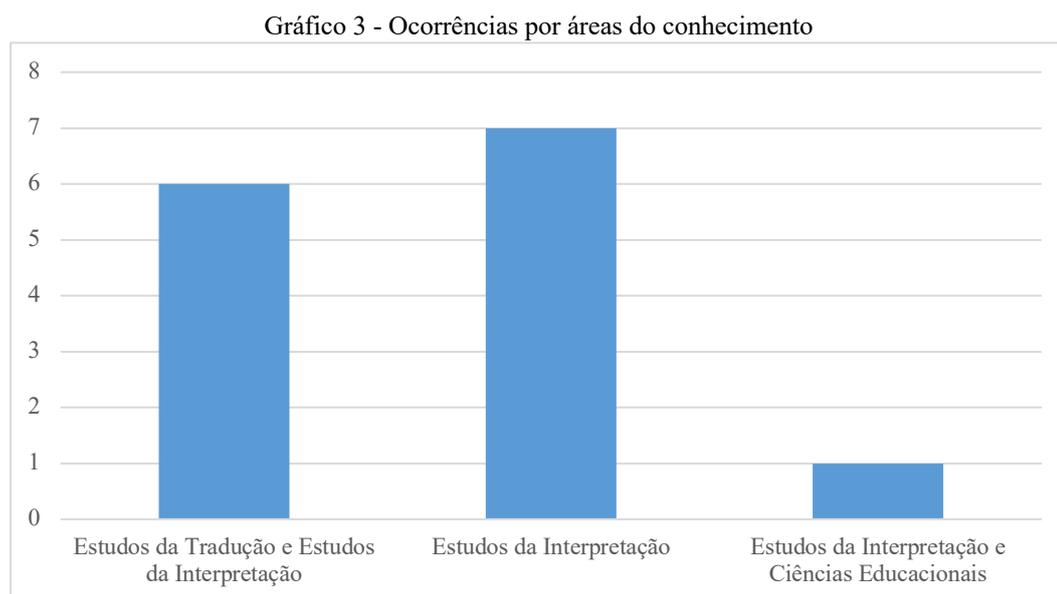
Fonte: elaboração própria

Conforme podemos observar no gráfico acima, os termos que apresentaram maior ocorrência nos títulos dos cursos foram os de “Tradutor e Intérprete de Libras” e “Intérprete”, com três ocorrências cada um. Em seguida, aparece o termo “Interpretação”, com duas ocorrências. Os termos “Tradução e Interpretação”, “Tradução e Interpretação de Libras-Português”, “Tradutor e intérprete”, “Intérprete de Libras” e “Intérprete Educacional” aparecem com apenas uma ocorrência cada. Isso posto, concluímos que os cursos que adotam os termos “Tradução e Interpretação” e “Tradutor e Intérprete” se referem à formação de profissionais tradutores e intérpretes (de forma conjunta), e os cursos que ora adotam o termo “interpretação”, ora adotam o termo “intérprete” se referem à formação somente de profissionais intérpretes, não pretendendo formar tradutores.

Assim sendo, deduzimos que os cursos de formação continuada que visam formar profissionais tradutores e intérpretes de forma conjunta, podem ter recebido influência dos cursos

de formação em nível de graduação, os quais apresentam estes dois termos (tradução e interpretação) em seus títulos, assim como se destinam à formação destes dois profissionais (tradutores e intérpretes) em nível superior. Pois, conforme visto no primeiro capítulo, as atividades de tradução e de interpretação, apesar de se assemelharem em seu objetivo final (o de comunicar uma informação de uma determinada língua A para uma determinada língua B), se distinguem em seus conceitos e definições. As diferenças entre essas duas atividades se apresentam principalmente em decorrência: (1) do processo de sua operacionalização; (2) das especificidades situacionais onde elas ocorrem; e (3) das características profissionais e cognitivas exigidas em cada uma destas atividades (PAGURA, 2004; PEREIRA 2015; CAVALLO e REUILLARD, 2016; RODRIGUES e SANTOS, 2018; CAVALLO, 2019). Assim, se a intenção desses cursos não é a formação tanto do profissional tradutor quanto do profissional intérprete de forma conjunta, dentro do mesmo curso, podemos concluir que esses cursos concebem essas atividades e estes profissionais como similares, não os distinguindo.

Dessa forma, após quantificar as ocorrências dos títulos por termos, buscamos, no gráfico 3, quantificar as ocorrências por áreas de conhecimento:



Fonte: elaboração própria

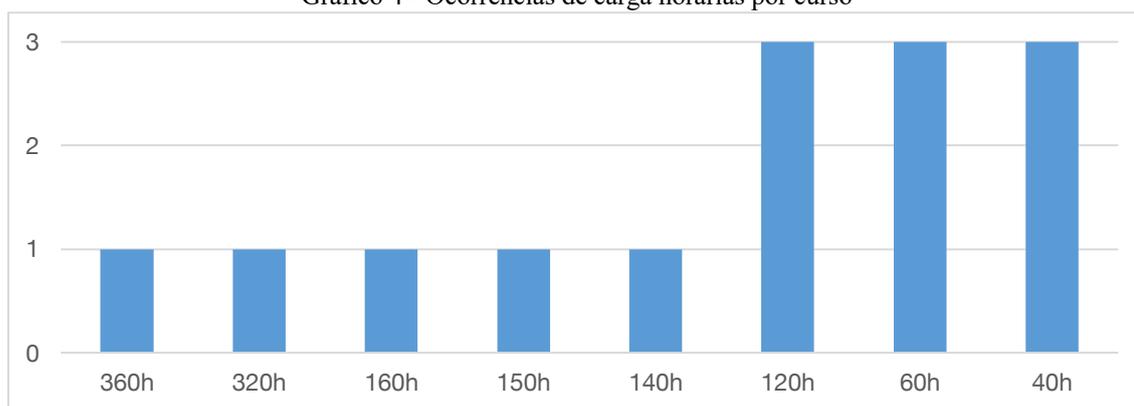
Assim, podemos observar (Gráfico 3) a ocorrência de seis títulos de curso que se relacionam com os campos dos Estudos da Tradução e da Interpretação de forma conjunta, a ocorrência de sete títulos de cursos que se relacionam ao campo dos Estudos da Interpretação de forma isolada e uma única ocorrência relacionada aos campos dos Estudos da Interpretação e das Ciências Educacionais de forma conjunta. Visto isso, nos questionamos se esses cursos são

destinados à formação de tradutores e de intérpretes em geral, ou se são destinados à formação de tradutores e de intérpretes que atuam no contexto educacional, mesmo que não levem o termo “educacional” em seus títulos, uma vez que os CAS são vinculados às SEDUCs de estados e municípios e o seu público-alvo para a formação tem se constituído principalmente por profissionais que atuam na Educação de Surdos. E ainda, se esses cursos visam a formação de tradutores e de intérpretes de forma conjunta para atuar no contexto educacional, esses profissionais além de interpretarem no espaço escolar também deveriam traduzir? Essas questões são pertinentes, uma vez que a atividade de tradução no contexto educacional, apesar de ser considerada necessária, não deveria ser realizada pelo mesmo profissional, uma vez que, o acúmulo de funções poderia sobrecarregar esses profissionais (ALBRES, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Ainda sobre o gráfico 3, percebemos uma única ocorrência relacionada aos campos dos Estudos da Interpretação e das Ciências Educacionais de forma conjunta. O título do curso que se relaciona com essa área é “Intérprete Educacional”. Assim, concluímos que essa terminologia deixa clara e perceptível que essa formação se destina especificamente ao ILS que atua no contexto educacional, visto que, conforme observamos no segundo e no terceiro capítulos, a formação do IE exige conhecimentos tanto da área dos Estudos da Interpretação como da área das Ciências Educacionais (QUADROS, 2004; LEITE, 2004; PEREIRA, 2005; SANTOS, 2007; TUXI, 2009; RODRIGUES, 2011; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Portanto, após realizada a análise da subcategoria títulos, apresentamos a análise da segunda subcategoria, a qual se refere à carga horária dos cursos. Para tanto, buscamos identificar as cargas horárias que se apresentam nos documentos dos cursos e verificar a quantidade de ocorrências. Assim, observamos, nos documentos analisados, a presença de oito cargas horárias diferentes para os 14 cursos que compõe nosso *corpus*, sendo elas: i. 360h; ii. 320h; iii. 160h; iv. 150h; v. 140h; vi. 120h; vii. 60h; e viii. 40h. Dito isso, apresentamos (Gráfico 4) as cargas horárias conforme suas ocorrências:

Gráfico 4 - Ocorrências de carga horárias por curso



Fonte: elaboração própria

Percebemos, acima (Gráfico 4), oito cargas horárias diferentes para os cursos de formação continuada ofertados pelos CAS no Brasil, o que nos permite compreender que existe uma enorme diversidade também na formatação dos cursos propostos por cada CAS. Outro fator que pode ser observado é que essa diversidade se torna bastante significativa, no que diz respeito à diferença entre a menor carga e a maior carga. Assim, o curso com menor carga horária apresenta um total de 40 horas de formação e o curso com maior carga horária apresenta um total de 360 horas de formação, o que significa que o curso que apresenta maior carga horária tem nove vezes mais horas na formação. Seria como dizer que um curso de 360 horas equivale a nove ofertas de um curso de 40 horas. Dentre as diferentes cargas horárias encontradas, há maior recorrência dos cursos de menor duração — sendo eles: 40h, 60h, e 120h — com 3 ocorrências cada um. Posteriormente, aparecem todas as outras cargas horárias — sendo elas: 140h, 150h, 160h, 320h e 360h — com uma ocorrência cada. Percebe-se, assim que as cargas com menor ocorrência, são as que apresentam mais horas, e as cargas com mais ocorrência são as que apresentam menos horas. Assim sendo, inferimos que essas diferentes cargas acarretam um menor ou maior tempo para o desenvolvimento da competência e do que se espera que esses profissionais aprendam.

Dessa forma, a partir da análise realizada na categoria referente aos aspectos organizacionais, dos 14 cursos de formação continuada destinados a formação de TILS pelos CAS no Brasil, realizados no ano de 2018, foi possível perceber que esses cursos apresentam uma enorme diversidade no que se refere tanto aos títulos quanto às cargas horárias dos cursos. Kelly (2010) explica que nem todos os cursos assumem a mesma forma, pois existem tradições e contextos regionais e nacionais de educação que influenciam a forma como os cursos se organizam. Porém, a autora critica esse processo de criação e organização de cursos, pois, conforme

ela, a estrutura dos cursos ofertados não é elaborada de forma sistemática e não há uma análise real do contexto profissional.

Desse modo, percebemos que a organização dos cursos dos CAS se dá de formas muito distintas, não apresentando uma proposta de formação comum e que leve em consideração a demanda primordial do contexto educacional e a realidade do profissional que atua nesse contexto, o que influencia, conseqüentemente: i. a qualidade do serviço prestado por esse profissional; ii. a sua atuação; e iii. o estudante Surdo (público principal ao qual é destinado o serviço de tradução ou interpretação no contexto educacional). Assim, tendo em vista a conclusão da análise dessa categoria, passamos à análise da categoria referente aos aspectos curriculares.

4.3.1.2 Aspectos curriculares

A categoria de aspectos curriculares tem como propósito analisar o conteúdo descrito nos objetivos dos cursos, assim como analisar os conteúdos curriculares encontrados nos documentos dos CAS. Ressaltamos que a análise dessa categoria se deu a partir do conteúdo de cinco propostas de cursos, referentes a cinco estados diferentes. Dessa forma, iniciamos primeiramente a análise da subcategoria denominada “objetivos”, na qual buscamos identificar qual é o objetivo dos cursos de formação continuada destinados à formação de TILS pelos CAS no Brasil. A análise dos conteúdos dos objetivos foi feita por meio de questionamentos, nos quais podemos perceber por que esses cursos são ofertados. Para isso, selecionamos os conteúdos semânticos, que descrevem os objetivos de cada curso, e procedemos a sua análise, buscando identificar respostas para as seguintes perguntas: o que será feito (ação/verbo)?; para quem será feito (público-alvo)?; como será feito (modo)?; e para que será feito (motivo)? Dessa forma, organizamos um quadro, no qual tentamos responder a esses questionamentos por meio do conteúdo verificado nos objetivos identificados nos documentos analisados.

Quadro 13 - Análise dos objetivos dos CAS

PERGUNTAS/ OBJETIVOS	O QUÊ? (AÇÃO)	PARA QUEM? (PÚBLICO)	COMO? (MODO)	PARA QUÊ? (MOTIVO)
1	Proporcionar uma base de conceitos educacionais.	Profissionais que atuam em sala de aula com Tradução/Interpretação.	Por meio do processo em práticas, habilidades, técnicas e desenvoltura.	Permitir as suas competências profissionais.

PERGUNTAS/ OBJETIVOS	O QUÊ? (AÇÃO)	PARA QUEM? (PÚBLICO)	COMO? (MODO)	PARA QUÊ? (MOTIVO)
2	Capacitar e aprimorar.	TILS.	Por meio da busca de metodologias e estratégias tradutórias eficazes no desempenho de suas funções.	Atuar em sala de aula.
3	Ampliar habilidades, competências e técnicas de tradução e interpretação.	∅	∅	Favorecer a atuação no contexto educacional.
4	Capacitar.	Profissionais tradutores e intérpretes de Libras/português.	Por meio de postura ética, crítica e reflexiva quanto ao seu papel e de sua prática de atuação.	Atuar nos diversos espaços de sua unidade escolar.
5	Ensinar.	Professor que atua como TILS.	Por meio de técnicas de organização, aprimoramento.	Auxiliar nas competências tradutórias e nos processos de interpretação e possibilitar uma comunicação

Fonte: elaboração própria

Podemos observar acima (Quadro 13) que a primeira pergunta busca identificar “o que será feito?”, no sentido da ação. Assim, percebemos nessa subcategoria que, dos cinco objetivos analisados, três deles remetem a uma ação formativa do profissional. Isso pode ser percebido pela utilização dos verbos “capacitar” (remete à compreensão de tornar capaz, deixar pronto), “aprimorar” (remete a um aperfeiçoamento) e “ensinar” (remete à educação, no sentido de orientar). Os outros dois verbos que se apresentam são “proporcionar” (remete à ação de tornar disponível, ao alcance) e “ampliar” (remete à ação de tornar maior). Assim, observamos que esses dois últimos verbos se referem mais aos objetivos específicos (proporcionar e ampliar), de uma ação maior, a qual caracteriza-se na atividade de formação (capacitação, ensino, aprimoramento) de profissionais TILS e ILS.

A segunda pergunta, “para quem será feito?” (público-alvo), busca identificar a quem esses cursos se destinam. Assim, pudemos perceber que, dos cinco objetivos analisados, apenas um deles não especifica a quem esse curso se destina. Em relação aos outros quatro objetivos analisados, observamos que todos se referem ao profissional que atua com tradução e interpretação, ou seja, o TILS. Visto isso, fica claro que o objetivo desses cursos é ofertar uma formação dupla, tanto para o profissional tradutor como para o profissional intérprete, seguindo a mesma linha dos cursos de graduação em tradução e interpretação de LS. Observamos que, entre os

quatro objetivos analisados, três deles especificam que estes cursos se destinam ao tradutor e ao intérprete de LS.

Dessa forma, é possível concluir que, conforme os objetivos analisados, os cursos, em sua maioria, se revelaram voltados para profissionais tradutores e intérpretes, mesmo que em seus títulos os termos “tradução” e “tradutor” não se fizessem presentes. Questionamos novamente, a partir disso, se esses cursos, de fato, têm a intenção de formar esses dois profissionais no mesmo curso, ou se utilizam esses dois termos (tradutor e intérprete) como similares, não fazendo distinção das atividades que esses profissionais realizam?

A terceira pergunta, “como?”, refere-se ao modo como se deu o curso. Assim, verificamos que em um dos objetivos não foi possível identificar o modo como se dariam as ações propostas, na primeira pergunta, para o público-alvo identificado na segunda pergunta. Dito isso, encontramos quatro diferentes respostas para os modos, sendo eles: i. “por meio do processo em práticas, habilidade, técnicas e desenvoltura”; ii. “por meio da busca de metodologias e estratégias tradutórias eficazes no desempenho de suas funções”; iii. “por meio de postura ética, crítica e reflexiva quanto ao seu papel e de sua prática de atuação”; e iv. “por meio de técnicas de organização, aprimoramento”. Essas diferentes respostas nos permitem concluir que cada uma das propostas de formação analisadas apresenta objetivos completamente diferentes entre elas. Enquanto alguns objetivos se amparam na busca por metodologias e estratégias tradutórias (competência tradutória ou interpretativa), outros se embasam na prática de posturas éticas e técnicas de organização e aprimoramento pessoal (competência do tradutor ou do intérprete).

Percebemos nesses modos a intenção em se desenvolver componentes ou subcompetências da competência, porém sem apresentar de forma explícita qual é o entendimento da instituição formadora quanto ao conceito de competência tradutória e/ou interpretativa e de competência do tradutor e/ou intérprete. Essa conceituação se faz necessária, uma vez que a definição de competência depende de abordagens terminológicas e conceituais (COSTA, 2018; RODRIGUES, 2018; CAVALLO, 2019).

A quarta pergunta é “para que isso será feito?” (motivo). Verificamos, no que se refere a essa pergunta, que, dentre os cinco objetivos analisados, três deles apresentam como motivo (justificativa para a formação) a atuação do tradutor e intérprete em sala de aula ou no contexto educacional. Visto isso, percebemos que os cursos de formação continuada ofertados pelos CAS, em sua maioria, estão voltados para o profissional que atua no contexto educacional, mesmo que esse contexto não se apresente no título dos cursos. Os outros dois objetivos, apre-

sentaram como motivo o desenvolvimento das competências, sendo que um deles fala da competência do tradutor e/ou intérprete e o outro fala do desenvolvimento para auxiliar nas competências tradutórias e/ou interpretativas.

Desse modo, através da análise da subcategoria objetivos, percebemos a intenção de se trabalhar a competência por meio do desenvolvimento de alguns componentes de forma isolada e descontextualizada de suas abordagens teóricas. Conforme já discutido, compreende-se que a competência pode ser subdividida em subcompetências, porém a soma dessas subcompetências não equivale à competência global (KELLY, 2005). Infere-se que dialogar com a área de formação e as abordagens existentes se faz muito relevante, uma vez que, conforme exposto acima no terceiro capítulo, a formação de tradutores e intérpretes tem se preocupado, de forma exponencial, com o desenvolvimento de modelos para aquisição da competência (COSTA, 2018; RODRIGUES, 2018; CAVALLO, 2019). Dito isso, acreditamos que a investigação de tais modelos possa contribuir também com a formação continuada desses profissionais.

Para Kelly (2003), a estrutura curricular depende altamente dos objetivos que se deseja alcançar e os objetivos devem ser elaborados a partir da pergunta: o que os alunos deverão saber ao final do curso? Portanto, observa-se que cada curso se organiza de forma isolada, definindo os seus objetivos, em sua maioria, sem levar em consideração o desenvolvimento da competência do profissional tradutor ou intérprete, ou seja, não definindo de forma clara o que os alunos deverão aprender ao final do curso, para atuar naquele determinado contexto.

Após a análise da subcategoria objetivos, abordaremos, a seguir, a última subcategoria da análise sincrônica, a qual se refere aos conteúdos curriculares trabalhados nesses cursos. Para essa análise, organizamos os conteúdos em um quadro, dispendo-os conforme suas áreas de conhecimento, a saber: i. Linguística (relacionada ao ensino e à análise das línguas envolvidas no processo); ii. Educação de Surdos (relacionada a aspectos da Educação de Surdos); iii. Estudos da Tradução e da Interpretação (relacionada às atividades de tradução e de interpretação); iv. Ciências Educacionais e os Estudos da Tradução e da Interpretação (relacionada às atividades de tradução e de interpretação no contexto educacional); e v. Conhecimentos profissionais (relacionados à profissão do tradutor e/ou do intérprete).

Quadro 14 - Conteúdos por área do conhecimento dos CAS no Brasil

Cursos	Linguística	Educação de Surdos	Estudos da Tradução e Interpretação	Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação	Conhecimentos Profissionais
1	Língua, Linguagem e Linguística;	∅	Desafios contemporâneos para intérpretes;	O Desempenho dos Intérpretes Educacionais;	Diretrizes éticas;

Cursos	Linguística	Educação de Surdos	Estudos da Tradução e Interpretação	Ciências Educativas e Estudos da Tradução e da Interpretação	Conhecimentos Profissionais
	Linguística e a Língua de Sinais; A Libras na perspectiva linguística e bilíngue; A Linguística da Libras;		Processo de tradução e interpretação simultânea	A interface entre intérpretes educacionais e prática de ensino;	
2	ESCRITA DE SINAIS Conhecer o sistema escrito das línguas de sinais; Surgimento do sistema escrito das línguas de sinais; Estrutura básica da escrita de sinais;	SUJEITO SURDO, DIFERENÇA, CULTURA E IDENTIDADE: Identidade Surda; Cultura Surda; Artefatos da Cultura Surda;	PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO EM SUAS MODALIDADE: Gêneros Textuais (Provérbios, Piadas, Poemas, Metáforas); Interpretação de Músicas (Letras e Ritmos); Simulação de Interpretação em vários ambientes; Noções de como gravar vídeo sinalizado;	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO: Políticas Públicas Educacionais; Educação Inclusiva; Escola Bilíngue;	POSTURA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS E ÉTICA: Código de Ética e Postura do Intérprete de Libras; Lei de Libras; Decreto; Lei do Tradutor Intérprete de Libras;
	EXPRESSÃO CORPORAL, TÉCNICA VOCAL. Classificação das Expressões; Proposta de ordenação para parâmetro “expressão facial”; Praticar Expressão;	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO: Oralismo; Comunicação Total; Bilinguismo;	TRADUÇÃO: LP- LIBRAS / LIBRAS-LP: Interpretação da LP para Libras (versão sinalizada);	Histórias infantis, Fábulas; Tradução no contexto educacional;	ERGONOMIA E TÉCNICAS LABORAIS PARA INTÉRPRETE: As doenças que têm relação com o trabalho
	CLASSIFICADORES E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS Linguística da Libras: Fonologia, Morfologia e Sintaxe; Gramática (Configuração, Localização, Movimento);	SURDO-CEGO/GUIA INTÉRPRETE Conceito; Caracterização; Causas; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral e Sinalizada; Forma de Sinalização; Vivência de uma pessoa Surdocega;	Interpretação da Libras em LP versão voz; Tradução escrita em Libras para LP;	∅	(LER/DORT); Causas patológicas mais comuns adquiridas no exercício da profissão;
3	Aprofundamento em Libras; Sintaxe da Libras; Análise Linguística de Textos em Libras;	∅	A Interpretação do Par Linguístico Libras-Língua Portuguesa;	∅	∅

Cursos	Linguística	Educação de Surdos	Estudos da Tradução e Interpretação	Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação	Conhecimentos Profissionais
	Relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa; Pragmática da Libras;		Aspectos Teóricos da Tradução e da Interpretação e suas Modalidades;		
4	A Língua Brasileira de Sinais e o Tradutor e Intérprete;	∅	Estratégias de Interpretação (Simultânea e Consecutiva); Estratégias de Tradução;	∅	Legislação Vigente; O Código de Ética do TILS;
5	∅	∅	Apresentação das vertentes teóricas no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação; Tipos de tradução e o conceito de fidelidade articulados no âmbito de cada vertente História dos Estudos da Interpretação e a constituição do profissional intérprete de Língua de Sinais. As relações entre tradução original, tradutor e autor; A tradução de materiais nacionais em Língua de Sinais – o que são e como se constituem? Formas textuais e tradução em Língua de Sinais – o que dizem os tradutores?	A tradução de Libras no meio educacional: onde está? Papéis em diferentes espaços de atuação: Intérprete generalista e intérprete educacional; Intérpretes no meio educacional e os processos de interpretação de acordo com os níveis linguísticos.	Aspectos legais e a regulamentação da profissão

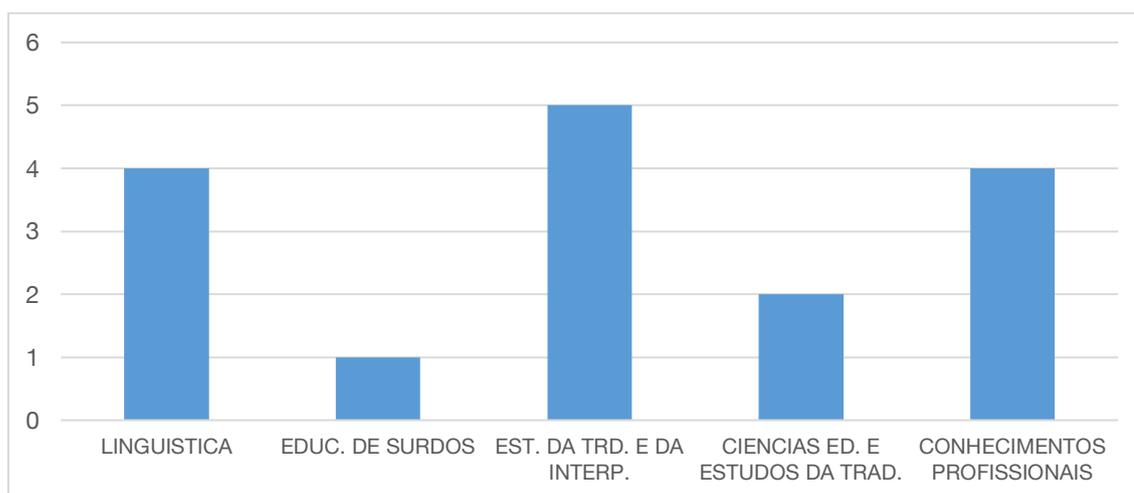
Fonte: elaboração própria

Podemos observar no quadro acima que, dentre os cinco currículos analisados, quatro deles abordam conteúdos relacionados à Linguística e ao ensino de LS. Ou seja, pretendem trabalhar, dentro da carga horária de seus cursos, o ensino da língua a ser interpretada e/ou traduzida. A área de conhecimento denominada Educação de Surdos é abordada em apenas um curso de formação de tradutores e intérpretes. Em relação à área de conhecimento dos Estudos da Tradução e da Interpretação, verificamos que conteúdos relativos a essa área se apresentam

em todos os cursos analisados. A área de conhecimento denominada como Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação relacionam-se com os conteúdos que tratam do tradutor ou intérprete no ambiente educacional. Dessa forma, dos cinco cursos analisados, apenas dois apresentaram conteúdos específicos às atividades de tradução e interpretação no contexto educacional, e três deles não fazem menção a esses contextos. A última área destacada se refere aos conhecimentos exclusivos da profissão de tradutor e de intérprete, a qual apresenta como conteúdos o código de ética e os dispositivos legais que reconhecem e garantem a sua presença no espaço escolar. Essa área é mencionada em quatro cursos analisados.

Portanto, destacamos que nos cursos analisados a maior concentração de conteúdos por área se refere às áreas dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação, seguida das áreas de: Linguística, Conhecimentos Profissionais, Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação, e, por último, Educação de Surdos, conforme podemos observar abaixo (Gráfico 5):

Gráfico 5 - Concentração de conteúdos por área de conhecimento



Fonte: elaboração própria

Assim sendo, percebemos, a partir da análise dos conteúdos curriculares dos cursos de formação continuada ofertados pelos CAS no Brasil, de forma geral, que todos os cursos apresentam conteúdos relacionados à área dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Porém, não se verifica um padrão no que diz respeito a esses conteúdos nos cursos analisados e ainda que esses conteúdos são expressamente declarados como conhecimentos a serem adquiridos, sem relacioná-los com as competências. Kelly (2005) destaca que a concepção curricular pode ser influenciada diretamente por vários elementos, como o tipo de curso, nível de especialização,

duração, equipe docente, discente, localidade etc. E que esses elementos influenciam diretamente o conteúdo dos cursos. Porém, conforme Kelly (2005), o conteúdo “não deve ser entendido unicamente por elementos declarativos com base no conhecimento, mas por competências — uma combinação de conhecimento, saberes e atitudes — que devem ser desenvolvidas, consolidadas ou estabelecidas” (apud COSTA, 2018, p. 153).

Visto isso, inferimos que os cursos dos CAS no Brasil, que se destinam à formação continuada de profissionais tradutores e intérpretes para atuar no contexto educacional não apresentam uma proposta comum de formação, tanto no que diz respeito aos aspectos organizacionais quanto no que diz respeito aos aspectos curriculares, apresentando-se de formas diversas em relação aos seus títulos, cargas horárias, objetivos e conteúdos. Observamos, ainda, que nenhuma das propostas analisadas traz em seus conteúdos, de forma clara, quais seriam as competências a serem desenvolvidas nem de acordo com qual modelo. Posto isso, após concluir a análise sincrônica dos cursos de formação continuada dos CAS no Brasil, passaremos, a seguir, à análise diacrônica dos cursos de formação continuada ofertados pelo CAS-DF.

4.3.2 Análise diacrônica dos cursos do CAS-DF

A análise diacrônica dos cursos do CAS-DF se tornou possível, nesta pesquisa, pois tivemos acesso as propostas de cursos do CAS-DF realizadas desde sua inauguração em 2002. Dito isso, observa-se que a primeira oferta de curso de formação continuada para profissionais TILS ocorreu no ano de 2004. Posteriormente a essa oferta, observamos um vazio entre os anos de 2005 e 2008. Em 2009, verificamos o retorno da oferta de formação de maneira regular até o ano de 2012. Entre 2013 e 2015, outro vazio se estabeleceu, até que se observa uma nova oferta em 2016 e, posteriormente, em 2018 e 2019. Assim, de posse das propostas de cursos, procedemos à análise diacrônica, utilizando as mesmas categorias e subcategorias da análise sincrônica. Sendo assim, a primeira categoria de análise, se refere aos aspectos organizacionais dos cursos do CAS-DF.

4.3.2.1 Aspectos organizacionais

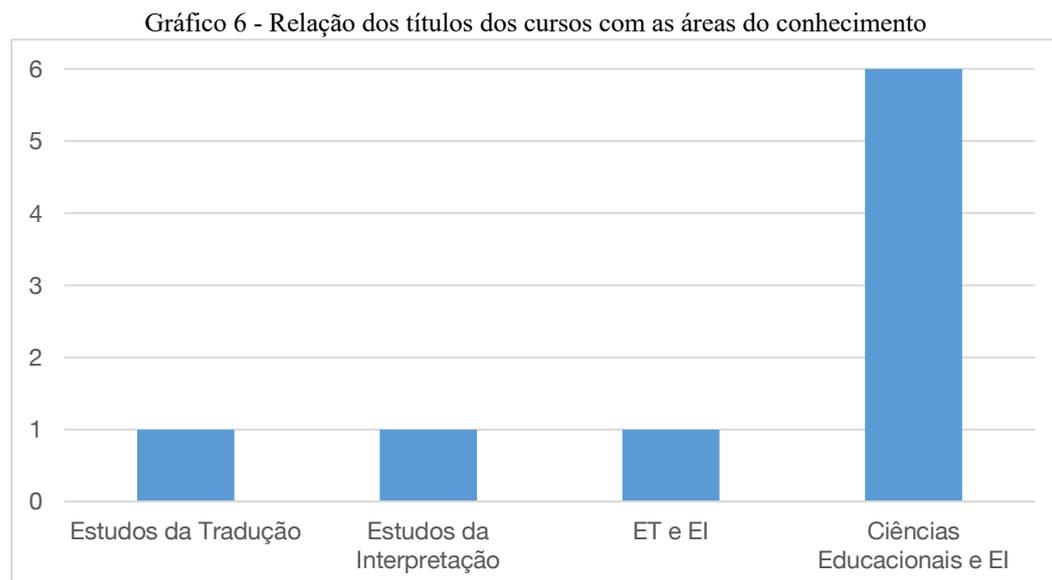
Como já explicado anteriormente, essa categoria foi subdividida em duas subcategorias: títulos dos cursos e carga horária. Iniciamos, dessa forma, a análise da subcategoria títulos, com o objetivo de identificar termos recorrentes e relacioná-los às suas áreas de conhecimento. Para isso, apresentamos os dados sistematizados a seguir (Quadro 15).

Quadro 15 - Análise dos títulos do CAS-DF

Área	Termos	Títulos
Estudos da Tradução	Tradução	Tradução de textos de especialidade na sala de aula (2019)
Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação	Tradução e Interpretação	Tradução e interpretação de Libras-português: noções básicas; (2018)
Estudos da Interpretação	Intérprete	Formação de intérprete : Nível Básico (2010)
Estudos da Interpretação e Ciências Educacionais	Intérprete Educacional	Capacitação do Intérprete Educacional em Libras (2004)
		Capacitação do Intérprete Educacional : Nível Básico (2009)
		Capacitação do Intérprete Educacional : Nível Intermediário (2009)
		Intérprete Educacional - Nível Básico (2011)
		Intérprete Educacional - Nível Básico (2012)
		Intérprete Educacional : Básico (2016)

Fonte: elaboração própria

Conforme podemos observar acima, a maioria dos cursos que o CAS-DF ofertou foram destinados especificamente à formação do IE, visto que, dos nove títulos de cursos analisados, seis apresentam o termo “Intérprete Educacional” em seus títulos. Um deles apresenta somente o termo “intérprete”, remetendo a uma ideia de formação generalista, como já discutido anteriormente. Outro apresenta os termos “tradução e interpretação” de forma conjunta, visando à dupla formação e, por último, um título apresenta somente o termo “tradução”, o qual, deduzimos, se dedica exclusivamente à formação de tradutores. Após verificar a ocorrência dos termos, buscamos relacioná-los com as áreas do conhecimento a que eles integram (Gráfico 6).



Fonte: elaboração própria

Assim, podemos observar (Gráfico 6) a ocorrência de seis cursos, realizados entre 2004 e 2016, que se relacionam diretamente com os campos das Ciências Educacionais e dos Estudos da Interpretação de forma conjunta. Dito isso, concluímos que, diferentemente do que foi verificado na análise sincrônica, relativa aos 14 cursos dos CAS pelo Brasil, no CAS-DF, os cursos intitulados “Intérpretes Educacionais” são os que apresentam maior recorrência. Nesse sentido, apenas três títulos se apresentam de forma diferente. O primeiro, foi realizado no ano de 2010, ou seja, entre o período em que toda a oferta existente se direcionava à formação de IE. Concluímos, por isso, que se trata de uma oferta que se distingue da maioria, somente por não apresentar o termo “educacional”, sendo intitulada apenas como: “Formação de Intérprete: nível básico”. Deste modo, por estar inserido em um contexto diacrônico, no qual todas as ofertas anteriores e algumas ofertas posteriores eram direcionadas especificamente ao contexto educacional, acreditamos que esse curso apenas deixou de evidenciar o termo “educacional” em seu título.

O segundo curso, que se apresenta de forma diferente, foi realizado no ano de 2018, intitulado: “Tradução e Interpretação de Libras/Português: Noções Básicas”. Da mesma forma, considerando o contexto diacrônico dos cursos apresentados e por se tratar de um curso que sucede outros sete cursos, os quais apresentavam apenas os termos “intérprete” em seus títulos, e antecede o curso que apresenta apenas o termo “tradução” em seu título, deduzimos que esta oferta buscou apresentar noções básicas sobre essas duas atividades (tradução e interpretação) para os profissionais que atuam como IE na SEEDF, uma vez que os cursos anteriores não abordavam conhecimentos relacionados à atividade de tradução. Portanto, concluímos que, até

aquela data, a atividade de tradução não se apresentava no contexto educacional da SEEDF. Foi a partir da primeira tradução para a Libras do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado no ano de 2017, é que a compreensão de que interpretar não é o mesmo que traduzir se fez presente nos cursos do CAS-DF. Ademais, de forma exponencial, surge a compreensão de que a atividade de tradução se faz muito necessária também no ambiente educacional, já que a tradução de diferentes tipos de materiais didáticos e provas desafogaria a atuação dos intérpretes e ainda poderiam servir como materiais de consulta disponíveis para a atuação e para a formação (RODRIGUES; SANTOS, 2018). Assim sendo, inferimos que esse curso, pelo seu contexto diacrônico, não visa uma dupla formação, mas, sim, apresentar as semelhanças e diferenças entre essas duas atividades.

E, por último, observamos o título do curso ofertado em 2019, o qual difere completamente das outras ofertas, pois trata-se de um curso que apresenta em seu título somente o termo “tradução”. Assim, considerando os títulos dos cursos que antecederam essa oferta, e considerando a evolução longitudinal dos cursos do CAS-DF, deduzimos que o curso intitulado “Tradução de textos de especialidade na sala de aula” destina-se à formação do profissional tradutor para atuar no contexto educacional. Esse fato se faz muito relevante, pois percebe-se uma preocupação do CAS-DF em ofertar cursos de formação continuada tanto para formar IE, como para formar tradutores que possam atuar no contexto educacional, visto que esse contexto apresenta diferentes demandas, tanto para interpretação como para tradução (SANTOS; RODRIGUES, 2018).

No que se refere à subcategoria carga horária, verificamos que todos os cursos ofertados pelos CAS-DF apresentam a mesma carga horária de 60 horas. O que se registra como um padrão, no que se refere a essa subcategoria. Dito isso, procedemos à análise da categoria aspectos curriculares dos cursos do CAS-DF.

4.3.2.2 Aspectos curriculares

A categoria aspectos curriculares, como já explicado anteriormente, está dividida em duas subcategorias: objetivos e conteúdos curriculares. Dessa forma, no que se refere à primeira subcategoria (objetivos), buscamos identificar nas propostas de cursos do CAS-DF os seus objetivos. Assim como na análise sincrônica, a análise diacrônica foi feita por meio de questionamentos, a partir dos quais podemos perceber por que esses cursos são ofertados. Para isso, selecionamos os conteúdos semânticos que descrevem os objetivos de cada curso e procedemos à sua análise, buscando identificar respostas para as seguintes perguntas: o que será feito

(ação/verbo)?; para quem será feito (público-alvo)?; como será feito (modo)?; e para que (motivo)?. Dessa forma, organizamos uma sistematização (Quadro 16), na qual tentamos responder a esses questionamentos.

Quadro 16 - Análise dos objetivos do CAS-DF

PERGUNTAS/ OBJETIVOS	O QUÊ? (AÇÃO)	PARA QUEM? (PÚBLICO)	COMO? (MODO)	PARA QUÊ? (MOTIVO)
2004	Capacitar	professores com noções em Libras	∅	para atuarem como intérpretes educacionais
2009	Capacitar	profissionais que atuam como intérpretes educacionais nas salas de aula bilíngues da SEEDF	∅	∅
2009	Capacitar	profissionais que atuam como intérpretes educacionais nas salas de aula bilíngues da SEEDF	∅	∅
2010	Capacitar	profissionais que atuam como intérpretes educacionais nas salas de aula bilíngues da SEEDF	∅	∅
2011	Desenvolver a fluência na LS	profissionais que atuam como IE em Salas de aula bilíngues da SEEDF	∅	∅
2012	Desenvolver a fluência na LS	profissionais que atuam como IE em Salas de aula bilíngues da SEEDF	∅	∅
2016	Capacitar	profissionais tradutores e intérpretes de Libras/português	Por meio de postura ética, crítica e reflexiva quanto ao seu papel e de sua prática de atuação	para atuarem nos diversos espaços de sua unidade escolar
2018	Ensinar	professor que atua como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – TILS,	Por meio de técnicas de organização, aprimoramento	Auxiliar nas competências tradutórias e nos processos de interpretação e possibilitar uma comunicação
2019	Apresentar diversas características que constituem esse profissional	professor	∅	oportunizar um novo pensamento sobre as estratégias de tradução e interpretação

Fonte: elaboração própria

Podemos observar (Quadro 16) que a primeira pergunta buscou identificar “o quê?” no sentido da ação que será realizada. Dito isso, percebemos que dos nove objetivos analisados, seis deles remetem a uma ação formativa do profissional. Tais objetivos são apresentados fazendo uso dos verbos “capacitar” (remete à compreensão de tornar capaz, deixar pronto), e “ensinar” (remete à educação, no sentido de orientar). Os outros três objetivos apresentam os verbos “desenvolver” (remete à ação de aprimorar) e “apresentar” (remete à ação de divulgar). Assim, observamos que esses dois últimos verbos referem-se mais aos objetivos específicos (desenvolver e apresentar) de uma ação maior, a qual se caracteriza na atividade de formação (capacitação e ensino) de profissionais TILS e ILS. Visto isso, observamos que o resultado dessa análise diacrônica se assemelha ao resultado encontrado na análise sincrônica.

A segunda pergunta busca identificar “para quem?” (público-alvo) esses cursos se destinam. Assim, pudemos perceber que o primeiro curso, ofertado em 2004, se destinava aos professores que tinham conhecimento de LS, pois, para essa primeira formação, o objetivo era formar professores que já sabiam LS para formá-los como IE. Posteriormente, nos anos de 2009 a 2012, os cursos se destinavam aos profissionais que já atuavam como IE nas salas de aula bilíngues da SEEDF. Nos anos de 2016 e 2018, observamos que esses cursos passaram a se destinar tanto aos profissionais intérpretes como a profissionais tradutores, sem especificar mais o contexto da sala de aula. O curso de 2019 se destinou aos professores (de forma geral) e não somente àqueles que atuam como IE. Assim, é possível concluir, que, conforme os objetivos analisados, os cursos, em sua maioria, se revelaram voltados mais especificamente para profissionais IE.

A terceira pergunta, “como?”, refere-se ao modo como os cursos são realizados. Dito isso, observamos que nos cursos ofertados entre 2004 e 2012 o modo não foi disposto em nenhum dos objetivos analisados. Nos anos de 2016, 2018 e 2019, passa-se a observar os seguintes modos: i. por meio de postura ética, crítica e reflexiva quanto ao seu papel e de sua prática de atuação; ii. por meio de técnicas de organização, aprimoramento; e iii. por meio de diversas características que constituem esse profissional. Essas diferentes respostas nos permitem concluir que cada uma das propostas de formação analisadas apresenta objetivos diferentes entre elas. Observamos, ainda, que esses modos, os quais se embasam na prática de posturas éticas e em técnicas de organização e aprimoramento pessoal para o desenvolvimento dos cursos, se relacionam, como visto acima, no segundo capítulo, à competência do tradutor/intérprete. Essa análise nos permite perceber que esses cursos buscam trabalhar componentes para o desenvolvimento de uma competência do tradutor e/ou intérprete, porém eles também não apresentam de forma clara, assim como na análise sincrônica, qual o seu entendimento quanto ao conceito

de competência do tradutor e/ou do intérprete. Como já visto, essa conceituação se faz necessária, uma vez que depende de abordagens terminológicas e conceituais.

A quarta pergunta é “para que isso será feito?”. Verificamos, dentre os nove objetivos analisados, que cinco deles não apresentam um motivo. Os outros quatro se dividem, sendo que dois deles apresentam como motivo (justificativa para a formação) a atuação do tradutor e intérprete em sala de aula ou no contexto educacional. Quanto aos outros dois objetivos: um apresenta a necessidade de se estabelecer um novo pensamento sobre as estratégias de tradução e interpretação, e o outro visa auxiliar o desenvolvimento das competências.

Desse modo, por meio da análise dos objetivos, percebemos que, em apenas um curso (o de 2018) apresenta-se de forma clara a intenção de se trabalhar a competência por meio do desenvolvimento de alguns componentes, também de forma isolada e descontextualizada de suas abordagens teóricas. Assim, no que se refere à análise da subcategoria objetivos, pudemos concluir que as propostas de cursos do CAS-DF também não apresentam um padrão em seus objetivos, além de não deixarem claro o que eles pretendem desenvolver e como pretendem alcançar os objetivos.

Dito isso, passamos à análise da última subcategoria referente aos conteúdos curriculares. Sendo assim, apresentamos um quadro com todos os cursos e conteúdos objetivando relacioná-los às suas áreas de conhecimento, a saber: i. Linguística (relacionada ao ensino e a análise das línguas envolvidas no processo); ii. Educação de Surdos (relacionada aos aspectos da Educação de Surdos); iii. Estudos da Tradução e da Interpretação (relacionada às atividades de tradução e interpretação); iv. Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação (relacionada às atividades de tradução e interpretação no contexto educacional); v. Conhecimentos profissionais (relacionados à profissão do tradutor e/ou intérprete):

Quadro 17 - Conteúdos por área de conhecimento dos cursos do CAS-DF

Cursos	Linguística	Estudos da Tradução e Interpretação	Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação	Conhecimentos Profissionais
2004	Língua Brasileira de Sinais;	Intérprete de Libras; Discurso a Interpretar	Intérprete Educacional	Código de ética; Legislação
2009	Analisar a estrutura da Língua Brasileira de Sinais - Libras	Diferenças de atuação do IE para o ILS;	Estratégias Pedagógicas do Intérprete Educacional no meio escolar Práticas de atuação do Intérprete Educacional	Código de Ética do Intérprete Educacional Legislação

Cursos	Linguística	Estudos da Tradução e Interpretação	Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação	Conhecimentos Profissionais
2009	Aprofundamento da Libras	Diversidade na atuação do ILS;	Tradução e Interpretação de textos do primeiro e do segundo seguimento do Ensino Fundamental;	∅
		Análise do ProLibras		
2010	∅	Definição de do tradutor/intérprete de Língua de Sinais - TILS e suas diversas atuações;	Entendimento da diferença entre TILS e IE;	∅
		A formação do TILS no Brasil e no Mundo		
		Conhecimento básicos de tradução e interpretação (Português/Libras);	Revisão bibliográfica sobre o TILS e o IE	
2011	∅	Tradução/interpretação e os aspectos gramaticais da LS	A tradução de Libras no meio educacional: onde está?	∅
		Tipos de tradução e o conceito de fidelidade articulados no âmbito de cada vertente		
		História dos Estudos da Interpretação e a constituição do profissional intérprete de Língua de Sinais.	Papéis em diferentes espaços de atuação:	
2012	∅	Tradução/interpretação e os aspectos gramaticais da LS	A tradução de Libras no meio educacional: onde está?	∅
		Tipos de tradução e o conceito de fidelidade articulados no âmbito de cada vertente		
		História dos Estudos da Interpretação e a constituição do profissional intérprete de Língua de Sinais.	Papéis em diferentes espaços de atuação:	
2016	∅	História do Profissional Intérprete;	Tradução e Interpretação de Libras: o intérprete na educação de surdos.	Código de Ética do Intérprete; Legislação do intérprete;
		Conceito de Tradução;		
		Técnicas de Tradução e Interpretação em Libras;		
2018	∅	Tradução Cultural: a narrativa como elemento constitutivo cultural;	A tradução de Libras no meio educacional: onde está?	Aspectos legais e a regulamentação da profissão
		Apresentação das vertentes teóricas no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação;		
		Tipos de tradução e o conceito de fidelidade	Papéis em diferentes espaços de atuação:	

Cursos	Linguística	Estudos da Tradução e Interpretação	Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação	Conhecimentos Profissionais
		<p>articulados no âmbito de cada vertente</p> <p>História dos Estudos da Interpretação e a constituição do profissional intérprete de Língua de Sinais.</p> <p>As relações entre tradução original, tradutor e autor;</p> <p>A tradução de materiais nacionais em Língua de Sinais – o que são e como se constituem?</p> <p>Formas textuais e tradução em Língua de Sinais – o que dizem os tradutores?</p>	<p>intérprete generalista e intérprete educacional;</p> <p>Intérpretes no meio educacional e os processos de interpretação de acordo com os níveis linguísticos.</p>	
2019	∅	∅	<p>O Intérprete Educacional nos espaços educacionais: Quem inventou isso?</p> <p>Qual a formação do TILS no meio educacional no Brasil e na SEEDF?</p> <p>Os estudos teóricos dos Estudos da Tradução e Interpretação no meio educacional: Pesquisas e materiais</p> <p>Contextos e de Tradução e Interpretação no meio educacional;</p> <p>Tradução e Interpretação nas Linguagens - qual meu universo? Modelo de Interpretação e Tradução da área de Linguagem – trabalhando com gêneros;</p> <p>Tradução e Interpretação nas Ciências - qual meu universo? Modelo de Interpretação e Tradução da área de Ciências – construindo conceitos</p> <p>A tradução e Interpretação de Língua de Sinais no espaço das línguas estrangeiras: o que eu faço? Interpretação e Tradução de línguas estrangeiras –</p>	A legislação de formação do intérprete no meio educacional: sou tradutor?

Cursos	Linguística	Estudos da Tradução e Interpretação	Ciências Educacionais e Estudos da Tradução e da Interpretação	Conhecimentos Profissionais
			trabalhando as línguas de sinais do mundo	
			Montagem de uma avaliação bilingue: O papel do Intérprete Educacional.	

Fonte: elaboração própria

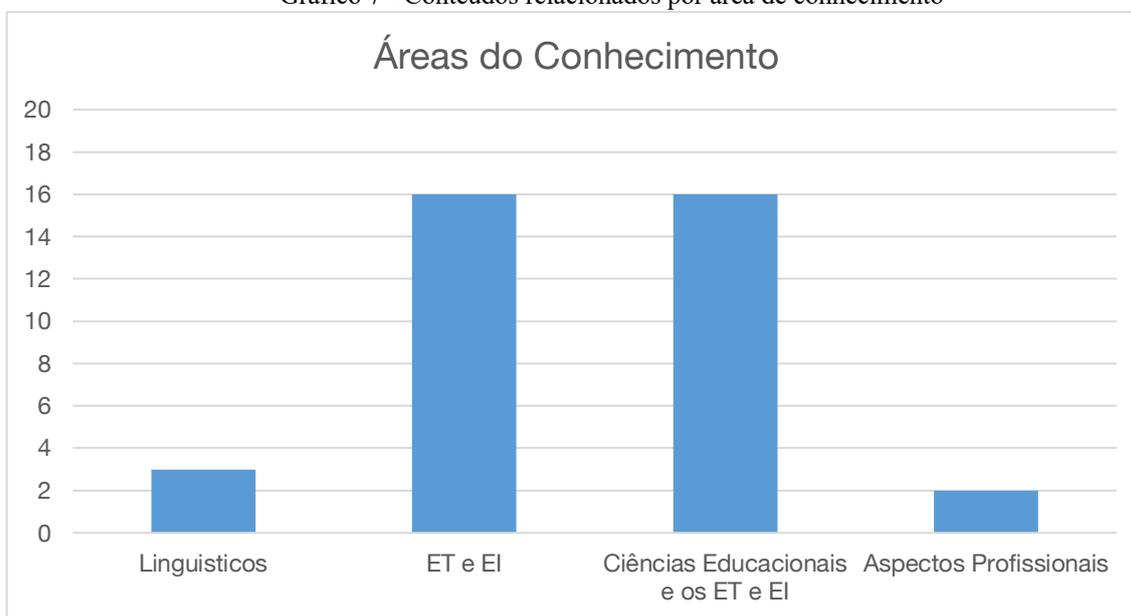
Após a apresentação dos conteúdos quadro (Quadro 17), foi possível perceber a quais áreas do conhecimento eles se relacionam. Dito isso, observamos, no que se refere à área de conteúdos linguísticos, que os primeiros cursos, realizados nos anos de 2004 e 2009, destinavam parte de suas cargas horárias para o ensino da LS, porém, no período compreendido entre 2010 e 2019, não verificamos mais a presença desses conteúdos. Dessa forma, percebemos que, inicialmente, esses conteúdos se apresentavam como tópicos que deveriam ser aprendidos nos cursos de formação de TILS, porém, a partir de 2010, infere-se que o CAS-DF passou a exigir como pré-requisito para esses cursos a proficiência em LS. No que se refere à área de conhecimento dos ET e dos EI, verificamos que, inicialmente, nos anos de 2004 e 2009, esses conteúdos se apresentavam de forma contida, porém, a partir de 2010, observamos uma expansão no que diz respeito à quantidade de conteúdos relacionados a essa área do conhecimento. Dito isso, infere-se que essa expansão se deu tanto pelo reconhecimento do TILS, por meio da Lei 12.319 de 2010, como pelo surgimento de diversos curso de graduação destinados à formação de TILS em nível superior. Assim, devido a esses acontecimentos, cada vez mais conhecimentos se tornaram necessários tanto para atuação quanto para formação destes profissionais.

Em relação à área de conhecimento que apresenta uma fusão entre dois campos distintos, as Ciências Educacionais e os Estudos da Tradução e da Interpretação, verificamos também que a oferta desses conteúdos apresentou uma expansão a partir de 2010 e, gradativamente, eles foram aumentando a cada ano, até 2019, quando se constata um direcionamento de todos os conteúdos do curso ao contexto educacional. Visto isso, infere-se que, de forma longitudinal e gradativa, os cursos do CAS-DF passaram a se preocupar, cada vez mais, em atender as necessidades profissionais do seu público-alvo, professores que atuam como intérpretes educacionais na SEEDF.

No que se refere à área que abriga os conhecimentos profissionais, observamos que os mesmos conteúdos foram abordados de forma idêntica, nos anos de 2004 e 2009, e, posteriormente,. Posteriormente esses conteúdos foram retirados das propostas de cursos nos anos de

2010, 2011 e 2012, e voltaram a aparecer nos anos de 2016, 2018 e 2019. Percebe-se que não expansão nem retração referente desses conteúdos, apenas uma ausência temporal. Dito isso, passamos a verificar o número de ocorrências de conteúdos por área do conhecimento conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Conteúdos relacionados por área de conhecimento



Fonte: elaboração própria

Observamos (Gráfico 7) que as áreas do conhecimento mais abordadas nos cursos de formação do CAS-DF são a dos Estudos da Tradução e da Interpretação e a das Ciências Educacionais e dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação com 16 ocorrências de conteúdos diferentes para cada área. Em seguida, se apresentam de forma ínfima os conteúdos relacionados à área de conhecimentos linguísticos, com três ocorrências e os conteúdos referente aos conhecimentos profissionais com duas ocorrências.

Assim, foi possível perceber, a partir da análise dos conteúdos curriculares dos cursos de formação continuada ofertados pelos CAS-DF, que ocorreu um desenvolvimento longitudinal na oferta desses cursos, no que diz respeito aos conteúdos relacionados às áreas de conhecimento dos ET, EI e Ciências Educacionais. assim como apresentam uma retração na oferta de conteúdos referentes à área de conhecimentos linguísticos. Quanto aos conteúdos relacionados aos conhecimentos profissionais, não é possível verificar nem retração e nem expansão. Dito isso, inferimos que, para essa área, é preciso considerar quais outros conhecimentos são necessários à formação profissional, uma vez que parece haver sempre uma repetição de tópicos abordados, sendo eles: código de ética e legislação. De forma geral, conclui-se que, com o

passar dos anos, os cursos do CAS-DF apresentaram uma expansão em seus conteúdos a fim de atender às necessidades que se apresentavam aos profissionais no contexto escolar.

Dessa forma, verificamos que os cursos ofertados pelo CAS-DF que se destinam à formação continuada de profissionais IE apresentam uma proposta de formação, tanto para profissionais intérpretes que atuam no contexto educacional como, a partir de 2019, para profissionais tradutores atuarem no contexto educacional. Porém, percebemos que, assim como na análise sincrônica, nenhuma das propostas analisadas apresentam em seus conteúdos quais as competências, subcompetências, ou componentes da competência a serem desenvolvidos e adquiridos pelos profissionais que atuam no contexto educacional. Dessa maneira, concluímos que, apesar da tentativa desses cursos estabelecerem um diálogo com a área dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, eles não se aprofundam nem se propõem a desenvolver ou aplicar alguma abordagem teórica conceitual para a formação destes profissionais. Assim, constatamos que essas propostas ainda estão muito focadas no papel e na atuação desses profissionais, deixando uma lacuna sobre o que de fato esse profissional precisa saber para sua atuação e para o desenvolvimento de seu papel no contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou um estudo descritivo e exploratório de abordagem quali-quantitativa, no qual se realizou uma pesquisa documental fundamentada na análise de conteúdo. O objetivo geral desse estudo foi o de analisar os cursos de formação continuada, destinados à formação de ILS que atuam no contexto educacional, ofertados pelos CAS do Brasil, com destaque para a oferta do CAS-DF. Para atingir nosso objetivo geral, delimitamos três objetivos específicos:

- i. fazer levantamento bibliográfico de quem é o profissional ILS que atua no contexto educacional;
- ii. investigar a oferta de formação para ILS no Brasil;
- iii. analisar as propostas dos cursos de formação continuada para IE ofertados pelos CAS no Brasil com destaque para a oferta do CAS-DF.

Buscando atingir tais objetivos, apresentamos, nos Capítulos 2 e 3, nossa Fundamentação Teórica, que se baseia nos Estudos da Tradução (ET), nos Estudos da Interpretação (EI), bem como nos ETILS, com destaque para o ILS que atua no contexto educacional e sua formação. No Capítulo 4, delimitamos o percurso metodológico dessa pesquisa, assim como apresentamos e analisamos os dados referentes aos cursos de formação continuada ofertados pelos CAS no Brasil, destacando a oferta do CAS-DF.

Dessa forma, no segundo capítulo, discutimos os conceitos de tradução e interpretação, bem como as modalidades e tipologias que se apresentam para interpretação. Essa discussão demonstrou que, apesar de os conceitos de tradução e interpretação se assemelharem em seu objetivo final — o de comunicar uma mensagem de uma dada língua para uma outra língua —, essas atividades se distinguem, principalmente, em função de: i. sua operacionalização; ii. seu contexto situacional; e iii. as características profissionais e cognitivas exigidas para cada uma das atividades. Visto isso, a reflexão se deu também em função das modalidades e das tipologias que se apresentam para a interpretação de LS. Assim, pudemos concluir que as modalidades de interpretação de LS estão mais diretamente relacionadas às línguas envolvidas, e a sua operacionalização, e que as tipologias estão mais diretamente relacionadas ao contexto situacional onde a interpretação pode ocorrer. Assim, concluímos que a demanda de interpretação no contexto educacional se dá, geralmente, por meio de uma interpretação interlíngua (entre diferentes

línguas) e intermodal (entre línguas de diferentes modalidades) e de modo simultâneo (ao mesmo tempo) em contexto educacional e comunitário.

Em seguida, buscamos debater a respeito das pesquisas que abordam o profissional IE e as áreas de conhecimento que abrigam tais pesquisas, bem como discutir o papel e o perfil profissional do IE. Dessa forma, foi possível verificar que, apesar de a área dos Estudos da Tradução estar apresentando um aumento exponencial no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas sobre Tradução e Interpretação de LS, grande parte das pesquisas que têm como objeto de estudos o IE ainda se abrigam em programas de pós-graduação em Educação e, uma pequena parte, em programas de pós-graduação em Estudos da Tradução.

No que concerne à nossa primeira pergunta de pesquisa, “quem é o profissional ILS que atua no contexto Educacional?”, apresentamos algumas pesquisas que tratam da atuação e do papel desse profissional. Assim, concluímos que o ILS que atua no contexto educacional é o profissional IE, o qual tem como papel principal intermediar as relações no ambiente escolar. A sua atuação permeia todos os níveis e modalidades da educação, fazendo com que o seu papel se modifique de acordo com o nível de ensino, bem como, com o nível linguístico do estudante Surdo. Por fim, destacamos os profissionais IE que atuam na SEEDF, apontando quais são as suas atribuições e como se dá a organização dessa secretaria de educação para a atuação desse profissional. Sendo assim, o capítulo 2 apresentou um levantamento bibliográfico sobre quem é o profissional ILS que atua no contexto educacional, nosso primeiro objetivo específico.

No terceiro capítulo, buscamos debater sobre a teoria dos Estudos da Tradução e da Interpretação acerca da formação de profissionais TILS, discutindo os conhecimentos necessários a esses profissionais e a inserção do conceito de competência nos Estudos da Tradução e nos da Interpretação. Esse debate, com relação ao conceito de competência, nos permitiu concluir que existem diversas e numerosas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento e aquisição das competências, entre as quais destacamos as propostas de Kelly (2003; 2005; 2010) e Kiraly (2001; 2016; 2017), as quais abordam o termo competência na perspectiva da competência do tradutor, e as propostas do grupo PACTE (2001; 2003; HURTADO ALBIR, 2017) e de Gonçalves (2005; 2007; 2015), as quais abordam a competência na perspectiva da Competência Tradutória. Por último, analisamos a proposta de Cavallo (2019) que aborda o termo na perspectiva da competência do intérprete. Visto isso, concluímos que a competência tradutória/competência interpretativa está mais relacionada à capacidade do tradutor ou do intérprete de “mobilizar todos seus conhecimentos de maneira adequada no momento em que estes são demandados” (COSTA; SOUSA, 2015, p. 155), enquanto a competência do tradutor/intérprete

está mais relacionada à “capacidade de produzir um texto aceitável, de se integrar adequadamente entre seus pares, de conhecer as normas e convenções da profissão, de trabalhar de maneira colaborativa” (COSTA; SOUSA, 2015, p. 155).

Em seguida, investigamos as exigências legais de formação e as ofertas que se apresentam para a formação desses profissionais, nosso segundo objetivo específico, para então responder a nossa segunda pergunta de pesquisa, “qual a formação exigida para esse profissional e onde ela ocorre?”. Verificamos que, apesar de o Decreto 5.626 de 2005 ter estabelecido como exigência de formação a realização de curso superior em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, esse mesmo Decreto permitiu que professores da Educação Básica, bilíngues e aprovados em exame de proficiência pudessem exercer a função de tradutor e intérprete de Libras-LP, mesmo sem formação específica na área dos Estudos da Tradução e da Interpretação. E a Lei 12.319 de 2010, a qual reconhece o profissional TILS, permitiu a atuação desses profissionais com formação apenas em nível médio e cursos de formação continuada em tradução e interpretação, retrocedendo em relação ao que havia sido estipulado, pelo Decreto 5.626 de 2005, e possibilitando que instituições de ensino contratassem profissionais sem formação em nível superior.

Dessa forma, concluímos que as exigências para a formação e conseqüentemente atuação do IE dependem mais especificamente das políticas educacionais de estados e municípios, assim como do certame que rege a sua contratação, visto que as exigências de formação, podem se apresentar tanto em nível médio como em nível superior. Concluímos, também, após investigar a oferta em nível superior para formação destes profissionais, que ela ainda é ínfima, uma vez que apenas oito universidades públicas ofertam o curso de formação em nível superior e não atendem a todos os estados do Brasil.

Posteriormente, apresentamos os CAS, instituições públicas, criadas pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada para profissionais que atuam como IE. Verificamos que os CAS começaram a ser implementados em 2002, mesmo ano do reconhecimento da Libras (Lei 10.236 de 2002), e se fazem presentes em todo o Brasil, apresentando 38 unidades em funcionamento no ano de 2020. Esses centros se vinculam, em sua maioria, à SEDUC dos estados, porém, em alguns casos, verificamos que também podem se vincular à SEDUC de municípios. Por estarem vinculados a essas secretarias, os centros têm como objetivo principal: atender estudantes Surdos, por meio do AEE, e profissionais da educação, por meio da formação continuada, para atuar na Educação de Surdos, incluindo assim o profissional IE.

O quarto capítulo apresentou o percurso metodológico da pesquisa, o qual expôs uma pesquisa documental fundamentada na análise de conteúdo, revelando um estudo descritivo e exploratório, com base na abordagem quali-quantitativa. Assim, dentro dessa metodologia, realizamos uma análise dos cursos de formação continuada para IE ofertados pelos CAS no Brasil, com destaque para a oferta do CAS-DF.

Ressaltamos que, por não ter tido acesso à documentação referente a todos os CAS, realizamos a análise com base na documentação a qual foi disponibilizada via e-mail pelos próprios CAS. No que se refere ao CAS-DF, destacamos que tivemos acesso à documentação necessária, de forma que pudemos realizar também uma análise longitudinal. Sendo assim, a análise se deu em dois momentos distintos, o primeiro momento se referiu a uma análise sincrônica dos cursos dos CAS no Brasil, realizados no ano de 2018, e o segundo, a uma análise diacrônica dos cursos do CAS-DF realizados no período entre 2004 e 2019.

O resultado da análise nos permitiu responder às demais perguntas da pesquisa. Dessa forma, no que se refere à pergunta: “como se organizam os cursos de formação continuada ofertados pelos CAS no Brasil para formação deste profissional?”, concluímos que esses cursos se organizam de formas muito distintas, não se assemelhando em suas propostas de formações. As diferenças, apontadas nas propostas dos cursos de formação continuada dos CAS são relacionadas, principalmente, aos títulos dos cursos, cargas horárias, objetivos e conteúdos curriculares.

No que se refere aos títulos dos cursos e às cargas horárias, observamos uma grande diversidade de propostas curriculares, o que nos permite concluir que não existe um padrão para a organização dos cursos entre os CAS no Brasil, apesar desses centros interagirem entre si e com o INES, conforme disposto no terceiro capítulo. No que se refere aos objetivos, pudemos compreender que, mesmo que os cursos não apresentem, de forma explícita, o termo educacional em seus títulos, eles, em sua maioria, são destinados à formação do profissional, tanto tradutor quanto intérprete, que atua no contexto educacional. Porém, percebemos que esses cursos revelam uma preocupação mais relacionada às práticas pedagógicas no contexto educacional, do que com o desenvolvimento da competência por parte desses profissionais para atuar nesse contexto em específico.

Em relação aos conteúdos curriculares, verificamos, assim como nos títulos e nas cargas horárias, uma enorme diversidade. Dessa maneira, pudemos responder a penúltima e a última pergunta de pesquisa, as quais buscam saber se existe um currículo padrão para a oferta desses cursos, e se esses conteúdos se relacionam com a área dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Assim, observamos que não existe um currículo padrão entre os CAS no Brasil e que a

área do conhecimento mais presente nesses cursos é a dos Estudos da Tradução e da Interpretação, seguida da área de Linguística e da área destinada aos conhecimentos profissionais.

Em relação ao CAS-DF, verificamos que os cursos apresentam uma proposta padrão de formação mais voltada para o profissional IE, embora nem todas as propostas apresentem o termo “educacional” em seus títulos. Verificamos ainda que, no ano de 2019, o CAS-DF apresentou uma primeira proposta de formação continuada, destinada à formação de profissionais tradutores para atuarem no contexto educacional, inaugurando um novo caminho para a oferta de formação continuada por parte do CAS, o qual distingue a formação do profissional intérprete da formação do profissional tradutor, nesse contexto em específico.

A análise dos cursos do CAS-DF, assim como a análise dos cursos dos CAS no Brasil, nos permitiu perceber que nenhuma das propostas de curso de formação continuada analisadas, nesta pesquisa, apresentaram relação com as abordagens teóricas sobre a formação de tradutores e de intérpretes e o desenvolvimento das competências, subcompetências, e/ou componentes da competência. Dessa forma, concluímos que os conteúdos dos cursos abordam questões teóricas dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, porém não se propõem à aplicação ou à adaptação de nenhum modelo teórico que busque o desenvolvimento e aquisição da competência para formação e atuação desses profissionais.

Portanto, concluímos que, apesar de esses cursos debruçarem estabelecer um diálogo com a área dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, eles não se aprofundam nem se propõem a desenvolver ou aplicar alguma abordagem teórica conceitual para a formação dos profissionais. Assim, constatamos que as propostas ainda estão muito preocupadas com o papel e a atuação destes profissionais, deixando uma lacuna, sobre o que de fato esse profissional precisa saber para sua atuação e para o desenvolvimento de seu papel no contexto educacional.

Faz-se importante destacar que a concepção curricular pode ser influenciada diretamente pela equipe docente e pelos discentes, apresentando-se como elemento importante do contexto (KELLY, 2005). Outros elementos, como o tipo de curso, nível de especialização e duração também influenciam diretamente o conteúdo, “o qual não deve ser entendido unicamente por elementos declarativos com base no conhecimento, mas por competências — uma combinação de conhecimento, saberes e atitudes — que devem ser desenvolvidas, consolidadas ou estabelecidas” (COSTA, 2018, p. 153). Desse modo, para a oferta de formação, consideramos importante estabelecer: (1) o tipo do curso ofertado; (2) o nível de especialização a ser ofertado pelo curso; (3) a duração do curso; e (4) o que os alunos deverão aprender ao final do curso. Ao responder essas perguntas é possível planejar melhor o desenho curricular do curso

que se pretende criar. Portanto, consideramos que, para a elaboração de uma proposta de formação se deve ter, além das respostas para as perguntas apresentadas acima, o entendimento, de forma clara, quanto ao conceito de competência tradutória/competência interpretativa e de competência do tradutor/competência do intérprete, uma vez que essa conceituação depende de abordagens terminológica e conceitual.

Dessa maneira, consideramos que esse trabalho alcançou os objetivos específicos propostos para sua realização, além de responder as perguntas da pesquisa. Ressaltamos que alguns problemas surgiram durante o percurso e desenvolvimento deste estudo, como o fato de que alguns CAS não responderam o e-mail, implicando na composição de um *corpus* menor do que o esperado. Além disso, a pandemia do Coronavírus impôs restrições de isolamento e distanciamento social, motivo pelo qual se fez necessário modificar e adaptar a metodologia da pesquisa.

No que diz respeito ao problema principal da pesquisa, o qual buscou saber qual a formação ideal para esse profissional, consideramos que a formação continuada ofertada pelos CAS, apesar de não ser considerada ideal, tendo em vista o referencial bibliográfico e o resultado da análise dos cursos realizada, tem se apresentado como uma oportunidade de formação continuada, gratuita, dentro do próprio ambiente de trabalho, com foco específico na atuação no contexto educacional.

Dito isso, consideramos urgente e fundamental que a oferta de cursos de formação continuada, destinados à formação de profissionais tradutores e intérpretes para atuarem no contexto educacional esteja coerentemente embasada em alguma teoria ou abordagem, na qual objetive-se o desenvolvimento e a aquisição da competência por parte do profissional tradutor ou intérprete a partir de algum modelo teórico e referencial existente na literatura. Por esse motivo, ressaltamos que essa pesquisa não se esgota em si, pois percebemos a necessidade de os cursos ofertados pelos CAS do Brasil, destinados à formação de TILS para atuarem no contexto educacional se atualizarem às novas tendências teóricas, de forma conjunta e padronizada, ainda que considerando as peculiaridades de cada local de atuação/região. Salientamos, assim, que uma das possibilidades de desdobramento desta pesquisa se embasa no desenvolvimento de uma proposta de desenho curricular para aplicação em um desses cursos, que leve em consideração as teorias da tradução e da interpretação e que esteja centrada em objetivos de aprendizagem que dialogam com as competências requeridas aos profissionais tradutores e intérpretes.

Dessa maneira, tendo em vista os resultados deste estudo, consideramos importante e premente que, tanto o CAS-DF como os outros CAS do Brasil estabeleçam parcerias entre si, e, inclusive, com o INES, com as Associações de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais

e com IES de cada localidade, para o desenvolvimento de uma proposta de formação fundamentada em abordagens teóricas para formação desses profissionais. Ressaltamos que uma parceria entre essas instituições pode permitir aos CAS, acesso aos conhecimentos que estão sendo construídos e disseminados academicamente, assim como suporte à equipe do curso para a remodelação dos cursos, com o objetivo principal de refletir e modificar a realidade existente a partir da formação continuada dos profissionais IE.

Cumpramos destacar, como sugestões para as próximas pesquisas realizadas no âmbito da formação de tradutores e intérpretes educacionais, a necessidade de investigar, aplicar e adaptar modelos já existentes para o desenvolvimento da competência de profissionais TILS, assim como, propor novos modelos que consigam abraçar todas as especificidades, que se apresentam para a formação de profissionais em contexto específicos de atuação, como no caso em tela, o contexto educacional. Acreditamos que a formação continuada desses profissionais pode, sim, se apresentar com uma formação ideal, desde que amparada tanto nas teorias existentes para a formação de tradutores e intérpretes quanto na realidade de atuação que se apresenta em cada localidade.

Por fim, faz-se importante ressaltar que este estudo visou contribuir com os CAS, mapeando a formação continuada de IE pelos CAS no Brasil, de forma a identificar como essa formação está ocorrendo e que caminhos os CAS podem seguir para futuras ofertas de cursos. De igual forma, esta pesquisa visou contribuir com o profissional IE, no sentido de indicar a esses profissionais como ocorrem as formações continuadas no Brasil e a natureza dos cursos oferecidos pelos CAS.

Consideramos que este estudo colaborou de forma relevante com a formação da pesquisadora, pois compreender e refletir sobre as atividades de tradução e de interpretação, o perfil e o papel do IE, as teorias dos Estudos da Tradução e da Interpretação para a formação de tradutores e intérpretes e, mais especificamente, sobre a noção de competência implicou em uma mudança conceitual significativa na forma de pensar a formação, como profissional que atua na formação de tradutores e intérpretes para o contexto educacional.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBRES, N. A. RODRIGUES, C. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhiniana**. 13(3): p. 16-41, Set/Dez. 2018.

ALBRES, N. A. RODRIGUES, C. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Espaço**, n. 34, p. 48-62, Rio de Janeiro, Jul-Dez, 2016.

ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 24 de abril de 2002. Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, publicado no D.O. U. em 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, 22 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Especial. **Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez - CAS**. Projeto de criação do CAS, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 01 set. 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. DIOU, edição 88, seção 1, p. 5, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Vitória, 2016.

BRASÍLIA. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências.

CAVALLO, P.; REUILLARD, P. C. R. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Letras & Letras**, v. 32, n. 1, p. 353-368, 21 ago. 2016.

COSTA, P. R. **A formação de tradutores em instituições de educação superior públicas brasileiras: uma análise documental**. 2018. 450 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal

de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0372-T.pdf>

COSTA, P. R.; SOUSA, G. H. P. Entrevista com Álvaro Echeverri. **Belas Infieis**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 149-162, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v4.n2.2015.11343>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

DELISLE, J. **La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français**. 3a. ed. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993/2013.

DISTRITO FEDERAL. **Extrato de termo de doação com encargos nº1/2002**. DODF Nº 55 p. 44, 20 de março de 2003.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica para a educação especial**. Secretaria do Estado de Educação do DF, Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, Brasília, 2018.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusive: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.18, n.3, p.391-410, jul/set. 2012.

ESQUEDA, M. D. (org.). **Ensino de tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória**. EDUFU, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-521-3>

FERREIRA, D. **Estudo comparativo de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de libras-português no contexto brasileiro**. 2015. 182 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0301-D.pdf>.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. In ALVES, Fábio; MAGALHAES, Célia; PAGANO, Adriana (org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-58.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. L. V. R. O desenvolvimento da competência do tradutor. Em busca de parâmetros cognitivos. In ALVES, Fábio; MAGALHAES, Célia; PAGANO, Adriana (org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 59-90.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015.

GOROVITZ, S. **A escola em contextos multilíngues e multiculturais: espaço de construção e negociação de papéis e identidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KELLY, D. **Handbook for translator trainers**. Manchester, Uk: St. Jerome Publishing, 2005.

KELLY, D. Curriculum. In: GAMBIER, Y.; VAN DOORSLAER, Luc (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 87-93

KELMAN, C. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 24, p.25-30, 2005.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.3, p.481-496, Set.-Dez., 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

LEE-JAHNKE, H.; DESLILE, J.; CORMIER, M. C. **Terminologia da Tradução**. Tradução e adaptação para o português [de] Álvaro Faleiros e Claudia Xarata. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

LEITE, E. M. C. Os papéis do Intérprete de Libras em Sala de Aula inclusiva. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, L. M. FARIA J. G. RODRIGUES, C. A. C. LIMA, D. C. B. P. Libras e EAD: um estudo sobre material didático. In RODRIGUES C. A. C. [et al], **Gestão e Formação em Educação A Distância**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

MEC. **Portaria Normativa - MEC 20/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras. DOU, outubro de 2010.

NOGUEIRA, I. F; RIZO, G. Os centros de apoio à pessoa surda: CAS em nosso país. **Arquivo**. Rio de Janeiro, v. 31, 2015. p. 23-28.

ORIGUELA, D. A. Interpretação comunitária, direitos humanos e assistência social: proposta de política pública no contexto brasileiro. **TradTerm**, São Paulo, v. 23, Setembro/2014, p. 225-240. <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/85578>

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. **Quaderns. Revista de Traducció**, n. 6, pp.39-45.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Ed.). **Triangulating translation: perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, pp.43-66, 2003

PAGURA, R. Tradução & Interpretação. In AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; e STUPIELLO, E. (Orgs.). **Tradução & Interpretação: perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015 p.183-207. <https://doi.org/10.7476/9788568334614>.

PEREIRA, C. L. P. Reflexões Sobre a Tipologia da Interpretação de Línguas de Sinais. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, no especial 2, p. 46-77, jul-dez, 2015.

QUADROS, Ronice M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RIO DE JANEIRO. Ines. Governo Federal. INES e CAS, 2000. Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: nov/dez. 2017 e fev. 2018.

RODRIGUES C. H. Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008

RODRIGUES, C. H. Efeitos de modalidade no processo de interpretação simultânea para a Língua de Sinais Brasileira. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

RODRIGUES, C. H. A busca por semelhança interpretativa no processo de interpretação simultânea para as línguas de sinais. in QUADROS, R. M. STUMPF, M. R. LEITE, T. A. Estudos da Língua Brasileira de Sinais. Série Estudos de Língua de Sinais, Volume I, Florianópolis: Insular. 2013.

RODRIGUES C. H. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil. **Belas Infiéis**, 8(1), 145-162. 2019. <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v8.n1.2019.12775>.

RODRIGUES, C. H.; BEER H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41 n. 3 p. 6661-680, jul./set. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661114>. Acesso em: jan/2020.

RODRIGUES, C. H; SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos. **Tradução em Revista**, 24, 2018.

RODRIGUES, C. H. 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.

RUSSO, A. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma posição discursiva em construção**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SACKS, O. **Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades**. Florianópolis, 2007. v, 188 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0625-D.pdf>

SANTOS, S. A. Contextualização dos Estudos da Interpretação no Brasil. in QUADROS, R. M. STUMPF, M. R. LEITE, T. A. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Série Estudos de Língua de Sinais, Volume I, Florianópolis: Insular. 2013.

SANTOS, S. A. Tradutores e intérpretes de libras-português em contextos jurídicos: construção de perfis profissionais. In VASCONCELLOS M. L. et al. **Formação de Intérpretes e Tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas**. 1. Ed. V. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SANTOS, E. O. **Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação Básica**. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 2011. <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>

SEEDF. O mundo interpretado em Libras. <http://www.educacao.df.gov.br/o-mundo-interpretado-em-libras/> Acessado em 22/04/2021

SEEDF. Organização Pedagógica da Educação Especial. Governo do Distrito Federal, 2010.

SILVA, A, T, C. **Audiodescrição de histórias em quadrinhos em Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2018.

SILVA NETO, V. S. A formação de tradutores de teatro para libras: questões e propostas. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2018.

SOARES, R. Q. A. **A atuação dos centros de capacitação de profissionais da educação e atendimento às pessoas com surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1021/1/Rosiene_Soares_2016.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf> Acesso em: 10 fevereiro 2020.

VILHALVA, S. **Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul**. Petropolis, RJ: Arara Azul 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Critérios para estabelecimento de corpus

CAS em funcionamento no Brasil até 2020	Respondeu o e-mail	Oferta ou já ofertou curso de Formação continuada para TILS no período entre 2012 e 2020	Disponibilizou informações a respeito dos cursos	Ofertou curso de Formação continuada para TILS em 2018	Disponibilizou a proposta do curso referente a 2018
CAS - Salvador	Sim	Sim	Sim	Não	Não
CAS - São Luiz	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CAS - Recife	Não	—	—	—	—
CAS - Maceió	Não	—	—	—	—
CAS - Teresina	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CAS - Natal	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CAS - Mossoró	Sim	Sim	Sim	Não	Não
CAS - João Pessoa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CAS - Aracajú	Sim	Sim	Sim	Não	Não
CAS - Fortaleza	Não	—	—	—	—
CAS - Rio Branco (Municipal)	Não	—	—	—	—
CAS - Rio Branco (Estadual)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CAS - Cruzeiro do Sul	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CAS - Manaus	Sim	Sim	Sim	Não	Não
CAS - Macapá	Sim	Não	Não	Não	Não
CAS - Belém	Não	—	—	—	—
CAS - Porto Velho	Não	—	—	—	—
CAS - Boa Vista	Não	—	—	—	—
CAS - Palmas	Sim	Não	—	—	—
CAS - Distrito Federal	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CAS - Goiânia	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CAS - Cuiabá	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CAS - Campo Grande	Não	—	—	—	—
CAS - Vitória	Sim	Não	—	—	—
CAS - Cachoeiro do Itapemirim	Sim	Não	—	—	—
CAS - Vila Velha	Não	—	—	—	—
CAS - Belo Horizonte	Não	—	—	—	—
CAS - Diamantina	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CAS - Varginha	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CAS - Uberaba	Não	—	—	—	—
CAS - Montes Claros	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CAS - Rio de Janeiro	Sim	Não	—	—	—
CAS - Ribeirão Preto	Sim	Não	—	—	—
CAS - São José	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
CAS - Curitiba	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
CAS - Guarapuava	Sim	Sim	Não	Não	Não
CAS - Cascavel	Sim	Sim	Sim	Não	Não
CAS - Porto Alegre	Não	—	—	—	—