

As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais/ *The Roles of the Educational Interpreter: Between Social Practices and Education Policies*

*Neiva de Aquino Albres**
*Carlos Henrique Rodrigues***

RESUMO

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre os papéis assumidos pelos intérpretes educacionais de Libras-Português na atual educação de surdos em escolas inclusivas baseadas na perspectiva bilíngue. Para tanto, consideramos a contribuição do pensamento bakhtiniano às Ciências Humanas, no tocante ao discurso e à atividade interpretativa, e analisamos trechos de um documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que visa à definição das atribuições desses profissionais. Constatamos uma refração na forma de designar os intérpretes educacionais e, também, uma tentativa de delimitação de sua função entre atribuições gerais e atribuições específicas, subdivididas em atribuições com foco no planejamento/formação e com foco no dia a dia da sala de aula. Por fim, concluimos que os papéis do intérprete educacional se definem na fusão da prática interpretativa à ação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Educação; Intérprete educacional; Política educacional

ABSTRACT

In this article, we reflect on the roles played by Educational Interpreters of Brazilian Sign Language–Brazilian Portuguese in current Deaf Education in inclusive schools that follow a bilingual perspective. Drawing on Bakhtin’s notions of discourse and interpretive activity, we analyze excerpts from a document issued by the Florianópolis City Department of Education, in Brazil, which defines the duties of Educational Interpreters. Our findings point to refraction in how Educational Interpreters are characterized and to an attempt to frame their roles in general and specific duties, some of which focus on planning/training and others focus on the classroom routine. Our conclusions suggest that the role of Educational Interpreters is a merger of both interpreting practices and pedagogical activities.

KEYWORDS: *Brazilian Sign Language; Education; Educational Interpreter; Education policy*

* Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão, Trindade – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1567-297X>; neiva.albres@ufsc.br

** Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Letras Libras EaD/ Departamento de Libras, Trindade – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5726-1485>; carlos.rodrigues@ufsc.br

Introdução

A atual Política Nacional de Educação preconiza a inclusão, defendendo a presença de todos os alunos na rede regular de ensino, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento a todos e, por sua vez, assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008). Para os alunos surdos, defende-se a educação bilíngue em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português convivam no espaço escolar com funções e usos distintos (BRASIL, 2005).

Diante dessa realidade, pesquisadores do campo da educação de surdos têm defendido a presença de surdos adultos como modelo linguístico e a educação inclusiva em classes bilíngues, tendo a Libras como língua de instrução nos primeiros anos do ensino fundamental (e.g. Antia, Kreimeyer, 2001; Lodi, Lacerda, 2009; Lodi, Rosa, Almeida, 2012; Martins, Albres, Sousa, 2015). Contudo, é difícil o diálogo entre a política nacional de educação inclusiva e a legislação que trata especificamente dos processos linguísticos, sociais e educacionais dos surdos, pois existem distintas interpretações sobre as formas de implementar as experiências inclusivas nas escolas. Além disso, as várias configurações da comunidade surda em cada localidade e a diferente disponibilidade de profissionais especializados podem determinar, por sua vez, políticas municipais e estaduais específicas, ainda que orientadas pela política nacional.

Dentre os profissionais envolvidos diretamente com a educação de surdos que compreendem as especificidades linguísticas e socioculturais desses alunos estão: (i) os professores bilíngues para atuar na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental e para o ensino do Português como segunda língua; (ii) os professores de Libras; e (iii) os tradutores e intérpretes de Libras-Português. É importante mencionar que é atribuição das secretarias de educação o desenvolvimento de políticas locais, a contratação desses profissionais e sua capacitação “em serviço”.

Cientes dos conflitos e desafios enfrentados pela atualidade da educação de surdos em nosso país, refletiremos sobre os papéis, as atribuições e as formas organizativas do trabalho dos intérpretes educacionais (IE). Para tanto, abordaremos a política inclusiva brasileira e a da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, assim como a atual discussão sobre os papéis dos IE de língua de sinais com base em seus documentos. E, a partir das atuais políticas de educação inclusiva e dos papéis assumidos pelos IE nas escolas,

refletiremos sobre os aspectos que compõem uma política de educação inclusiva local e como eles podem interferir na concepção, constituição e atuação do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais na educação de surdos.

O referencial teórico-metodológico deste trabalho pauta-se na perspectiva dialógica da linguagem, compreendendo os fenômenos sócio-historicamente situados e marcados ideologicamente. Partimos da apresentação da política de educação inclusiva e seus desdobramentos na educação de surdos. Logo, expomos de forma sucinta as contribuições dos estudos dialógicos da linguagem para a compreensão da tradução/interpretação e, por fim, apresentamos a análise da configuração das funções dos intérpretes educacionais nos documentos abordados.

1 Política(s) de educação inclusiva no contexto brasileiro e a educação de surdos

Para iniciarmos nossa discussão sobre a política de educação inclusiva brasileira no que se refere às pessoas surdas, é importante considerarmos a questão da diferença linguística. Portanto, falar de educação inclusiva para surdos é tratar inevitavelmente das questões sociais, culturais e políticas que envolvem as línguas (RODRIGUES, BEER, 2016). Sabe-se que a(s) política(s) de reconhecimento das línguas é(são) construída(s) por meio de registros oficiais, os quais atribuem formalidade no uso da(s) língua(s) em diferentes esferas cotidianas e sua colocação como *estratégia política*, assim como a política educacional, “com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos” (SEVERO, 2013, p.452).

Compreendendo esse papel dos documentos oficiais, temos que as políticas linguísticas, ancoradas nos direitos linguísticos, são um elemento central e orientador das políticas educacionais que têm como escopo o processo de escolarização dos surdos. Um olhar sobre as últimas quatro décadas evidencia que as comunidades surdas, por meio de diversas ações e lutas denominadas de movimentos surdos, conseguiram imprimir nas políticas educacionais a Libras como direito e língua de instrução na escola. Rodrigues e Beer (2016), assim como outros pesquisadores, reconhecem essa centralidade da língua de sinais na educação de surdos, e a importância da garantia de direitos linguísticos, assim como de políticas linguísticas em prol das línguas de sinais. Ainda que não haja um único modo de se conceber e de se fazer a educação de surdos, as políticas voltadas a essa

educação precisam ter “como base os direitos humanos linguísticos reconhecendo e priorizando a dignidade humana, a qual pode ser entendida como qualidade de vida, bem-estar social e cidadania” (RODRIGUES, BEER, 2016, p.677).

Um das políticas ainda recentes é *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que consolida o direito de todos ao ensino regular. O eixo orientador dessa política é a concepção da educação inclusiva como uma ação de cunho político, cultural, social e pedagógico, que se realiza com vistas à “defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.5). Numa perspectiva semelhante, o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite* — tem como finalidade a promoção do exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência em igualdade com os demais, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações voltadas às pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

Esses dois importantes documentos contribuíram significativamente para avanços na política nacional direcionada às pessoas com deficiência, pois fortaleceram os discursos de respeito às diferenças. Contudo, ao avaliarmos sua efetivação no espaço escolar, vemos que o cotidiano das escolas ainda está distante de um processo inclusivo que de fato promova o pleno gozo dos direitos das pessoas com deficiência na educação, já que no discurso inclusivo “o mais importante é o *todos juntos, normais e anormais ocupando o mesmo espaço*, ainda que não partilhem a mesma língua, que não possam desfrutar da interlocução com o outro e que não estejam em condições equânimes com os demais alunos” (RODRIGUES, BEER, 2016, p.664; grifo dos autores).

Recentemente, o *Plano Nacional de Educação – PNE*, Lei 13.005/2014, em sua Meta 4, que aborda a universalização do acesso à educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, reitera, assim como os documentos anteriores, que para os alunos surdos deve haver a contratação de “tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues” (BRASIL, 2014).

Outro documento importante é o Decreto nº 5.626/2005, que indica que o tradutor e intérprete de Libras-Português possui uma função distinta da do professor docente (Artigo 14, §2º). Esse profissional é responsável por mediar o acesso dos surdos à

comunicação, à informação e à educação e atua “[...] nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (Artigo 21, §1º, Incisos II e III, BRASIL, 2005).

O Decreto destaca que a função do intérprete não pode ser confundida com a do professor. Ao fazer isso, o documento chama atenção para a mediação linguística promovida pelos tradutores e intérpretes de Libras-Português em oposição à função dos professores. Entretanto, o que está por trás do Decreto e das demais políticas supracitadas em relação à questão linguística, é o lugar dado a Libras no contexto escolar. Na maioria das políticas, a Libras não é vista como língua de instrução nem é equiparável ao Português. Nesse sentido, embora estabeleçam a presença e a circulação da Libras na escola, essas políticas a mantêm restrita aos surdos, à presença de intérpretes e ao espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao tratar dessa questão, Lodi afirma que isso “acaba por reforçar a ideia de que incluir significa apenas propiciar convívio social/escolar, retomando-se os princípios da integração escolar” (2013, p.60).

Na crítica realizada pela autora sobre *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, ela destaca a falta de diferenciação da atuação dos IE nos diferentes níveis de ensino, já que essa atuação difere consideravelmente na educação infantil quando comparada à atuação no ensino fundamental ou médio, por exemplo. Albres (2016) explica que quanto maior o nível de ensino e a maturidade da pessoa surda, a atividade do IE estará mais focada em aspectos interpretativos, e quanto menor a criança mais direcionada à sua condição linguística, social ou cognitiva, a qual demandará atividades complementares por parte do IE.

Dentre os profissionais envolvidos na educação de surdos, parece-nos que o IE é um dos que mais aparece nas políticas inclusivas em comparação aos professores de Libras ou de Português como L2. Vale dizer que críticas severas são tecidas quando a educação inclusiva se centra apenas na presença desse profissional ou é desenvolvida exclusivamente por seu trabalho sem a articulação com outros serviços e educadores especializados (LODI, 2013).

Em sala de aula, os IE precisam empregar e desenvolver estratégias tradutórias e interpretativas para lidar com os textos escritos e orais e com o tipo de discurso específico ao seu contexto de atuação, principalmente o gênero aula (ALBRES, 2015). Essas

estratégias precisam contemplar a dimensão discursiva da linguagem (SOBRAL, 2008a), com a finalidade de possibilitar aos aprendizes surdos sua participação no processo de ensino-aprendizagem que se realiza por meio de processos de construção de sentidos em situações concretas de enunciação.

A efetivação da inclusão, sem o devido preparo dos profissionais e com pouco zelo pedagógico, tem construído espaços de exclusão, por vezes, sobrecarregando os profissionais que atuam como IE e responsabilizando-os pelo aprendizado do aluno surdo, como se fossem os professores. Vale esclarecer que, diante da falta de compreensão acerca da função dos IE e da indefinição dessa função em alguns documentos nacionais, as políticas, bem como alguns pesquisadores, tendem a descrever a função do IE dissociando-a de qualquer vínculo com a atividade pedagógica propriamente dita. Entretanto, não é possível que a atividade de interpretação em contextos educacionais (prioritariamente em sala de aula) seja considerada sem se levar em conta a interação entre os sujeitos enunciativos situados nesses contextos específicos.

Para discutir a interpretação como prática social, destacamos, na próxima seção, aspectos da perspectiva dialógica da linguagem e indicamos algumas contribuições de Bakhtin e o Círculo.

2 Dialogismo e estudos da tradução

Propomos, nesta seção, discorrer acerca da interface do dialogismo bakhtiniano com o campo dos estudos da tradução e da interpretação e suas contribuições para analisar a interpretação educacional. Conceber a linguagem na perspectiva dialógica requer compreender a linguagem como essencialmente viva e irrepetível, como prática social que se dá em interações verbais reais. Assim sendo, uma abordagem, numa perspectiva dialógica (PONZIO, 2008, p.89):

[...] não se limita à relação entre a língua, como código, e o discurso ou o texto. Também não se limita às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única enunciação, mas ocupa-se das relações dialógicas nos atos de palavra, nos textos, nos gêneros do discurso e nas linguagens.

No campo dos estudos da tradução, as primeiras abordagens teóricas, realizadas por meio de um enfoque linguístico, compreenderam a tradução como uma atividade técnica entre línguas. Nessa perspectiva, a tradução é entendida como a transposição de uma língua para outra num viés condutivista, desconsiderando, por vezes, aspectos inerentes ao processo tradutório, aos seus sujeitos e aos contextos políticos e sociais que a envolvem, por meio de estudos pautados, geralmente, na linguística comparada tradicional (HURTADO ALBIR, 2001).

A partir dos anos de 1970, entretanto, ganham espaço novas abordagens teóricas, as quais passam a conceber a tradução como bem mais que uma operação centrada e limitada ao plano da língua, já que a compreendem como uma operação textual. A partir de então, as abordagens passaram a incorporar elementos da linguística textual e da análise do discurso para pensar a tradução não somente por meio da comparação entre línguas, mas, sobretudo, pela relação entre textos. Assim, os estudos da tradução, pouco a pouco, enfatizaram aspectos comunicativos, socioculturais, cognitivos e ideológicos em sua abordagem do fenômeno tradutório. Com o suporte dos estudos culturais e das teorias pós-estruturalistas, por exemplo, a compreensão da tradução passou a considerar mais os elementos discursivos, contextuais e culturais, principalmente a função da tradução e o público a que se destina, compreendendo-a, inclusive, como “mediação cultural” (SNELL-HORNBY, 1995; BASSNETT, 2003).

Nos estudos da tradução e, mais especificamente, nos estudos da interpretação, entendemos que a interpretação se caracteriza como a “[...] tradução humana em ‘tempo real’ em um contexto comunicativo essencialmente compartilhado” (PÖCHHACKER, 2009, p.128, tradução nossa)¹. Esse tipo de atividade interpretativa, diferentemente da tradução propriamente dita, está situacionalmente localizado e requer a mediação entre interlocutores presentes que estão diante do caráter de novidade da linguagem. Apesar disso, a concepção que ainda paira sobre os intérpretes em atuação é a de que são “uma ‘não-pessoa’ ocupando uma posição neutra entre os interlocutores” (PÖCHHACKER, 2004, p.147; tradução nossa)².

Consideramos que, devido ao fato de se constituírem como um ato de comunicação, uma operação textual e uma atividade cognitiva que se realiza em um

¹ No original: “[...] ‘real-time’ human translation in an essentially shared communicative context”.

² No original: “[...] a ‘non-person’ in a neutral position between the interlocutors”.

contexto social com uma finalidade determinada (HURTADO ALBIR, 2001), tanto os processos de tradução quanto os de interpretação podem ser concebidos e analisados dentro da perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem. Nesse sentido, as noções e conceitos dos estudos dialógicos contribuem para que vejamos o fenômeno da tradução/interpretação discursivamente e como campo profícuo para a compreensão e reflexão sobre a(s) linguagem(ns) e suas diversas relações de sentido.

Pöchhacker (2006), ao abordar a “ideologia” enquanto uma das questões interculturais presentes na atuação dos intérpretes, chama atenção para a importância dos aspectos extralinguísticos característicos da interpretação. Assim sendo, a reflexão sobre os elementos culturais, nesse caso sobre a “ideologia” e seus impactos, traz à tona a interpretação como uma interação social co-construída em um contexto institucional particular, “afastando-se da visão de intérpretes posicionados de forma mais ou menos imparcial ‘entre’ ideologias e reconhecendo o seu papel ‘dentro’ de sistemas e instituições sociopolíticas” (p.199, tradução nossa)³. Assim, é imprescindível que se considere que as atividades com a linguagem, envolvendo outros, perpassam inclusive julgamentos valorativos, pessoais e sociais.

Podemos afirmar, portanto, que as escolhas e tomadas de decisão que caracterizam os processos tradutórios e interpretativos são feitas com base em características contextuais, políticas e ideológicas, já que “processamento conceitual e organização lógica, por exemplo, a avaliação do importante e do sem importância, não são possíveis fora de uma perspectiva de classe e independente de uma posição político-ideológica básica” (KADE, 1963, p.15 *apud* PÖCHHACKER, 2006, p.200; tradução nossa)⁴.

Assim como Pöchhacker, importantes teóricos dos estudos da tradução e da interpretação abrem espaço para a articulação das abordagens e reflexões sobre a tradução com estudiosos de Bakhtin e o Círculo, que consideram a perspectiva dialógica como central e, portanto, veem a língua como prática social inscrita em uma esfera em que circulam diferentes gêneros e na qual a atividade dos intérpretes é marcada por aspectos culturais e ideológicos. Um dos desafios envolvendo a linguagem, na esfera escolar, é a observação do fenômeno da interpretação educacional imbrincada ao contexto

³ No original: “[...] moving away from the view of interpreters positioned more or less impartially ‘between’ ideologies and acknowledging their role ‘within’ socio-political systems and institutions”.

⁴ No original: “[...] conceptual processing and logical organization, e.g. the assessment of what is important and unimportant, is not possible outside a class-based perspective and independent of a basic political-ideological stance”.

enunciativo, considerando que “todo enunciado produzido dialoga com outros enunciados já ditos antes dele, tentando até mesmo responder a enunciados que não foram ditos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p.1079).

Em síntese, a perspectiva dialógica da linguagem configura-se como um dispositivo teórico-metodológico interessante para se problematizarem as questões da interpretação educacional, contribuindo para o estudo de suas especificidades com base em conceitos teóricos e possibilitando a análise não finita nela mesma, motivando o surgimento de novas problematizações. “O ‘paradigma dialógico’ se caracteriza por uma superação dos princípios do dualismo, do instrumentalismo e do perfeccionismo que têm pautado o pensamento e a prática ocidentais da tradução” (SOUZA, 2010, p.79). Para a autora, a tradução, como qualquer outra atividade de uso da linguagem, está pautada na “singularidade temporal”, o que Sobral (2008b, p.223) denomina de “uni-ocorrência nunca-repetível da vida atualmente vivida e experimentada”.

Na perspectiva dialógica, o tradutor/intérprete é um sujeito situado e a tradução ou interpretação um ato de linguagem, pois “nunca há um sistema estático, mas um constante processo de interconstituição entre estabilidade e mudança que faz desse sistema [...] um dinamismo que integra os elementos” (SOBRAL, 2008b, p.230). Dessa forma, os conceitos e noções sobre a linguagem apresentados nos escritos do Círculo não se constituem em definir a língua como linear ou indicar atividades prescritivas para os intérpretes, pois ponderam aspectos ideológicos e histórico-culturais. Como afirma Sobral

ao traduzir, o tradutor procura entender o que é expresso numa língua, considerando quem diz o quê, como, onde, quando e, principalmente, com que intenção e no âmbito de que cultura, e procura fazer isso ser entendido em outra língua, levando em conta quem diz o quê, como, onde, quando e, principalmente, com que intenção e no âmbito de que cultura (2008a, p.98).

A interpretação educacional situada em um espaço de ensino-aprendizagem assume nuances particulares, visto que os tipos de discursos que circulam nesse espaço caracterizam o agir dos IE. Para Bakhtin (1998), a linguagem, além de ideológica, é também pluridiscursiva. Em cada situação social, coexistem linguagens, de diversas camadas sociais, relativas a diferentes contextos, interesses e gêneros.

A esfera educacional trabalha essencialmente com professores e alunos, colocando o intérprete como mediador de processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o IE é mobilizado pelos interlocutores, a depender 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 (i.e., professores e alunos).

Há então, uma inter-relação entre os gêneros do discurso e as esferas da atividade. No processo interpretativo, há “[...] necessariamente novas relações enunciativas, discursivas, uma nova relação entre autor e público” (SOBRAL, 2008a, p.70). Nascimento (2014, p.215) afirma que “na condição de gêneros, a tradução e a interpretação convocam historicidades, tradições que denunciam sua lógica flexível e orgânica”. Considerando a perspectiva dialógica, na escola, emergem diferentes gêneros discursivos, desde o gênero aula, gênero orientação, explicação, entre outros, requerendo que os IE assumam diferentes papéis.

Com base nesse arcabouço teórico, interessa-nos discutir como as políticas públicas têm delineado o(s) papel(is) dos IE a partir de reflexões providas, inclusive, do interior da própria escola. Deste modo, na próxima seção analisamos os documentos publicados por uma secretaria municipal de educação visando à organização da atividade dos IE.

3 Percursos Metodológicos

Para a reflexão, adotaremos as perspectivas características do estudo documental. Portanto, abordamos dois documentos públicos específicos, interpretando-os a fim de descrever e analisar tanto o contexto e o processo de sua concepção e constituição quanto à forma por meio da qual se registra e se definem os papéis dos IE na rede municipal de Florianópolis.

Sabe-se que a linguagem materializada no documento teve uma intenção, foi escrita e destinada a alguém e por alguém, ocupantes de espaços sociais distintos (ou não), expressando significados circulantes à espera de interpretação. Assim, para entender o discurso, faz-se necessário compreender o contexto. Para Kramer, “a compreensão

implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explícitas” (2007, p.58).

Ao analisar documentos, devem-se considerar os aspectos contextuais de sua produção, sua intencionalidade. Nesse sentido, é preciso estabelecer a relação dialógica com o contexto sócio-político-ideológico que envolve aqueles que produziram o texto e seus destinatários. É indispensável considerar a pluralidade de sentidos presentes no texto documental e os impactos e consequências que o texto pode gerar devido ao lugar que ocupa nas relações sociais. Assim, para buscar a compreensão desses elementos importantes à análise, consideraremos os seguintes eixos: (1) a denominação do profissional que traduz e/ou interpreta na educação; e (2) as funções e atribuições dos profissionais intérpretes de Libras-Português na educação.

Os documentos selecionados para esta reflexão são duas recentes Portarias emitidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de Florianópolis, que abordam o IE de Libras-Português, sua função e atuação, como se observa a seguir.

Quadro 1: Documentos da Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação.

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
Portaria nº. 126, de 06/07/16	Altera nomenclatura do cargo de Professor Auxiliar de Libras para Professor Auxiliar Intérprete Educacional
Portaria nº. 122, de 15/07/16	Estabelece diretrizes da política de educação especial da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Fonte: os autores, a partir dos documentos selecionados.

Os critérios de seleção dos documentos foram: primeiro, documentos que registrem a denominação e as funções dos profissionais que atuam como intérpretes na educação; segundo, documentos mais recentes. A análise e apresentação dos dados seguem os princípios da análise do discurso como análise qualitativa a fim de “integrar a materialidade dos textos à dimensão enunciativo-discursiva, indo além do conteúdo e da forma em si e considerar a arquitetônica dos discursos, que une o texto à situação enunciativa” (BRAMBILA, SOBRAL, GONÇALVES, 2017, p.40). Assim, propusemos-nos a entrelaçar os discursos com nossas vozes pondo-nos em diálogo com autores da perspectiva dialógica da linguagem, a fim de compreender o complexo movimento de definição e identificação desses profissionais tradutores e intérpretes e de seus papéis.

4 Os papéis do IE na política de educação em Florianópolis

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis reestruturou, a partir do ano de 2002, os serviços da Educação Especial com ações visando ao acesso, permanência e participação nas classes comuns do ensino regular. E, em 2003, com o *Programa Escola da Diversidade*, construíram-se e se institucionalizaram as diretrizes de educação inclusiva, estabelecendo-se os serviços oferecidos para os alunos da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2015).

As alterações na política municipal envolveram a formação dos professores para atuarem no AEE e nas Salas Multimeios, os quais atenderiam aos alunos surdos, cegos, com baixa visão, surdocegos e/ou com dificuldades motoras, sendo que os alunos com deficiência mental realizariam o AEE “nas escolas especiais parceiras, em complemento ao ensino regular, sem, no entanto, ser substitutivo” (SEGABINAZI, 2015, p.104). Nas Salas Multimeios aconteceria o ensino do Braille, do sorobã e da Libras, contribuindo com a acessibilidade dos alunos nas salas de aulas comuns (MACHADO, 2009).

Vale mencionar que o documento orientador da Educação Especial em Florianópolis faz referência aos *auxiliares de Libras* ou *auxiliares de ensino de Libras* que são os profissionais responsáveis por

[...] realizar a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – para o português e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar, seja de forma oral ou escrita, nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela turma do aluno com surdez e desenvolver atividades de acordo com a organização da Unidade Educativa e as diretrizes curriculares vigentes (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.3-4).

A denominação de *professores auxiliares de Libras*, *auxiliares de Libras* e/ou *auxiliares de ensino de Libras* decorre da necessidade administrativa da SME de contratação de pedagogos ou de professores com licenciatura para atuarem como intérpretes de Libras-Português na educação de surdos.

Machado (2006) afirma que os intérpretes eram contratados apenas quando os alunos surdos tinham o domínio da língua de sinais e que, por se tratar de uma “profissão recente”, havia dificuldades de contratação e necessidade de avaliação dos serviços. O condicionamento da contratação de IE à fluência em Libras faz-nos questionar como eram

atendidos os alunos surdos com atraso de linguagem e, por sua vez, sem o domínio da língua oral e da língua de sinais.

No que se refere à contratação dos IE, encontramos registros da realização de concurso para *Auxiliar de Ensino de Libras* (isto é, IE) com dois aprovados (Edital 008/2010). Esse concurso foi seguido por outros, contando com quatro aprovados em 2011 (Edital 003/2011), seis aprovados em 2012 (Edital 005/2012) e três aprovados em 2014 (Edital 010/2014). Em 2017, de acordo com os dados disponibilizados pela própria SME, existiam cinco intérpretes efetivos e dois contratados, perfazendo sete intérpretes no total. Vale mencionar que a demanda por esse profissional oscila muito, já que depende do número de alunos surdos matriculados a cada ano.

Em 2015, a SME, por meio da Gerência de Educação Especial, estabeleceu uma parceria com professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o intuito de melhor refletir sobre a educação de surdos com sua equipe e de promover atividades de formação aos seus professores de Libras e aos IE. É nesse contexto que as formações, enriquecidas pelas discussões com a equipe da Gerência, promoveram novas visões em relação à educação de surdos e aos profissionais que dela participam.

4.1 A denominação do profissional que traduz e/ou interpreta na educação

É interessante observar que no *Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* encontramos duas diferentes denominações para se referir ao IE de Libras-Português: (i) no inciso XIV do item 1.2.1 temos *Auxiliar de Libras*; e (ii) ainda no item 1.2.1, após os incisos, encontramos *Auxiliar de Ensino de Libras*. Apesar de podermos inferir que a noção de auxiliar nos remete de alguma maneira à ideia de uma atuação correspondente a do professor, é importante destacar que o documento distingue o *Professor de Libras*, responsável pelo ensino da língua, do *Auxiliar de Ensino de Libras*, responsável pela interpretação (FLORIANÓPOLIS, 2010).

O início da atuação dos tradutores e intérpretes de Libras-Português na RME de Florianópolis ocorreu por meio de sua contratação como professores. As contratações e/ou os concursos passaram a utilizar uma das três denominações que citamos acima. Todas elas fazem referência àquele que *auxiliará* nas questões envolvendo a Libras. Entretanto, tal nomenclatura leva à compreensão de que o profissional vai colaborar com a Libras e

com seu ensino, e não que ele irá realizar atividades de mediação linguística e cultural como tradutor/intérprete.

Essa multiplicidade terminológica suscitou reflexões acerca de sua coerência e adequação para nomear o tradutor e o intérprete de Libras-Português que atua na educação. Diante disso, e após ampla discussão da equipe de professores da UFSC com a equipe da Gerência de Educação Especial e com os profissionais atuantes como *Auxiliares de Ensino de Libras* na RME, durante o ano de 2015 e início de 2016, concluiu-se que seria mais adequado alterar a nomenclatura para *Professor Auxiliar Intérprete Educacional*.

Assim, no dia 06 de julho de 2016, a SME publicou a Portaria nº. 126/2016, a pedido da Gerência de Educação Especial, que informou estar se baseando em discussões com os formadores especialistas da área e professores auxiliares de Libras. O propósito da Portaria foi: “Art. 1º ALTERAR a nomenclatura da ocupação do cargo de Professor auxiliar de libras para *professor Auxiliar Intérprete Educacional*” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, grifo nosso).

Essa nova nomenclatura, assim como uma das nomenclaturas usadas anteriormente, carrega o termo *professor*. O uso desse termo é uma maneira de marcar a exigência de que os profissionais que atuam diretamente com a educação tenham formação pedagógica ou licenciatura. De qualquer maneira, o que se destaca é a supressão do termo *ensino*, usado em uma das nomenclaturas anteriores, e o emprego do termo *intérprete educacional*, o que corresponde a um significativo avanço na afirmação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam na educação, distinguindo-os dos professores de Libras.

É necessário compreender o contexto histórico da RME, que ao estabelecer a nova nomenclatura em um documento oficial, considerando as intervenções e necessidades daqueles que atuam como IE, abre novos caminhos para a construção de sentidos e para os signos ideológicos (i.e., formas de nomear, conceituar, descrever as funções), visto que os signos são sempre signos sociais e, por sua vez, valorativos e ideológicos (PONZIO, 2008).

Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais contribuem para a demarcação do novo termo, que em consonância com denominações já usadas em outros países e contextos educacionais brasileiros, passa a designar o profissional que como

intérprete educacional ocupa o lugar da mediação linguística e cultural. Segundo Fiorin, “a historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição” (2008, p.59). Assim, podemos dizer que a construção dessa política educacional inclusiva na prática vai gerando diversos e, até mesmo, contraditórios modos de se atribuir sentidos ao mundo vivido.

4.2 Funções e atribuições dos profissionais intérpretes de Libras-Português na educação

Com a parceria da UFSC e a partir das reflexões realizadas na formação em serviço dos profissionais que atuavam como professores Auxiliares Intérpretes Educacionais, a Portaria nº. 122/2016, a qual estabelece as Diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, incorporou alguns apontamentos e conclusões da equipe.

O primeiro aspecto importante das Diretrizes, no que se refere aos intérpretes, é que esses profissionais são vistos como parte organizacional da estrutura da educação especial. O inciso IV do Art. 3º estabelece, portanto, que a estrutura é formada também pela “tradução e interpretação Libras-Português/Português-Libras – realizadas por Professores Auxiliares Intérpretes Educacionais que atuam nas unidades educativas, conforme a demanda de estudantes com surdez” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p.4).

No que se refere à função geral dos IE, as novas Diretrizes estabelecem que: “Art. 10º O professor Auxiliar Intérprete Educacional atua na tradução e na interpretação Libras-Português/Português-Libras em diferentes contextos e situações do ambiente educativo” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p.6). A atuação desse profissional, de forma geral, envolve o espaço da escola em suas diversas situações e atividades. Além da definição de que a função do IE é a tradução e a interpretação no ambiente educativo, há um rol de atribuições no parágrafo único desse décimo artigo. É possível observar atribuições gerais e atribuições específicas de planejamento/formação e de sala de aula, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1 As atribuições gerais dos intérpretes educacionais

Parágrafo único. São consideradas atribuições dos professores Auxiliares Intérpretes Educacionais:

I. Contribuir, na unidade educativa, para a construção de uma escola inclusiva e bilíngue.

II. Auxiliar o processo de comunicação entre as pessoas com surdez e as pessoas ouvintes no contexto da unidade educativa.

III. Fornecer acesso, aos estudantes surdos, às informações sonoras do ambiente da unidade educativa.

IV. Orientar, em Libras, o estudante surdo quanto aos papéis dos diferentes agentes da unidade educativa e de seu papel como estudante.

V. Articular-se com os professores das salas de aula, de Educação Especial e de Libras para obter informações e qualificar o atendimento ao estudante surdo.

VI. Contribuir com a promoção de espaços linguísticos para que os estudantes surdos expressem suas ideias, tenham acesso a novas informações em Libras, desenvolvam seu conhecimento em Libras e aprimorem a linguagem usada na esfera da unidade educativa [...] (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p.6-7).

Face ao exposto, fica evidente a necessidade de uma atuação envolvida na dinâmica da escola e para além da sala de aula, a qual precisa estar fundamentada em princípios de educação inclusiva. As crianças surdas, atendidas por diferentes profissionais, têm no IE o articulador, o agente que contribui com os outros profissionais e com o desenvolvimento da criança para a promoção de uma educação inclusiva e bilíngue.

Há formas estandardizadas de conceber a realidade (sínica e não sínica) a partir de um “ponto de vista” valorativo, sendo o signo ideológico por natureza (PONZIO, 2008). Nesse sentido, todo elemento ideológico deve ser considerado no campo em que foi produzido, não podendo ser destituído de sua historicidade. Assim, os intérpretes que atuam na educação são marcados como agentes da educação, com o “papel chave” de promover a educação inclusiva.

Sabe-se que a materialidade de uma educação inclusiva e bilíngue envolve mais que a atuação do intérprete, pois se o intérprete estiver circunscrito aos professores regentes sem formação específica para atuação com alunos surdos e que possuem práticas pedagógicas baseadas em modelos ouvintes, as adaptações que ele pode fazer são, geralmente, paliativas. Práticas pedagógicas cunhadas na visualidade e que primam pela explanação em Libras transcendem a presença e ação do intérprete. Apenas com

orientações ou com uma conversa entre intérprete e professor regente, é pouco provável que se construa uma educação bilíngue. Todavia, nas escolas, embora possa ser comum a presença das duas línguas, elas são acessadas e faladas por grupos distintos. Na maioria dos contextos escolares, não há espaço adequado para os ouvintes aprenderem a Libras e há uma precariedade no ensino do Português como segunda língua para surdos.

Tanto o documento, produzido pelos gestores, quanto os profissionais da escola são participantes ativos do acontecimento da enunciação, visto que

[...] todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. [...] O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. [...]. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1998, p.89).

O discurso registrado nos documentos é orientado aos IE para direcionar sua ação na escola. Esses seis primeiros incisos do parágrafo único, em que estão arroladas as atribuições gerais dos IE, demonstram a responsabilização desse profissional como um agente inclusivo em prol da efetivação da escola como espaço inclusivo-bilíngue. Entretanto, como mencionamos acima, a atribuição dessa responsabilidade ao IE não garante que a educação bilíngue se tornará uma realidade. O processo inclusivo-bilíngue não está restrito à figura do intérprete, já que depende do envolvimento de todos os atores do contexto educacional e de uma transformação de metodologias, concepções, perspectivas e práticas educativas.

De acordo com Martins (2016, p.149), “em espaço educacional, qualquer que seja ele, haverá uma convocação pedagógica direcionada para o intérprete de língua de sinais”. Considerando essa “convocação pedagógica”, podemos entender que as atribuições gerais destacadas no documento analisado fazem a articulação do intérprete com outros profissionais da escola numa perspectiva de envolvimento e de contribuição mais amplos no contexto escolar. Essa convocação evidencia o papel dos intérpretes educacionais como parte da equipe pedagógica, como corresponsáveis pelo projeto de educação bilíngue e inclusiva.

4.2.2 As atribuições específicas

- [...] VII. Interpretar da Libras para o Português e vice-versa a fim de proporcionar aos estudantes surdos em sala de aula o acesso ao conhecimento.
- VIII. Atuar na construção dos conhecimentos em sala de aula mediando em Libras a interação dos estudantes com o professor regente.
- IX. Empregar diferentes estratégias tradutórias e interpretativas com vistas à melhor compreensão por parte do estudante surdo.
- X. Acompanhar e interpretar as aulas respeitando a sequência didática proposta pelo professor regente, sem antecipar conclusões ou respostas.
- XI. Motivar a interação entre professores, estudantes surdos, estudantes ouvintes e demais participantes da unidade educativa.
- XII. Contribuir na orientação aos professores, aos estudantes ouvintes e aos demais participantes da unidade educativa em relação aos aspectos específicos da surdez e da língua de sinais.
- XIII. Favorecer os processos de aquisição e de aprendizado da Libras de forma contextualizada no decorrer das atividades pedagógicas.
- XIV. Ser modelo linguístico para aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto da Libras quanto do Português escrito.
- XV. Estimular e intermediar a comunicação entre estudantes surdos no contexto educativo, quando for o caso.
- XVI. Colaborar com o estudante surdo no desenvolvimento das atividades pedagógicas, contribuindo com o aprendizado da execução da tarefa com vistas à sua autonomia.
- XVII. Estimular a autoconfiança e independência dos estudantes surdos [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p.6-7).

Neste conjunto de funções, constatamos diversas perspectivas e relações vinculadas às funções dos IE. Vimos que vários sentidos e papéis são atribuídos a esses profissionais: tradutor, intérprete, motivador, mediador, educador, tutor, colaborador, orientador, especialista, estimulador, interlocutor e modelo linguístico. Esses diferentes papéis vêm sendo discutidos e problematizados por alguns pesquisadores da área, tais como Antia e Kreimeyer (2001), Lawson (2012) e Albres (2015; 2016).

Considerando a realidade vivenciada pelos IE, vale lembrar que,

Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. [...] Nesse sentido, a realidade do signo é bastante objetiva [...]. O signo é um fenômeno do mundo externo (VOLÓCHINOV, 2017, p.94).

Portanto, vemos que os signos ideológicos relacionados aos diferentes papéis atribuídos aos IE possuem materialidade e, por sua vez, refletem e refratam a realidade heterogênea e em transformação que os abriga.

Todas as atividades vinculadas aos IE são singulares e dependentes do contexto da sala de aula, da necessidade de cada aluno, das características de cada disciplina e, até mesmo, da empatia e articulação com cada professor regente. Essas diversas atribuições dos IE evidenciam a complexidade da atuação e reiteram, uma vez mais, a importância de uma formação adequada que envolva aspectos linguísticos, extralinguísticos, atitudinais, tradutórios, interpretativos, didáticos e pedagógicos.

É indispensável que os IE, ao desempenharem as diversas funções necessárias ao trabalho com os alunos surdos, estejam conscientes de suas responsabilidades e devidamente preparados para lidarem com os processos tradutórios e interpretativos que se desenvolvem nos contextos educacionais, os quais demandam conhecimentos, habilidades, atitudes e metarreflexão na solução de problemas e tomadas de decisão.

A possibilidade de múltiplas interpretações e a valoração desse conjunto de atribuições é um dos elementos constitutivos da significação e da compreensão do que vem a ser o IE, haja vista que o material semiótico utilizado nos enunciados do documento afrouxa o tecido discursivo flexibilizando a trama do fazer para um campo e para outro. Carvalho e Martins destacam que na atividade do intérprete educacional “a construção de uma relação pedagógica é produzida pela própria composição oferecida pela lógica da inclusão” (2014, p.65).

As atribuições dos IE não se restringem ao campo linguístico-interpretativo, visto que a “situação inclusiva impõe aos intérpretes fazeres pedagógicos durante o ato interpretativo” (GESSER, 2015, p.534). Com base em uma pesquisa etnográfica, Gesser (2015) afirma que os espaços e tempos em que a aula é organizada determinam diferentes vínculos entre aluno e intérprete e parcerias entre professor e intérprete para além da mera “interpretação instrumentalizada”. Numa perspectiva similar, Santos, Diniz e Lacerda (2016), em um estudo longitudinal vinculado às escolas inclusivas bilíngues, afirmam que as funções assumidas pelos IE transpassam a interpretação dos enunciados dos professores, indicando algumas atividades similares ao descrito na política da secretaria de educação estudada nesta pesquisa. Esses estudos evidenciam os “desafios atuais de formação destes profissionais uma vez que lidam com contextos complexos que

envolvem a relação de aprendizagem de sujeitos surdos no cotidiano escolar” (MARTINS, 2016, p.147).

Vale dizer que os IE possuem a hora/atividade semanal destinada ao estudo, planejamento e avaliação. Devido a isso, o documento elenca algumas atribuições envolvendo estudos, preparação da interpretação, seleção e produção de materiais, discussão de recursos e de estratégias e formação continuada.

4.2.3 As atribuições de planejamento e formação

[...] VIII. Estudar sobre Libras, tradução e interpretação intermodal, educação de surdos e aspectos de didática visual.

XIX. Planejar a interpretação a partir do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor regente – estudo do léxico e terminologia, estudo dos conceitos e das formas de abordar esses conceitos em Libras.

XX. Selecionar e/ou produzir materiais e suportes didáticos visuais (vídeo, imagens, textos, materiais) que contribuam com o planejamento do professor regente.

XXI. Produzir material em vídeo com o intuito de colaborar com o estudante surdo na sistematização do conhecimento escolar.

XXII. Trabalhar de forma colaborativa com o professor regente e com o professor de Libras, discutindo os recursos pedagógicos adequados ao ensino dos estudantes surdos e dialogando sobre as estratégias de ensino.

XXXIII. Participar da formação continuada, de acordo com o determinado pela unidade educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p.6-7).

A atribuição referente ao planejamento da interpretação evidencia uma relação com o planejamento comumente desenvolvido pelos professores. É possível perceber certa busca de alinhamento com a atividade de estudo, de planejamento e de avaliação realizada pelos professores. Entretanto, o IE mescla a preparação prévia da atividade interpretativa com o aprofundamento dos conteúdos e a função pedagógica.

Santos e Lacerda (2015, p.519) corroboram a perspectiva apresentada no documento, ao indicar a necessidade de que a carga horária de trabalho dos IE seja “distribuída entre o trabalho em sala de aula, algum tempo disponível para estudo e troca de experiência com os demais colegas, e ainda participação nas reuniões de planejamento com professores, semanalmente”. É interessante observar também que os IE distanciam-se do caráter específico da hora/atividade docente, ao não planejar o conteúdo da aula ou

as atividades específicas para o aluno surdo, e fazem jus a ela por dependerem de estudos e da preparação da interpretação, de materiais, de recursos etc.

A marcação da necessidade do trabalho colaborativo com o professor regente e com o professor de Libras, assim como a exigência de participação em formação continuada, sinaliza uma compreensão da educação inclusiva-bilíngue como um processo dinâmico que exige um constante diálogo entre seus participantes, bem como uma formação e atualização constantes. Vimos que as demandas reais impostas aos IE produzem diferentes desafios a serem enfrentados, os quais exigem que a formação prévia desses profissionais, assim como sua formação e atualização contínua, não esteja restrita a um único campo do conhecimento em detrimento dos demais. Além disso, no fazer interpretativo diário, os IE medeiam as diversas relações existentes no contexto escolar e viabilizam o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares diversos, o que demanda competências específicas no desempenho de distintos e, até mesmo, contraditórios papéis. Sobre esse ponto, Carvalho e Martins (2014, p.53-4) alertam: “Até que ponto, neste caso, o TILSE [tradutor e intérprete de língua de sinais educacional] pode falar daquilo que não sabe e pode ensinar aquilo que não domina?”.

Considerações finais

Considerando as reflexões apresentadas sobre as políticas de educação nacionais e o papel dos IE de Libras-Português, temos que o décimo artigo das *Diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, construído a partir do diálogo com os IE, evidencia o movimento dos profissionais IE em direção à constituição e legitimação de sua prática interpretativa educacional, consolidando-a e a tornando estável discursivamente em um registro documental. Por meio do signo linguístico, o documento vai designando o IE como um profissional singular, num contínuo processo de categorização e recategorização que molda atribuições e atividades complementares diretamente imbricadas às dos professores em sala de aula, já que seu planejamento deve estar alinhado ao do professor.

Volóchinov (2017, p.91) declara que, no processo de referenciação, o signo “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites”. A partir de sua realidade, contextualizada histórica e socialmente, as pessoas refletem sobre suas

vivências na escola, em sala de aula, e materializam essas experiências por meio da linguagem, conformando um emaranhado de conhecimentos adquiridos nas relações com os outros (gestores, funcionários, professores, intérpretes e alunos) e construindo suas interpretações (refrações) dessa realidade.

Esse trecho das Diretrizes, construído coletivamente e a partir da exposição dos envolvidos na atividade tradutória e interpretativa, materializa angústias e anseios, podendo configurar-se como discurso de desejo. Refratado como documento normativo, o trecho abordado materializa as práticas, mesmo que contraditórias, que são ativadas a cada nova leitura, estando abertas para novas interpretações advindas dos sujeitos que seguirão algum dos feixes de sentido.

Dessa forma, apesar do esforço em descrever e detalhar as funções e atribuições dos IE, a dicotomia entre *atuação interpretativa* e *atuação pedagógico-didático-educativa* permanece. Até que ponto os papéis atribuídos a esses profissionais não são essencialmente pedagógicos? Qual é o problema de os intérpretes executarem tarefas de caráter docente? Enfim, a necessidade de respostas faz que novos questionamentos e possibilidade de investigação surjam.

Vale lembrar que os profissionais que atuam na tradução e interpretação Libras-Português na RME são, primeiramente, professores, assim como a própria denominação do cargo destaca: *Professor Auxiliar Intérprete Educacional*. Portanto, é possível afirmar que a própria formação exigida para a ocupação do cargo estimula certa fusão entre a prática interpretativa e a ação pedagógica. Ao mesmo tempo em que as Diretrizes demarcam atividades específicas de tradução e de interpretação, elas estabelecem uma série de papéis de caráter educacional, atitudinal, didático e pedagógico.

Se levarmos em conta a especificidade da esfera discursiva, talvez nem seja necessária uma determinação da função dos IE como pedagógica ou interpretativa. De qualquer maneira, 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.

REFERÊNCIAS

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

ALBRES, N. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. *Revista Fórum*. INES. Rio de Janeiro, n. 34, p.48-62, jul-dez 2016. Disponível em: [<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>] Acesso em: 10 jun. 2017.

ANTIA, S.; KREIMEYER K. The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*. v. 146, n. 4., p.355-365, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/11542851_The_Role_of_Interpreter_in_Inclusive_Classrooms]. Acesso em: 16 jun. 2017.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998, p.71-210. [1934-1935].

BASSNETT, S. *Estudos da tradução*. Trad. de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BRAMBILA, G., SOBRAL, A., GONÇALVES, J. Dialogia, Linguística Aplicada e tradução: uma entrevista com Adail Sobral, comentada por Jean Gonçalves. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v.17, n.14, p.13-41, 2017. Disponível em: [<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/16822/11611>]. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. *Decreto nº. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm]. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>]. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. *Decreto nº. 7.612*, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm]. Acesso em: 23 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm]. Acesso em: 18 ago. 2016.

CARVALHO, A.; MARTINS, V. Posição-mestre e função-educador: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino. *Políticas Educativas*. Porto Alegre, v. 7, n. 2, p.51-70, 2014. Disponível em: [<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/51027/31746>]. Acesso em: 23 set. 2015.

FLORIANÓPOLIS. Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2010. Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf]. Acesso em: 12 fev. 2017

FLORIANÓPOLIS. Plano municipal de educação de Florianópolis compromisso e responsabilidade de todos. 2015. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf]. Acesso em: 12 fev. 2017

FLORIANÓPOLIS. Portaria nº 126, de 06 de julho de 2016a. Altera nomenclatura do cargo de Professor Auxiliar de Libras para Professor Auxiliar Intérprete Educacional. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_07_2016_13.52.41.e190bcd df82c5abd65f17fc8f0690040.pdf]. Acesso em: 12 fev. 2017

FLORIANÓPOLIS. Portaria nº. 122, de 14 de julho de 2016b. Estabelece diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_08_2016_10.48.44.5b1ffb8a61e252ca2ea91ed43dab8cb2.pdf]. Acesso em: 12 fev. 2017.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, p.534-556, 2015. Edição especial. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534/30724>]. Acesso em: 10 jun. 2017.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

KADE, O. *Der Dolmetschvorgang und die Notation*. Fremdsprachen, v. 7. n. 1., p.12-20, 1963.

KRAMER, S. Entrevista coletiva: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. *et al.* (Orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007, p.57-76.

LAWSON, H. *Impact of Interpreters Filling Multiple Roles in Mainstream Classrooms on Communication Access for Deaf Students*. Master's Thesis, University of Tennessee, Knoxville. 2012. Disponível em: [http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2413&context=utk_gradthes]. Acesso em: 10 abr. 2017.

LODI, A. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, mar. 2013. Disponível em: [<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53042>]. Acesso em: 07 abr. 2017.

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

LODI, A.; ROSA, A.; ALMEIDA, E. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-aluno surdo em um contexto educacional bilíngue. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: [<http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=344&lang=pt>]. Acesso em: 07 abr. 2017.

MACHADO, R. O atendimento educacional especializado na Rede Regular de Ensino de Florianópolis/SC. In: ROTH, B. (Org.) *Experiências educacionais inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.53-191.

MACHADO, R. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MARTINS, V.; ALBRES, N.; SOUSA, W. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p.103-124, 2015. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507805>]. Acesso em: 07 abr. 2017.

MARTINS, V. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. *Revista Belas Infieis*, v. 5, p.147-163, 2016. Disponível em: [<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/19513>]. Acesso em: 10 jun. 2017.

NASCIMENTO, V. Gêneros do discurso e verbo-visualidade: dimensões da linguagem para a formação de tradutores/intérpretes de Libras/Português. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. (Orgs.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014, p.213-231.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.

PÖCHHACKER, F. *Introducing interpreting studies*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, F. Interpreters and ideology: From 'between' to 'within'. *Across Languages and Cultures*, v.7, n.2, p.191-207, 2006. Disponível em: [<https://doi.org/10.1556/Acr.7.2006.2.3>]. Acesso em: 10 jun. 2017.

PÖCHHACKER, F. Issues in interpreting studies. In: MUNDAY, J. *The Routledge companion to translation studies*. London: Routledge. 2009, p.128-140.

RODRIGUES, C.; BEER, H. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/ da/para educação de surdos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p.661-680, 2016. Disponível em: [<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/article/view/61114/37882>]. Acesso em: 12 mar. 2017.

SANTOS, L.; LACERDA, C. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 35, Edição especial, p.505-533, 2015. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505/30723>]. Acesso em: 13 jun. 2016.

SANTOS, L.; DINIZ, S.; LACERDA, C.. Práticas de interpretação no espaço educacional para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C.; SANTOS, L.; MARTINS, V. (Orgs.). *Escola e diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos, SP: Edufscar, 2016, p.149-168.

SEGABINAZZI, M. *De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Bolford Roxo-RJ e Florianópolis-SC*. 2015. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/marilia_segabinazzi.pdf]. Acesso em: 17 mar. 2017.

SEVERO, C. Políticas linguísticas e questões de poder. *Alfa*. São Paulo, n. 57, p.451-473, 2013. Disponível em: [<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5132/4670>]. Acesso em: 05 jan. 2016.

SNELL-HORNBY, M. *Translation Studies: an Integrated Approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

SOBRAL, A. *Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008a.

SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 11, n.1, p.219-235, jul. 2008b.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, p.1076-1094, 2016. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>]. Acesso em: 05 jan. 2016.

SOUZA; L. O paradigma dialógico no pensamento ocidental sobre tradução. *Scientia Traductionis*, n.7, p.76-92, 2010. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2010n7p76/12813>]. Acesso em: 05 jan. 2016.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929/1930].

Recebido em 28/11/2017

Aprovado em 14/08/2018