

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES SURDOS COM ESPECIFICIDADES

### CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EDUCATIONAL INTERPRETATION FOR DEAF STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS

### DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN LA INTERPRETACIÓN EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES SORDOS CON ESPECIFICIDADES

Muyara dos Santos<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0004-8741-3744>  
[muyaradossantos@gmail.com](mailto:muyaradossantos@gmail.com)

Ana Paula de Oliveira Santana<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9508-9866>  
[ana.santana@ufsc.br](mailto:ana.santana@ufsc.br)

#### Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do tradutor e intérprete educacional de Libras-português com estudantes que apresentam outras especificidades. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a aplicação de questionário estruturado, um encontro dialogado e a análise da cena enunciativa em sala de aula. A geração de dados contemplou vinte profissionais tradutores e intérpretes educacionais e um estudante surdo com autismo, de uma rede pública de ensino na região Sul do Brasil. A análise dos dados, baseada na Análise de Conteúdo (Bardin, 2015), revelou que a maioria dos participantes da pesquisa já atuou com estudantes surdos que apresentam outras especificidades, como transtornos de aprendizagem, TEA, TDAH, deficiências físicas e intelectuais, contudo, há uma preocupação dos profissionais com o contexto sócio-histórico do estudante e com sua atuação profissional diante da adversidade em sala de aula. Conclui-se que o conhecimento do tradutor e intérprete educacional sobre as especificidades dos estudantes surdos, como diagnósticos e fluência em Libras, impacta significativamente a prática interpretativa em sala de aula.

**Palavras-chave:** Estudantes Surdos; Tradutores e Intérpretes Educacionais; Libras; Interpretação Educacional.

#### Abstract

This article aims to reflect on the role of the Portuguese-Brazilian Sign Language (Libras) educational translator and interpreter with students who present other specificities. The qualitative research involved the application of a structured questionnaire, a dialogued meeting, and the analysis of the enunciative scene in the classroom. Data generation included twenty professional translators and educational interpreters and one deaf student with autism, from a public school network in the Southern region of Brazil. The data analysis, based on Content Analysis (Bardin, 2015), revealed that most research participants had already worked with deaf students who present other specificities, such as learning disorders, ASD, ADHD, physical and intellectual disabilities, however, there is a concern among professionals with the student's socio-

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística (UFSC). Especialista em Libras (UNIASSELVI). Graduada em Pedagogia nível licenciatura (Centro Universitário Leonardo da Vinci).

<sup>2</sup> Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza. Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutorado em História Cultura na Université de Versailles Saint-Quentin-em-Yvelines (França).

historical context and with their professional performance in the face of adversity in the classroom. It is concluded that the educational translator and interpreter's knowledge about the specificities of deaf students, such as diagnoses and fluency in Libras, significantly impacts interpretive practice in the classroom.

**Keywords:** Deaf Students; Educational Interpreters and Translators; Brazilian Sign Language; Educational Interpreting.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del intérprete educativo de Lengua de Señas Brasileña (Libras) - portugués con estudiantes que presentan otras especificidades. La investigación, de naturaleza cualitativa, involucró la aplicación de un cuestionario estructurado, un encuentro dialogado y el análisis de la escena enunciativa en el aula. La generación de datos contempló veinte profesionales traductores e intérpretes educativos y un estudiante sordo con autismo, de una red pública de enseñanza en la región Sur de Brasil. El análisis de los datos, basado en el Análisis de Contenido (Bardin, 2015), reveló que la mayoría de los participantes de la investigación ya había actuado con estudiantes sordos que presentan otras especificidades, como trastornos de aprendizaje, TEA, TDAH, deficiencias físicas e intelectuales, sin embargo, hay una preocupación de los profesionales con el contexto sociohistórico del estudiante y con su desempeño profesional ante la adversidad en el aula. Se concluye que el conocimiento del traductor e intérprete educativo sobre las especificidades de los estudiantes sordos, como diagnósticos y fluidez en Libras, impacta significativamente la práctica interpretativa en el aula.

**Palavras-clave:** Estudantes Sordos; Tradutores e Intérpretes Educativos; Libras; Interpretación Educativa.

## **1 Introdução**

Ao ingressar no ambiente educacional, o tradutor e intérprete educacional de Libras-português (doravante TIE) depara-se com uma diversidade de atores, incluindo estudantes surdos e ouvintes, professores, equipe pedagógica e famílias. É um cenário diferente dos outros contextos não educacionais, considerando que há um envolvimento muito maior do estudante com o intérprete e, muitas vezes, um acompanhamento longitudinal desse estudante em sala de aula, o que acaba por desencadear sentimentos e preocupações com relação ao ensino e aprendizagem do estudante.

Costa e Albres (2019, p.37), argumentam que o princípio fundante da interpretação educacional é que o “intérprete participe do processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo, que as aulas ocorram de modo colaborativo com os(as) professores(as) das disciplinas”. As autoras ainda defendem que durante a mediação entre as línguas, o TIE está profundamente ligado ao estudante surdo, nas diversas situações, tais como: o desenvolvimento da linguagem, o contexto familiar, as discriminações, dentre outros (Costa & Albres, 2019).

Além desse contexto específico de trabalho, sabe-se que os TIEs também têm que considerar não apenas os conhecimentos linguísticos, mas também reconhecer o contexto

social da escola e da criança pois parte-se da ideia de que é necessário (re)conhecer um sujeito constituído socialmente, como diz Sobral, um, sujeito único, que possui uma “assinatura autoral” (Sobral, 2009, p.57) que reflete nas ações práticas o resultado das relações interativas com outros sujeitos.

Assim, o primeiro ponto de reflexão é se afastar de um “modelo” de estudante surdo ideal, uma vez que o sujeito é único. Logo, é fundamental que o TIE compreenda que sua função não pode ser fundamentada em uma perspectiva desvinculada de uma concepção de diversidade e individualidade. Ao empreender o ato da tradução e interpretação educacional, situado no fenômeno social e discursivo, para ultrapassar as barreiras linguísticas é necessário romper com uma concepção de língua como equivalência de sinais e palavras e se aproximar de uma concepção de língua que evidencie a construção de sentidos (verbais e não verbais) que se produzem na interação, entre um sujeito que produz o enunciado e outro que é ativamente responsivo (Bakhtin, 2020).

A partir dessa perspectiva o trabalho do TIE deve ser sobre e com a linguagem, de forma individualizada, permitindo que cada estudante possa encontrar caminhos para a acessibilidade linguística e que favoreça a compreensão da interpretação. Soma-se a isso os diferentes suportes que podem ser necessários para que se considere as singularidades de cada estudante, para que se possa realizar ações personalizadas e o desenvolvimento de práticas inovadoras para atender às necessidades individuais de cada estudante (Marins, 2015; Rocha, 2016; França & Pinho, 2020).

Nesse sentido, estudantes surdos podem apresentar especificidades que impactam de forma significativa a dinâmica entre o TIE e o estudante surdo, demandando estratégias diferenciadas para possibilitar a compreensão do estudante. Neste trabalho estamos denominando de “especificidades” características ou outros diagnósticos que fazem parte da constituição subjetiva do estudante, tais como: déficits de atenção e hiperatividade, déficits cognitivos, baixa visão, transtornos de comportamentos, transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos neurológicos, dentre outros.

O número de matrículas de estudantes surdos com outras deficiências vem crescendo, como destaca Marins (2015) em sua dissertação. A pesquisadora realizou uma análise dos currículos em uma escola bilíngue e constatou que, ao receber estudantes surdos com deficiência, a equipe de professores precisa elaborar planos de ensino individualizados, e estará em constante processo de adaptação curricular, experimentando um processo de tentativa e erro com os estudantes, devido à falta de materiais disponíveis sobre estudantes surdos com

deficiência (Marins, 2015). A autora ainda destaca a importância do diálogo entre a área da educação de surdos e a educação especial.

No caso específico de estudantes surdocegos, já existem algumas iniciativas de formação, sobretudo por meio da oferta de cursos livres organizados pela sociedade civil desde 1999 (Piva & Witches, 2023). No âmbito acadêmico, Rodrigues (2019) realizou uma pesquisa acerca da oferta de disciplinas voltadas à atuação com estudantes surdocegos nos cursos de graduação em Letras-Libras e verificou a existência de apenas uma disciplina obrigatória sobre guia-interpretação, ofertada pelo curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Sobre esse tema, há poucos documentos orientadores para atuação com estudantes surdocegos (MEC, 2008; Brasil, 2023). Destaca-se, assim, que a formação de guia-intérprete para atuação com estudantes surdocegos ainda é limitada.

O fato é que os poucos estudos que foram encontrados na literatura geralmente destacam a necessidade de maiores pesquisas sobre o tema, assim como o desconhecimento dos professores e TIEs de atuar de forma inclusiva em sala de aula. Por exemplo, Rocha (2016) aborda as dificuldades de diagnóstico e as complexidades da organização escolar de um estudante surdo com autismo, destacando a preocupação com o comportamento e o desenvolvimento escolar. A autora relata que, durante as observações em sala de aula, o estudante evitava o contato visual, demonstrando angústia por não ser compreendido. A pesquisa foi realizada em uma classe bilíngue, onde a professora utilizava alguns sinais. Embora a presença do monitor bilíngue seja mencionada em alguns momentos, o estudo não abordou a presença do intérprete.

França e Pinho (2020, p.88), relatam a escassez de recursos voltados para estudantes surdos com autismo, destacando que o “perfil único exige abordagens de intervenção personalizadas e o desenvolvimento de práticas novas e inovadoras para atender as necessidades individuais de cada criança”. Segundo os autores, as características desses estudantes incluem dificuldades para organizar informações através das expressões faciais, prejudicando a compreensão e as estruturas lexicais; diferenças no movimento e na orientação das mãos; criação de sinais próprios; e uma sintaxe específica (França & Pinho, 2020).

Independentemente de ser escolas bilíngues ou escolas inclusivas, os profissionais da educação enfrentam dificuldades por falta de material que propicie formas de planejamento adequado para realizar um trabalho a partir da compreensão das características individuais dos estudantes.

É importante destacar que não se está buscando definir um sujeito por suas deficiências. No entanto, a partir de suas especificidades, podem ser utilizados recursos de acessibilidade que respeitem sua individualidade e as formas heterogêneas pelas quais os sujeitos participam da sala de aula (Santana, Darde, Santos, Donida & Pottmeier, 2017). Embora os documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), já ressaltem que o público-alvo da educação especial não pode ser reduzido a sua classificação dentro de um quadro de deficiências ou transtornos, há muito ainda a refletir sobre essa temática pois a prática ainda reúne diversas questões em torno da dificuldade dos TIEs de lidar com essa demanda no contexto educacional. Contudo, nem sempre há formação profissional dos TIEs para essa atuação.

Santos e Santana (2024), afirmam que há uma urgência na discussão sobre a falta de formação do profissional relacionado a atuação em sala de aula dos TIEs com estudantes surdos com outras especificidades, principalmente falta de ementas sobre a temática ou aumento de carga horária vinculada a este conhecimento nos cursos de graduação em nível bacharelado. Essa situação pode ser explicada pela inauguração da formação (Rodrigues, 2018) que ainda pode ser considerada muito recente. No entanto, outros fatores também impactam a formação, como destaca Rodrigues (2018):

o desprestígio social da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu reconhecimento tardio, tanto pela academia quanto pelo governo brasileiro; (ii) a visão do tradutor e do intérprete de língua de sinais como meros ajudadores ou praticantes de caridade, sem necessidade de formação superior ou de profissionalização; ou ainda, (iii) a noção equivocada de que não é necessário o desenvolvimento de uma competência específica para traduzir/interpretar, visto que basta àqueles que traduzem/interpretam a fluência nas línguas. (Rodrigues, 2018, p.199).

Essa questão é ainda mais preocupante ao refletir sobre os TIEs formados em outras graduações, com complementação em cursos livres ou de extensão universitária. Estes cursos por vezes versam somente sobre conhecimento da língua. Prática que rememora o passado, na qual qualquer sujeito que soubesse língua de sinais e se dispusesse para a função, era considerado para o cargo de TIE (Lacerda, 2012). Se a formação específica para o profissional já carece de reformulação, o que dizer de cursos que nem abordam assuntos referentes a tradução e interpretação.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é refletir sobre as particularidades da interpretação educacional e a atuação do tradutor e intérprete educacional de Libras-Português com estudantes surdos que apresentam outras deficiências.

## 2 Metodologia

Este estudo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado de Santos (2024). Teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH - UFSC), conforme o certificado de apresentação e apreciação ética nº 67513223.0.0000.0121. Adotando uma abordagem qualitativa, levou em consideração os sujeitos participantes a partir de seus contextos sociais para a geração de dados (Yin, 2016). Para essa pesquisa, foram utilizados três instrumentos para a geração de dados: um questionário estruturado, um encontro dialogado e análise da cena enunciativa.

O questionário escrito foi aplicado de maneira presencial e em grupo, contou com vinte (20) TIEs que trabalham em uma rede municipal de ensino. O questionário envolvia questões sobre a atuação dos TIEs com estudantes surdos com especificidades, a necessidade de auxílio para higiene/locomoção/alimentação, implicações das especificidades para a atuação, necessidade de conhecimento específico, qual seria o conhecimento necessário e em que momento da formação profissional deveria acontecer.

Os vinte TIEs participantes, chamados por nomes fictícios de Ágata, Ametista, Ametrino, Aquamarine, Berilo, Blenda, Citrino, Coral, Cristal, Esfênio, Esmeralda, Greta, Jade, Jaspe, Ônix, Olivin, Pérola, Quartzo, Rubi e Safira, atuam no cargo de Professor Auxiliar Intérprete Educacional na região Sul do Brasil.

Após a organização das respostas, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos contextos dos participantes da pesquisa, convidou-se onze (11) profissionais para participarem de um encontro dialogado. Os critérios de inclusão foram: profissionais que apresentavam dificuldades de atuação em sala de aula e disponibilidade para participar do encontro presencial no período matutino. Para Tamura (2018), o encontro dialogado valoriza a dialogia dos participantes da pesquisa, uma vez que este procedimento concede importância a concepção dialógica de linguagem, na qual o participante assume uma postura responsiva ativa, deixando de ser apenas um receptor.

Após o encontro dialogado e de acordo com o retorno dos participantes, foi solicitada a indicação de um estudante com as características exigidas pela pesquisa para realizar a observação em sala de aula. O objetivo era estabelecer conexão entre os discursos e a prática dos TIEs e sua prática. Dessa maneira, a escolha do estudante e do TIE foi fundamentada nos seguintes critérios: um estudante surdo matriculado na rede pesquisada e que apresente outro diagnóstico; e um Professor Auxiliar Intérprete Educacional da rede pesquisada. Em virtude da

complexidade envolvida na observação de cenas enunciativas, optou-se por registrar em vídeos para análise posterior. A gravação em sala de aula ocorreu durante as aulas da professora regente, com o objetivo de considerar a mediação do intérprete no cotidiano escolar.

Para caracterizar a análise da cena enunciativa é crucial salientar que a amostra limitou-se a dois sujeitos, dos quais um estudante surdo com diagnóstico de autismo e um Professor Auxiliar Intérprete Educacional que atua diretamente no ambiente educacional deste estudante. Para preservar a identidade dos sujeitos continuou-se utilizando nomes fictícios, assim como nas etapas anteriores. Logo, apresenta-se os sujeitos da cena enunciativa:

- a) Eduardo (nome fictício) é uma criança de 8 anos de idade, estudante do 3º ano do ensino fundamental da rede de ensino pesquisada, surdo profundo bilateral, utiliza implante coclear e recebeu o diagnóstico de autismo aos 6 anos. A aquisição da língua de sinais iniciou aos 7 anos, em contato com os profissionais da Rede. Vale acrescentar que seis meses após a coleta dos dados o diagnóstico de autismo foi retirado por um novo médico e a criança mudou-se de cidade com a família.
- b) Ônix tem 30 anos de idade, atua no cargo de Professor Auxiliar Intérprete Educacional na rede de ensino pesquisada há um ano e meio, possui licenciatura em Letras - Libras.

A geração de dados aconteceu entre os meses de maio e agosto de 2023. Os dados foram gravados e transcritos manualmente pelas pesquisadoras, utilizando como ferramenta de registro o editor de planilhas *Excel* para posterior análise e discussão.

A análise dos dados, realizada para esta pesquisa, foi fundamentada na técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (2015), a qual sugere que o contato inicial com os achados seja feito a partir da “leitura flutuante”, almejando a elaboração de hipóteses e respostas aos objetivos da pesquisa. Para a discussão dos dados serão apresentados os resultados dos questionários individuais, do encontro dialogado e recortes da cena enunciativa em sala de aula.

### **3 Resultados e Discussões**

#### **3.1 Relatos dos TIEs (individual e em grupo)**

A atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português no ambiente educacional apresenta singularidades (Lacerda, 2012). Isso ocorre devido ao fato de o profissional realizar

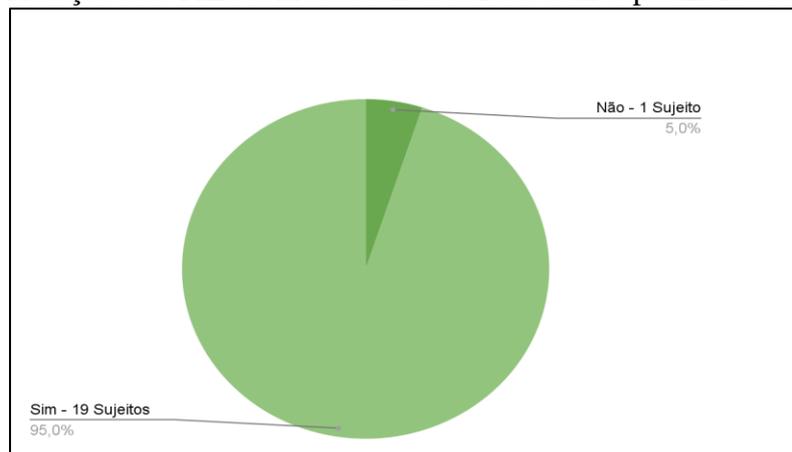
a mediação de discursos em um contexto no qual os processos pedagógicos permeiam todos os espaços da instituição de ensino; dessa forma, o TIE torna-se parte intrínseca desse processo.

Nesse ambiente educacional, estudantes surdos com outras especificidades podem impedir ou dificultar a compreensão da interpretação. Para Mantoan (2017), conceber indivíduos singulares, que se desenvolvem no seu tempo e ritmo, é essencial para entender uma escola que respeita as capacidades de todos os estudantes. Neste sentido, engendrar estudantes surdos homogêneos contraria os princípios mantenedores da educação. Uma vez que, cada estudante manifesta seu contexto sócio-histórico de maneira única.

Sobre sua experiência com estudantes surdos com especificidades os participantes da pesquisa apontaram os seguintes números:

### Gráfico 1

Atuação dos TIEs com estudantes surdos com especificidades



Fonte: Santos (2024, p. 71).

Observa-se que 95% dos profissionais atuam ou atuaram com estudantes surdos que apresentam outras especificidades. Apenas um respondeu não ter atuado. Este número revela uma pequena amostra do grupo que constituem os TIEs. Embora não se possa tomar esse número como base para generalizar as experiências, é possível reconhecer o panorama da região, o qual é a realidade observada neste estudo, e que talvez possa refletir em outras regiões.

Dentre as especificidades mencionadas pelos sujeitos da pesquisa, estão: transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual, deficiência física, Síndrome de Usher, Síndrome de Down, Síndrome de Waardenburg, ataxia, Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade (TDAH), transtorno mental e questões de comportamento.

Além destas características, Ametista relatou: “desde o ano passado a intérprete que acompanhou ele, percebeu que talvez ele tenha TDAH, pois sua atenção para algo é muito curta, é agitado, não fica muito tempo sentado”. Neste excerto, a intérprete revela uma percepção que foi influenciada por outras vozes e legítima possíveis diagnósticos não confirmados. O que se percebe é que a interpretação do profissional que atuou com o estudante no ano anterior acaba por ser assimilada pelo novo TIE. Mas legitimar interpretações de estudantes implicariam práticas diferenciadas? Em uma preparação para novas possibilidades de metodologias mais acessíveis em sala de aula? Seria essa uma percepção que cabe ao TIE? E será que a desatenção deste estudante não é fruto do excesso de informações?

Signor e Santana (2016), descrevem uma redução na motivação dos estudantes pela escola, em razão do crescimento digital que ocorre no mundo e as diversas ferramentas tecnológicas às quais os estudantes têm acesso fora do ambiente escolar. Entretanto, as escolas não acompanham com a mesma velocidade as mudanças tecnológicas e ainda revisitam práticas do passado (Signor & Santana, 2016). Desta forma, os estudantes acabam desestimulados em participar das aulas, principalmente com os efeitos sonoros, visuais e imagéticos que estão expostos a partir das novas tecnologias digitais (Donida & Santana, 2021)

Nesse cenário, vale ressaltar a importância de a interpretação educacional coexistir em aulas com metodologias que utilizem tecnologias digitais e acessibilidade, pois esses recursos poderiam contribuir na construção de conceitos em língua de sinais. Vale destacar que a BNCC já traz várias discussões sobre cultura digital e letramentos digitais (BNCC, 2017).

A utilização de metodologias ultrapassadas e inapropriadas possuem implicação na mediação linguística realizada pelo TIE, que precisa encontrar estratégias para obter a atenção do estudante surdo, ou até mesmo de justificar a desatenção. Assim, situações como a relatada por Ametista, nem sempre podem caracterizar TDAH, podendo ser, sim, resultado de metodologias inapropriadas e antiquadas para os dias atuais.

Portanto, essa demanda deveria se estender, incluindo com urgência todas as questões relacionadas à didática. Isso se deve ao fato de que a geração digital dos estudantes tem acesso a diversos conteúdos por meio de redes sociais e plataformas de compartilhamentos de vídeos, como YouTube, tik tok, instagram, entre outras. Há possibilidades, assim, de utilizar metodologias de aulas utilizando vídeos ou outras plataformas digitais, utilizando recursos audiovisuais atraentes. Atualmente o que está ocorrendo é uma “competição desigual” entre professores tradicionais e aqueles que atuam como “*influencers*”. (Conceição & Dos Santos,

2022). A pergunta que se faz é, se essa necessidade que está implicada ao professor também deve ser implicada ao TIE?

Na verdade, as práticas de TIEs atualizadas provocam a reflexão sobre a necessidade de proximidade entre os profissionais que atuam nas Unidades Educativas, principalmente na Educação Especial, e os processos formativos de educação continuada. Neste momento, diante das cobranças de documentos governamentais para o uso das novas tecnologias (PNE, 2014, BNCC, 2017), jogos e projetos inovadores, é importante trazer essas ferramentas para mais próximo dos TIEs. Isso permitirá aos TIEs descrever e solicitar materiais de acordo com as necessidades vivenciadas nas unidades.

Além disso, os participantes da pesquisa relataram outras implicações em suas atuações com estudantes surdos com especificidades, como segue nos excertos:

### Quadro 1

Relatos escritos dos participantes da pesquisa sobre a atuação com estudantes surdos que apresentam outras especificidades

*“A criança com TDAH - o intérprete fica interpretando e depois fica de olho na criança, fazendo um papel de cuidar.” (Olivin)*  
*“Minha função como intérprete muda para “cuidadora” pois preciso atender e cuidar da criança, atendendo suas necessidades.” (Coral)*

Fonte: Santos (2024, p.73).

Nos trechos acima, evidencia-se a perspectiva de Olivin e Coral acerca da função do “cuidador”, denominação utilizada para referir-se ao profissional de apoio escolar. Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), este profissional de apoio escolar exerce as atividades de higiene, alimentação e locomoção com o estudante com deficiência, e atua nas atividades escolares. No entanto Bezerra (2020, p. 685), explica que o profissional de apoio “tem funções específicas, se considerarmos a legislação e as diretrizes oficiais, que não compreendem questões curriculares e didático-pedagógicas”. Embora em outro contexto, parece que o discurso dos intérpretes evidencia que em alguns momentos esse sentimento de “cuidar” parece ser maior que o de “interpretar”. Há modificações nessas funções a partir das práticas que ocorrem na sala de aula.

Neste sentido, parece que, em alguns contextos, o TIE ocupa este lugar de profissional de apoio o que demanda sentimento de angústia, provocado pela falta de organização da Unidade de Ensino com as demandas de higiene, locomoção e alimentação do estudante surdo com especificidades. Como se, por ser surdo, o estudante precisasse imediatamente ser

“cuidado” pelo TIE responsável pela sua sala. Em relação a organização das demandas, Safira relata, *“de início foi dificultoso conseguirmos organizar as questões de conseguirmos profissionais e ainda sei que está sendo difícil”*. Essa sensação de dificuldade no planejamento com os outros profissionais para atender o estudante surdo com especificidades pode desestimular o TIE, levando-o a tomar para si a responsabilidade com as necessidades do estudante.

A atenção é um processo complexo que envolve percepção, afeto, direcionamento do olhar e foco. Ressalta-se que um estudante pode não ter atenção no que o intérprete sinaliza por diferentes motivos: falta de interesse no tema, cansaço, noite mal dormida, dificuldade de manter o foco, interesse em outras ações que estão sendo realizadas na sala, fome, vontade de ir ao banheiro, apatia, depressão, falta de domínio da língua, interesse visualmente no que o professor fala/escreve ao invés de interesse no que o intérprete sinaliza e por aí vai. Mas é importante também questionar quais são as ações que interessam ao estudante, o que prende sua atenção, em que momentos ele se interessa em interagir, e como este déficit de atenção pode ser atenuado, para além de qualquer medicação que a criança possa estar usando. Conhecer essas questões não implica ser cuidador, mas ser um profissional que (re)conhece os desafios e as potencialidades da criança.

Além disso, o TIE pode sentir desconforto ao ter que lidar com circunstâncias que envolvem questões íntimas para com o outro. Com demandas que implicam em situações de gênero dos estudantes e dos profissionais, como relata Ametrino, *“como é uma estudante surda, sempre solicito a ajuda de uma professora auxiliar para levar a estudante no banheiro”*. Evidentemente aqui há diferenças de gênero que impedem o TIE de entrar no banheiro da estudante, mas se fossem do mesmo gênero, será que isso ocorreria da mesma forma?

Refletir sobre o cuidado com o outro no ambiente educacional é de extrema importância. As autoras Martins e Monteiro (2020), pontuam que no contexto educacional os profissionais responsáveis ou corresponsáveis pelos estudantes devem agir com base na ética do cuidado, que preconiza o bem-estar, a escuta e o respeito às escolhas, com base na experiência da deficiência. Neste sentido, é essencial que todos os profissionais da Unidade Educativa estejam atentos às necessidades dos estudantes, incluindo o TIE.

Essa relação dos TIEs com demandas que extrapolam a mediação linguística, por vezes não é discutida no percurso formativo desses profissionais. Afinal, eles suprem essa demanda por falta de profissionais o que, nesse caso, revela práticas que são distantes do trabalho da interpretação e que são somadas a ela, sem preparação. Esses relatos reforçam a necessidade

de mais reflexões por parte dos profissionais que atuam no AEE e das equipes de formação da educação especial, acompanhando a realidade educativa. É preciso, assim, despertar nos gestores, administradores, formadores e equipes pedagógicas uma visão mais reflexiva sobre as práticas educacionais dos TIEs, a qual, muitas vezes, pode ser interpretada como se fosse um profissional “multiuso” ou “multitarefa” pelos demais sujeitos do cenário educacional.

Neste contexto, Rubi descreve, “na faculdade não te preparam para essas práticas e você vai precisar correr atrás para poder fazer um bom trabalho”. Neste relato pode-se perceber que a profissional sente a necessidade de buscar conhecimentos complementares a sua formação para executar seu trabalho. Pode-se perceber que a profissional sente a necessidade de buscar conhecimentos complementares a sua formação para executar seu trabalho. Ainda existem muitas lacunas na formação do TILS para o ambiente educacional. Quando se trata da formação para atuar com outras especificidades, a situação torna-se ainda mais frágil. Há uma diversidade de especificidades que o estudante surdo pode apresentar e os TIEs devem estar preparados para essa demanda. O currículo na graduação não consegue alcançar todas as especificidades do ambiente educacional. Embora esta necessidade seja relatada pelos participantes da pesquisa.

## Quadro 2

Relatos escritos sobre formação para atuar com estudantes surdos com especificidades

<p>“Seria muito importante o intérprete ter um conhecimento em educação especial, não só linguístico.” (Olivin)</p> <p>“Em educação especial de um modo geral.” (Greta)</p> <p>“É fundamental ter conhecimento sobre outras deficiências e como saber lidar.” (Jade)</p>
--

Fonte: Santos (2024, p.75).

Observa-se que os participantes da pesquisa sugerem estudos sobre educação especial que podem ser incorporados à formação continuada do TIE por meio de cursos específicos. Esta possibilidade seria a mais factível, já que as ementas da graduação não conseguem abarcar todas as especificidades da tradução e interpretação do ambiente escolar. Neste sentido, as formações continuadas podem trabalhar a partir das demandas que os TIEs trazem de seus contextos.

Martins (2013, p.155) destaca que se “a profissão inicia sem uma formação base, indo da prática, do fazer pela e para a sobrevivência do outro em espaço sem acessibilidade comunicativa, o que conduz a diversos modos de entender o que deve ou não ser feito”. Neste

sentido, estudantes surdos ficam à mercê de profissionais que podem não ter os conhecimentos necessários para atuação, principalmente estudantes surdos que apresentam outras deficiências.

Contudo, é preciso destacar que não cabe ao TIE ser um Educador Especial. Cabe a ele conhecer formas de atuação em sala de aula que lhe permitam realizar seu trabalho de forma eficaz, sem culpas, sem tentativa e erro, sem recorrer a formas atóricas de atuação em sua prática. Isso ocorre pela falta de discussão aprofundada diante das demandas da vida cotidiana. Aos poucos, o público de estudantes que necessitam de TIE foi se modificando. Com o aumento da inclusão educacional, aumenta-se também a heterogeneidade de alunos com necessidades específicas. É nesse ponto que o poder público deve promover formação para todos, já que a inclusão também é considerada para todos. E a inclusão efetiva origina-se na formação dos profissionais para receber esses estudantes.

### 3.2 Cena enunciativa entre TIE e estudante surdo com autismo

Com o objetivo de conhecer a realidade da interpretação educacional, apresentam-se duas cenas enunciativas entre um TIE (Ônix) e um estudante surdo que na época da coleta de dados possuía o diagnóstico de autismo (Eduardo). Cabe, neste momento, lembrar que Eduardo é uma criança de 8 anos, estudante do 3º ano do ensino fundamental, que apresenta surdez (com implante coclear bilateral) e TEA. Ele iniciou a aquisição de língua de sinais no ambiente escolar, quando estava no 2º ano. O início tardio na Libras se deu pelo fato de a mãe do estudante não aceitar que seu filho utilizasse língua de sinais.

Dessa forma, Eduardo comunicava-se com alguns sinais e gestos. Vale ressaltar que a mãe do estudante se preocupava mais com o diagnóstico de TEA do que com o de surdez. Ela não aceitava o uso da Libras. Eduardo apresentava algumas características do autismo, como: andar na ponta dos pés e de maneira circular pelos ambientes, dificuldade de interação visual, hiperfoco por colheres e reações emocionais intensificadas.

Antes de apresentar a cena, é importante descrever a organização da sala de aula, e o local que o TIE está posicionado em relação ao estudante surdo. Sendo que os estudantes estão sentados em dupla com os colegas, a livre escolha de cada criança e o estudante surdo faz dupla com o TIE, situação que parece provocar um pouco de angústia no estudante surdo, que inclusive busca encontrar outra carteira para sentar no fundo da sala. No entanto, é a estratégia que o TIE encontra para realizar a mediação linguística mais próxima ao estudante.

Esse posicionamento do TIE, sentado ao lado do estudante surdo, diverge da prática interpretativa para estudantes que não apresentam outras especificidades ou que têm fluência

em Libras, em que, geralmente, o TIE fica posicionado à frente da turma, ao lado do professor. Essa escolha do intérprete em posicionar-se ao lado do estudante surdo pode ser vista como uma prática interpretativa adotada para estudantes que apresentam outras especificidades.

Apresenta-se a seguir uma cena que ocorreu no início da aula, enquanto os estudantes estavam organizando seus materiais para iniciar a atividade proposta pela professora.

### Quadro 3

Cena enunciativa 1

Turno	Interlocutor	Enunciado multimodal	Português	Libras
1	Eduardo	Procura seu caderno na mochila		
2	Regina	Olha para as carteiras onde estão o TIE e o estudante		
3	Ônix		<i>“Não trouxe o caderno, não trouxe o caderno.”</i>	
4	Eduardo	Grita e procura o caderno na mochila	<i>“Ahh”</i>	
5	Regina	Procura o material no armário	<i>“Vou ver se tenho aqui dentro”</i>	
6	Eduardo	Aponta para a mochila	<i>“Humm”</i>	
7	Ônix			<i>“Você esqueceu, não está.”</i>
8	Regina	Grita e debruça-se sobre as pernas	<i>“Ahh”</i>	
9	Ônix	Procura acalmar Eduardo e tenta chamar sua atenção com toques leves		
10	Eduardo	Grita e chora	<i>“Porque? Ahh”</i>	
11	Ônix			<i>“Você esqueceu o caderno em casa, não precisa chorar.”</i>
12	Eduardo	Chora abaixado sobre as pernas		

13	Ônix	Pega o celular e mostra para Eduardo		<i>“Você quer falar com a sua mãe?”</i>
14	Eduardo	Esfrega os olhos e responde sim com gestos		
15	Ônix	Digita uma mensagem para a mãe		
16	Eduardo	Olha para o celular e aguarda		
17	Regina	Entrega um caderno para Eduardo	“Pode usar esse caderno emprestado de outra criança.”	
18	Eduardo	Folheia as páginas do caderno		
19	Ônix	Conversa com a mãe por mensagem de texto		
20	Eduardo	Aponta para algo no caderno	“Ohh”	
21	Ônix			“Esse caderno é emprestado de um amigo. Pode usar.”
23	Ônix			“Agora pode copiar do quadro, depois a professora vai entregar atividades para responder.”
24	Eduardo	Aponta para o caderno		“Esqueceu?”
25	Ônix			“Sim, um amigo esqueceu e a professora emprestou para você.”
26	Eduardo	Responde sim com gestos		

Fonte: Santos (2024, p. 96 e 97).

Ressalta-se que o estudante da cena está em processo de aquisição de linguagem. Para Santana, Guarinello, Berberian e Massi (2008), na fase de aquisição de linguagem, os gestos da criança surda significam o próprio enunciado por mais tempo, se comparado ao processo da criança ouvinte; no entanto, os gestos são considerados importantes tanto na aquisição de línguas orais como de língua de sinais.

Neste sentido, os gestos e manifestações expressos pelo estudante surdo ao apontar a mochila revelam respostas ao olhar da professora. Essas respostas podem se manifestar no momento do enunciado ou tardiamente. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 272), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

Além das respostas do estudante à professora, é possível observar na cena descrita que, na dialogia estudante/TIE, as manifestações emocionais são mais intensas. Essa intensidade emocional pode ser explicada pela falta de fluência na língua ou pelo diagnóstico de autismo. A criança manifesta seu descontentamento através de choros e gritos, visto que, essa é a maneira que encontrou para se comunicar com os pares e está, aparentemente, “desorganizada”, o que lhe desestabiliza emocionalmente com relação a segurança das atividades que devem ser realizadas. Pela falta de fluência em Libras, há uma dificuldade na compreensão das ações a serem realizadas e apenas a Libras não garante essa compreensão, considerando suas dificuldades linguística e interativas.

A cena apresentada revela a proximidade dos sujeitos, evidenciada pelo vínculo afetivo entre estudante e TIE. Assim como, o estreitamento da relação entre estudante, TIE e família, que permite ao TIE efetuar contato através de mensagens de texto com a mãe e auxiliar o estudante a compreender que o material estava em casa. Nesta cena o aparelho é utilizado para estabelecer vínculo com o estudante e com a família e de buscar uma pessoa que lhe dê mais segurança. Dessa forma, pode-se considerar o uso do aparelho celular para além dos recursos visuais de auxílio à compreensão.

Além disso, outra estratégia observada nesta cena é o respeito ao tempo do estudante para a interpretação do discurso da professora, que o TIE não realiza simultaneamente, mas após o estudante folhear o caderno e estar contextualizado com o objeto. Talvez se a interpretação tivesse acontecido de maneira simultânea o estudante surdo não estaria atento a sinalização e teria a compreensão do enunciado prejudicada.

Na cena descrita, constata-se a preocupação do TIE com a compreensão do estudante surdo, que retoma o enunciado realizado pela professora ao ser questionado pelo estudante se o caderno havia sido esquecido por um colega. O questionamento feito pelo estudante surdo ao TIE revela a compreensão responsiva ativa do enunciado.

No episódio abaixo, o TIE adota estratégias para alcançar a compreensão do estudante que vão além da relação palavra e sinal, confirmando os relatos escritos e orais apresentados no decorrer do texto. No entanto, parece que as estratégias utilizadas por Ônix são ainda mais

específicas para o contexto do estudante que atua. Essa especificidade se dá pelo fato do estudante estar iniciando na língua de sinais e apresentar alterações de comportamentos que podem dificultar a compreensão. Sabe-se que uma das principais características que influenciam a prática interpretativa é o nível de fluência do estudante surdo. Veja abaixo uma ilustração dessa questão:

### Quadro 3

Cena enunciativa 2

Turno	Interlocutor	Enunciado multimodal	Português	Libras
1	Regina		<i>“O verbo ele tá no passado, no presente e no futuro”</i>	
2	Eduardo	Cobre seu rosto com a folha da atividade		
3	Regina		<i>“Se eu falar para vocês que no passado eu comi bolo. E se for amanhã?”</i>	
4	Ônix			<i>“Guarda esse papel.”</i>
5	Estudante		<i>“Eu vou comer o bolo.”</i>	
6	Eduardo	Guarda a folha embaixo da carteira e começa a mexer no rosto de Ônix		
7	Regina		<i>“Eu comerei. Eu não vou comer o bolo. Eu comerei o bolo!”</i>	
8	Ônix	Aponta para a folha de atividade		<i>“Olha, esse aqui é igual.”</i>
9	Eduardo	Movimenta a cabeça em sinal de confirmação		
10	Ônix	Aponta para a folha e sinaliza		<i>“Olha, é assim beber.”</i>
11	Eduardo	Dá risada e leva suas mãos à boca		

Fonte: Santos (2024, p. 99 e 100).

Na cena descrita, verifica-se que enquanto a professora expõe o conteúdo à turma, o estudante não está acompanhando o conteúdo. Há uma decisão do TIE de interpretar ou não

interpretar o enunciado da professora simultaneamente, o que pode ser resultado da apreciação do TIE sobre a falta de fluência do estudante ou da ausência de atenção/interesse o que provoca uma outra forma de atuação.

É importante considerar que a falta de atenção/interesse do estudante pode ser devido ao repertório linguístico limitado que apresenta. Dessa forma, o TIE escolhe utilizar uma abordagem diferente com a criança, desconsiderando o discurso da professora e construindo um discurso próprio em busca de fazer o aluno compreender. Essa prática, em um primeiro momento, pode acabar estabelecendo um universo paralelo entre o TIE e o estudante surdo, mas em um segundo momento, parece ser a única alternativa viável para o TIE, dentro de uma prática atórica e pouco reflexiva sobre essas situações interativas em sala de aula.

Soma-se a isso, o fato de a professora não ter acesso ao diálogo entre TIE e estudante surdo. Essa falta de interação legitima o afastamento do docente de sua responsabilidade sobre o ensino-aprendizagem do estudante. Neste contexto, o TIE, buscando passar o conteúdo de forma simplificada, modifica a metodologia de ensino da professora e apropria-se de um papel que não deveria ser o seu, uma vez que não possui formação nos conteúdos abordados em sala de aula.

Outro ponto a destacar é que, há implicações decorrentes desta forma de atuar. Considera-se aqui que, em outros anos de ensino, a criança estará com outro profissional que pode vir a utilizar outras abordagens menos “paternalistas” para as quais o estudante ainda não está preparado. Ou seja, ao que parece, se cada TIE escolhe uma forma de atuação diferente, torna-se necessário que o estudante se adeque a cada profissional com quem tenha contato no ambiente educacional e não o contrário.

Essa discussão é bem pertinente pois ao mesmo tempo que não há uma homogeneidade nas formas de atuação dos TIEs também não há homogeneidade com relação ao nível linguístico, aspectos emocional e cultural dos estudantes. Ou seja, há uma heterogeneidade em todos esses aspectos que precisa ser considerada e discutida.

A partir do exposto, compreende-se que o TIE precisa lidar com circunstâncias complexas, que envolvem questões de diversas ordens, tais como especificidades, alterações no comportamento, não aceitação da família, falta de planejamento adequado da professora, aquisição linguística tardia, entre outras. Isso de certa maneira evidencia que a formação do o TIE deve envolver conhecimentos para lidar com situações adversas pois o que está ocorrendo atualmente é uma atuação sem embasamento teórico e sem reflexão.

Portanto, constata-se que a atuação do TIE no ambiente educacional mobiliza mais do que estratégias interpretativas. Envolve manejo de emoções, utilização de multimodalidade da linguagem, o uso de gestos, vínculo afetivo, tecnologias de acessibilidade para promover compreensão ao estudante dos conteúdos ensinados em sala de aula (além das trocas interativas). Todas essas questões têm como pano de fundo a falta de língua do estudante, ou seja, a aquisição de língua de sinais está diretamente ligada à compreensão e conseqüentemente às estratégias utilizadas pelo TIE se fazer compreendido e de compreender os enunciados de seu estudante, sejam eles visuais, linguísticos ou corporais.

É preciso considerar que a atuação com estudantes surdos que apresentam outras especificidades, como por exemplo, transtorno do espectro autista, pode ser vista, de certa forma, como similar a atuação com estudantes surdos que não têm fluência em Libras, contudo, essa questão é intensificada pela falta de interesse em se comunicar além dos desafios emocionais e linguísticos que o aluno apresenta. Isso ocorre porque as estratégias interpretativas do TIE muitas vezes são semelhantes e até se confundem, dificultando a identificação de diferenças significativas na atuação.

#### **4 Considerações Finais**

O estudo evidenciou um pequeno recorte da realidade vivenciada pelos TIEs no cenário educacional brasileiro atual. Mesmo sendo um número reduzido de participantes, quando comparado a extensão do País, pode-se considerar que há uma realidade educacional que evidencia a presença de estudantes com outras especificidades e a necessidade de maiores pesquisas em torno dessa temática. Evidenciar essas questões auxilia a organização das Unidades de Ensino, que podem distribuir as demandas do estudante surdo com especificidades sem gerar desconfortos ao TIE.

Outro ponto que merece atenção é a variação nas faixas etárias do(a)s estudantes/crianças surdas atendidas pelos TIEs o que implica que não é apenas o diagnóstico que deve ser considerado mas o perfil individual de cada estudante na sua faixa etária e nível de escolaridade. Ou seja, de que forma suas especificidades reverberam na aprendizagem e participação das aulas e do contexto de interação com os TIEs.

Destaca-se ainda que os TIEs demonstram preocupação com o contexto sócio-histórico do estudante, seja através da vivência cotidiana no ambiente educacional ou da narrativa de exclusão que a pessoa surda enfrenta na sociedade. O conhecimento do TIE sobre a história de vida do estudante surdo, seus desafios e características, reverberam na maneira como ele

constrói os sentidos do discurso a ser interpretado. Diferentemente de outros ambientes, a sala de aula possibilita que o TIE crie vínculos afetivos com o estudante surdo, e quanto mais próximo este vínculo, mais direcionada às capacidades do estudante surdo será a mediação linguística. Ou seja, o engajamento entre os sujeitos e a afetividade também são aspectos que devem ser considerados nesse cenário.

## Referências

- Albres, N. A. (2015). *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia.
- Albres, N. D. A., & Rodrigues, C. H. (2018). As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 13, 15-41. <https://doi.org/10.1590/2176-457335335>
- Bakhtin, M. (2020). *Os gêneros do discurso*. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. (Volochinov). (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução do russo por Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Unesp.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, L. (2015) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Bezerra, G. F. (2020). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 673-688. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>
- BNCC. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Bock, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 143-160. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>
- Brasil. (2023). *Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023*. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2023a. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm)

- Cavalcante, M. C. B. (2018). Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, 21, 5-35. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15199>
- Conceição, L. E. G., & dos Santos, T. A. (2022). Letramento digital: um estudo do componente curricular de língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Communitas*, 6(14), 48-63. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6188>
- Costa, M. P. P., & Albres, N. A. (2019). A atuação do (a) intérprete educacional: subjetividade e singularidade em questão. *A Tradução como Espelho: gestos, línguas e sentidos refletidos no fazer tradutório*, 28-42.
- França, G., & Pinho, K. R. (2020). *Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública*. Palmas: i-Acadêmica.
- Lacerda, C. B. F. (2012). *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação.
- Mantoan, M. T. E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 10(2). <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>
- Marins, C. L. (2015). *Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos*. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115955>
- Martins, J. D. S., & Monteiro, J. L. (2020). Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatória. In M. Guesser, G. L. K. Böck, & P. H. Lopes. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*, 189-210.
- Martins, V. R. O. (2013). *Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional*. Tese de Doutorado. UNICAMP. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185118>
- MEC. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>
- Piva, M. C. M., & Witches, P. H. (2023). Guia-interpretação para pessoas com surdocegueira: análise de uma disciplina obrigatória na formação superior de tradutores e intérpretes de língua de sinais. *Belas Infieis*, 12(1), 01-26. 10.26512/belasinfeis.v12.n1.2023.43652
- Rocha, A. S. (2016). *Surdez e Autismo: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. <https://bdm.unb.br/handle/10483/15509>
- Rodrigues, C. H. (2018). Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 287-318. <https://doi.org/10.1590/010318138651578353081>

- Rodrigues, C. H. (2019). O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. *Belas Infêis*, 8(1), 145-162. <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/12775>
- Santana, A. P. (2015). *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- Santana, A. P., & Donida, L. (2021). Práticas de leitura e letramentos digitais de crianças e adolescentes na pandemia do COVID-19. *Revista@ ambienteeducação*, 384-399. <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1129>
- Santana, A. P., Guarinello, A. C., Berberian, A. P., & Massi, G. (2008). O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Psicologia em Estudo*, 13, 297-306. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722008000200012>
- Santana, A. P., Darde, A. O. G., Santos, K. P., Donida, L. O. & Pottmeier, S. (2017). Educação Superior e Recursos de acessibilidade na visão de professores e estudantes. In L.P. Leite, S. E. S. O. Martins, & L. M. Villela (Org.). *Educação Superior e Recursos de acessibilidade na visão de professores e estudante*. (2ª ed.). São Paulo: Cultura Acadêmica (p. 133-156).
- Santos, M. (2024). *Relações dialógicas entre tradutores e intérpretes educacionais de Libras-Português e estudantes surdos: a intercompreensão em foco*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Santos, M., & Santana, A. P. (2024). Tradutores e intérpretes educacionais: reflexões acerca da formação e contratação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. 11(1), p. e0240009-e0240009, 2024. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240009>
- Signor, R., & Santana, A. P. (2016). *TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade*. São Paulo: Plexus.
- Sobral, A. (2019). Da valoração intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva bakhtiana. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, Número Especial. <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/98461/54987>
- Souza, R. M. D. (2007). O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. *ETD Educação Temática Digital*, 8, 154-170. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922007000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922007000100012&script=sci_abstract)
- Steffen, L. L., & Iacono, J. P. (2023). Aquisição tardia da Libras e teoria histórico-cultural: a educação e a inclusão de surdos: Libras late acquisition and historical-cultural theory: the deaf education and inclusion. *Revista Cocar*, (19). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5703>
- Tamura, A. L. H. (2018). *Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos*.

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4ce5dc13-46d8-46b8-a691-b3b85092d115/content>

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso Editora.