



THIAGO LEMES DE OLIVEIRA

**DA IMERSÃO À EMERSÃO: O SURGIMENTO DO “EU”
EDUCADOR FORMADOR DE TRADUTORES E INTÉRPRE-
TES EDUCACIONAIS DE LIBRAS E DE PROFESSORES.**

LAVRAS - MG

2019

THIAGO LEMES DE OLIVEIRA

**DA IMERSÃO À EMERSÃO: O SURGIMENTO DO “EU”
EDUCADOR FORMADOR DE TRADUTORES E INTÉRPRE-
TES EDUCACIONAIS DE LIBRAS E DE PROFESSORES.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, na linha de pesquisa Linguagens, Diversidade cultural e Inovações pedagógicas para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Pf.^a Dr.^a Tânia Regina Romero

LAVRAS - MG

2019

**Ficha Catalográfica preparada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da
Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) au-
tor(a).**

Oliveira, Thiago Lemes de.

Da imersão à emersão: O surgimento do "eu" professor formador de tradutores e intérpretes educacionais de Libras e de professores. / Thiago Lemes de Oliveira. – Lavras: UFLA, 2019.

70 p.: il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Orientador(a): Tânia Regina de Souza Romero.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Identidade do docente de línguas.
3. Linguística Sistêmico-Funcional. I. Romero, Tania Regina de Souza.
II. Título

THIAGO LEMES DE OLIVEIRA

DA IMERSÃO À EMERSÃO: O SURGIMENTO DO “EU” EDUCADOR FORMADOR DE TRADUTORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS E DE PROFESSORES.

FROM IMMERSION TO EMERSION: THE EMERGENCE OF THE SELF AS EDUCATOR, TEACHER AND BRAZILIAN SIGN LANGUAGE TRANSLATOR AND INTERPRETER EDUCATOR

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, na linha de pesquisa Linguagens, Diversidade cultural e Inovações pedagógicas para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21 de outubro de 2019

Dra. Tania Regina de Souza Romero - UFLA

Dra. Maria Eugênia Batista - UFLA

Dr. Marcus Vinicius Batista Nascimento - UFSCAR

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Romero

Orientadora

LAVRAS – MG

2019

A todos e todas que sempre acreditaram no meu potencial, e que de algum modo me incentivaram. Especialmente aos meus professores que tive ao longo da minha trajetória escolar, minha família e a comunidade Surda que me trouxeram até aqui.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João de Oliveira e Rosângela Mendes Lemes de Oliveira que fizeram a escolha de terem um único filho direcionando seus poucos recursos financeiros, e todo o seu tempo, amor, dedicação e saberes para minha criação possibilitando-me alcançar uma educação que a eles nunca foi possível.

A Marta Maria Mendes Lemes (*in memoriam*), minha avó, mais que isso, minha segunda mãe, uma guerreira, que lutou até seus últimos dias contra o Alzheimer, e que antes disso sabiamente me ensinou que a vida deve ser vivida de forma intensa, e que o fundo do poço, não é um fim, mas o começo de uma escalada para o topo.

A Tânia Regina de Souza Romero, minha orientadora, que nesses dois anos me ensinou a produzir conhecimentos e a me apaixonar, a cada dia, pela pesquisa e pela docência. Obrigado pelo voto de confiança ao me escolher como orientando, pelos conselhos, pelo olho no olho, pelos abraços sinceros, pelas lágrimas repletas de empatia, pelo incentivo e credibilidade em minha pesquisa, acima de tudo, pela postura maternal que tive o privilégio de sentir nesse tempo. Gostaria que soubesse que aqui você tem, e sempre terá realmente “um filhão”.

A Natália Miranda de Lima Grechi, minha irmã do coração, “minha versão feminina”, pela admiração, incentivo e paciência. Por ter potencializado meu amor pela Libras e pela Comunidade Surda.

Por fim, a todos os inúmeros Surdos e Surdas, que cruzaram meu caminho nesses quase vinte anos de profissão, pela partilha de sua língua e cultura, pelo acolhimento e aceitação, pelos infundáveis ensinamentos, lutas, militâncias, e principalmente por me darem uma profissão.

Meu muito obrigado a todos!

“O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós!” Jean-Paul Sartre

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE.....	11
1. Considerações Iniciais.....	11
1.1 Primeiro Artigo.....	11
1.2 Segundo Artigo.....	12
1.3 Palestra	12
SEGUNDA PARTE - ARTIGOS.....	14
<u>ARTIGO 1: DA IMERSÃO À EMERSÃO: O SURGIMENTO DO “EU” EDUCADOR FORMADOR DE TRATUTORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS E DE PROFESSORES</u>	14
1. Imergindo no “eu”	16
2. Como tudo começou.....	19
3. Conhecendo sobre identidade.....	21
4. Decifrando o “eu”: uma teoria de análise.....	25
5. Narrativa sob análise: discussão dos dados	28
6. Concluindo: o “eu” educador formador.....	36
Referências Bibliográficas.....	38
<u>ARTIGO 2: A FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS: ANÁLISES E REFLEXÕES DE INTÉRPRETES FORMADORES..</u>	41
1. Introdução: Quem é o intérprete formador?	43
2. Metodologia.....	48
2.1 Método e coleta dos dados:	49
2.2 Colaboradores:.....	50
2.3 Perfil dos colaboradores:	51
3. Formação em foco	52

3.1 Da formação social:	52
3.2 Da formação por agência:	54
3.3 Da formação curricular acadêmica	55
4. Deles por eles	57
5. Considerações finais	60
Referências Bibliográficas.....	62
<u>APÊNDICE - PALESTRA: A CRIANÇA VÍTIMA DE ABUSO SEXUAL E A ESCOLA: RELATOS E REFLEXÕES DE UM SOBREVIVENTE.....</u>	<u>65</u>

1. Considerações Iniciais

O trabalho a seguir é composto por três produtos produzidos durante o Programa de Pós-Graduação em Educação na modalidade de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Neste programa sob a área de concentração de Formação Docente e linha de pesquisa: Linguagens, Diversidade cultural e Inovações pedagógicas, durante os anos de 2018 e 2019, para obtenção do título de mestre em educação sob orientação da professora Dra. Tânia Regina de Souza Romero. Foram elaborados para este trabalho de conclusão: uma palestra para a comunidade acadêmica e dois artigos científicos para posterior publicação que serão apresentados a seguir.

A priori, a orientadora propôs que não fizéssemos uma dissertação, mas sim, dois artigos e uma palestra¹. Dentre os quais disserto sobre formação de tradutores e intérpretes de Libras e de professores, narrativas autobiográficas, identidade e agência docente.

Este relatório tem por finalidade apresentar a pesquisa que desenvolvi no Programa do Mestrado Profissional em Educação e está desenvolvido em 3 seções:

1.1 Primeiro Artigo

Neste artigo busco responder as seguintes questões: Primeiramente quais foram as principais pessoas mencionadas durante os momentos de trauma e ressignificação na minha autobiografia e qual é a participação delas em minha constituição pessoal e profissional? Num segundo momento, quais significados são construídos sobre elas e quais escolhas linguísticas constituem as construções desses significados?

Por meio destas questões procuro atentar aos meus objetivos que estão eles:

- Compreender a construção de minhas identidades e os significados atribuídos a elas.

¹ Palestra voltada para alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) da UFLA e aos professores das redes municipal e estadual, atuantes no município de Lavras-MG.

- Mapear a ressignificação de um trauma físico e psicológico como principal influência para concepção de minha identidade profissional e dos seus reflexos em minha prática docente como professor de línguas;
- Analisar e discutir sob a ótica da Linguística Sistêmico Funcional excertos encontrados em minha autobiografia atrelando a teorias que discutem a formação docente e agência;

1.2 Segundo Artigo

Neste artigo as indagações surgiram com base na necessidade de mapear e compreender como ocorre a formação e construção da identidade profissional de Intérpretes de Língua de Sinais Formadores (ILSF) e de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Educacionais (TILSE) no estado de Minas Gerais. Problematizei as seguintes questões: Qual seria a melhor formação, inicial e continuada, para os ILSFs e TILSEs sob a ótica dos ILSFs do estado de Minas Gerais? Existem falhas neste processo, e em caso positivo, como abordá-las? Como se dá a formação do ILSF e do TILSE, na atualidade, para atender alunos surdos nos diversos níveis escolares?

Neste sentido os objetivos elencados com esse artigo são: explorar o que pensam os ILSF de Minas Gerais sob sua formação profissional e a formação que conferem aos TILSEs, identificar suas necessidades, anseios e composição de sua identidade profissional à luz das teorias de identidade docente, agência e autonomia com o apoio da Linguística Sistêmico Funcional.

1.3 Palestra

A palestra desenvolvida intitulada: “A criança vítima de abuso sexual e a escola: relatos e reflexões de um sobrevivente” objetivou a compartilhar relatos, experiências, e conhecimentos específicos, com professores e futuros professores, sobre os possíveis reflexos do abuso sexual infantil e como esses se manifestam no rendimento escolar.

Cabe ressaltar que as atividades desenvolvidas e descritas anteriormente foram decorrentes do seguinte percurso metodológico: para a primeira pesquisa, durante uma

disciplina eletiva do mestrado intitulada Linguagem e identidade docente foi proposto um projeto intitulado “Museu de mim” culminando na produção de narrativa autobiográfica, que objetivou listar pessoas e eventos que contribuíram para minha escolha e formação docente.

A partir da narrativa produzida, e da seleção de alguns excertos busquei compreender como se deu a construção e ressignificação de minhas identidades, pessoal e profissional, até o presente momento. Minha pesquisa, portanto, é qualitativa e utilizo minha narrativa autobiográfica como instrumento de pesquisa.

Para a segunda pesquisa, após observar a minha própria constituição profissional indaguei como se dava a constituição de identidade e formação profissional de meus pares, ou seja, profissionais formadores do estado de Minas Gerais. Com isso, desenvolvi então uma pesquisa etnográfica, durante dezoito meses realizando entrevistas semiestruturadas, a fim de coletar depoimentos e dados relevantes destes profissionais, motivo pelo qual essa pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa.

Por fim, apresentarei os resultados desse processo: os dois artigos e os resultados obtidos após a execução da palestra.

DA IMERSÃO À EMERSÃO: O SURGIMENTO DO “EU” EDUCADOR FORMADOR DE TRATADORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS E DE PROFESSORES

Thiago Lemes de Oliveira²

RESUMO

Esta pesquisa é a síntese resultante da investigação científica do “eu” profissional. Trata-se de uma reflexão do processo de gênese e transformação de minha identidade docente mediante a necessidade de atuar na formação profissional de tradutores e intérpretes educacionais de Libras; de professores da educação básica para tornar acessível a educação de alunos surdos no contexto escolar em seus diversos níveis. Apresenta, portanto, o resgate de fatos e memórias, como ferramenta crucial para compreender a autoconstrução da minha identidade profissional. Esta produção, teve por objetivo, identificar e refletir sobre as influências socioculturais de outros, de experiências vivenciadas e circunstâncias adversas que foram impostas durante minha concepção pessoal e profissional e dos impactos dessas influências em minha prática docente. A abordagem escolhida para elaboração dessa pesquisa é de âmbito qualitativo, tendo sido utilizado um método de investigação autobiográfico e um método de análise das produções textuais pela ótica da Gramática Sistemico-Funcional. Como resultado compreendi que a identidade é plural, multifacetada, social, cultural e que a minha própria foi resignificada com sucesso ao imergir nas teorias discutidas durante a pesquisa.

Palavras Chave: Formação profissional. Identidade docente. Identidade profissional. Intérprete educacional. Libras.

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos em 2013. Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Email: thilemesoli@gmail.com.

ABSTRACT

This research is the synthesis resulting from the scientific investigation of the professional "self". It is a reflection of the process of genesis and transformation of my teaching identity, through the need to act in the professional training of translators and interpreters of Libras and teachers of regular education, in order to make education accessible to deaf students in the school context at their various levels. It presents, therefore, the remembrances of facts and memories, as an important tool to understand my self-construction of the professional identity. This article aims to identify and reflect about the sociocultural influences of others, experiences and adverse circumstances that were imposed during my personal and professional conception and the impact of these influences on my teaching practice. The approach chosen for this research is qualitative, using a method of autobiographical investigation and a method of analysis of the oral and textual productions from Halliday's Systemic-Functional Grammar. As a result, the author understands that an identity is plural, multifaceted, social, cultural and that his own has been successfully resignified by immersing himself in the theories discussed in the research.

Keywords: Vocational training. Teaching identity. Professional identity. Educational interpreter. Libras.

1. IMERGINDO NO “EU”

Esta pesquisa apresenta os resultados de investigações científicas desenvolvidas durante o curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras no âmbito do projeto de pesquisa IDOLIN³. Nesse contexto, faço uso da narrativa autobiográfica como ferramenta de compreensão da identidade profissional e do “ser” professor.

Cabe destacar que minha autobiografia foi escrita em maio de 2018 como atividade de uma disciplina do mestrado profissional em educação. Essa produção foi composta por 1.302 palavras, sendo dela coletados os dados que compõem esse trabalho. Parto do pressuposto de que narrar e discutir meu próprio percurso profissional, à luz da teoria de identidade docente tendo como referências: FREITAS e GHEDIN, 2015; CUNHA, 2016; BENSON, 2017, e com o apoio da Linguística Sistêmico-Funcional: HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; MARTIN e ROSE, 2005; FUZER e CABRAL, 2014, auxiliaram no processo de compreensão e apropriação da identidade docente. Permitindo, ainda, refletir sobre a constituição do educador de hoje que atua na formação profissional de tradutores e intérpretes educacionais de Libras⁴.

Acreditando ainda na aprendizagem vicária e na autoeficácia docente (BANDURA, 2008; SILVA e SILVA, 2015), em que um indivíduo aprende e desenvolve-se a partir da observação e apropriação da experiência do outro e dos julgamentos que faz de si mesmo, entendo que compartilhar esta pesquisa faz-se necessário, para contribuir com a construção de novos educadores e de futuros tradutores e intérpretes formadores e/ou educacionais de Libras.

Nesse viés, observa-se que o uso das narrativas autobiográficas atualmente expande como tendência na formação de professores, mais especificamente, na identificação das influências que conduziram e conduzem o sujeito à docência. Tal tendência é

3 Identidade do Docente de Línguas. O projeto, a que estou vinculado, é desenvolvido na Universidade Federal de Lavras, sob a coordenação da Dra. Tânia Regina de Souza Romero. Visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais.

4 Optou-se pelo uso da nomenclatura “Tradutor e Intérprete de Libras” conforme a Lei Federal 12.319/2010 que regulamenta tal profissão.

ainda mais evidente em cursos de pós-graduação, como por exemplo, em Cruz (2016) que ao investigar o processo formativo de professoras de espanhol identifica no seio familiar o espaço do primeiro contato de tais sujeitos com a profissão; ou em Oliveira (2017), que ao recontar as histórias de sua vida escolar, rememorar acontecimentos e pessoas, e tornar-se leitor delas, muda sua concepção do que é ser professor compreendendo sua própria identidade docente.

Ao contrário das autobiografias mencionadas anteriormente, minha autobiografia discutida nesse artigo, por um lado, se distingue ao mapear a ressignificação de um trauma físico e psicológico; como principal influência para concepção de minha identidade profissional e dos seus reflexos na prática docente como professor de línguas. Por outro lado, assemelha-se às autobiografias anteriores, por estar inserida na área da Linguística Aplicada que investiga a identidade do docente de línguas representadas no cenário nacional, como por exemplo, pelas pesquisas de Abrahão (2014), Barcelos (2015, 2016), Souza (2016), Reichmann e Romero (2019).

Tendo em vista a análise de minha autobiografia ao longo deste trabalho, cabe informar ao leitor que minha formação inicial como tradutor e intérprete de Libras se deu informalmente, pelo desenvolvimento de trabalho voluntário, social e religioso, no contato direto com o indivíduo marginalizado pela sociedade, sem voz e sem visibilidade. No trabalho educativo social e religioso voluntário, me dediquei ao acolhimento e à educação de Surdos⁵ e de imigrantes (Surdos e ouvintes) em situação de exclusão social.

Posteriormente, buscando uma educação formativa, cursei Pedagogia e direcionei meu olhar e também minha prática docente para a educação profissional, migrando assim, de um esfera micro focada no indivíduo aprendiz⁶ para uma esfera macro com foco nos seus ensinantes, mais especificamente, no preparo de educadores e/ou futuros educadores conforme será detalhado ao longo deste trabalho. Em especial, minha trajetória

⁵Sacks (1989) utiliza o termo Surdez/Surdo (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural, em que o surdo é o indivíduo que aceita sua deficiência e se vê como diferente das pessoas ouvintes. Portanto usarei o termo “Surdo” com S maiúsculo para me referir às pessoas com deficiência auditiva usuárias da língua de sinais como primeira língua.

⁶ Os termos “*aprendente*” e “*ensinante*” utilizados aqui, foram cunhados por Alicia Fernandez em 1991 na obra “*A inteligência aprisionada*”, e por Paulo Freire em 1996 na obra “*Pedagogia da autonomia*”.

tória profissional iniciou com o exercício da profissão de tradutor e intérprete educacional de Libras, primeiramente em um curso de extensão universitária em 2004 e posteriormente, na educação básica nos níveis fundamental e médio, de uma escola pública no interior de Minas Gerais no ano de 2006.

Somente no ano de 2016, considerando a necessidade de mais tradutores e intérpretes educacionais, percebi que meus conhecimentos e experiência na área, aliados ao impulso de contribuir com a formação de novos profissionais poderiam me colocar em outro patamar. Participei, então, de um processo seletivo e fui aprovado para trabalhar como educador formador de Intérpretes educacionais de Libras e de professores (professores de alunos surdos, professores de apoio e de atendimento especializado) para o estado de Minas Gerais no CAS-Varginha (Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez).

À vista disso, minhas investigações centraram-se nas seguintes perguntas de pesquisa: Quais foram as principais pessoas mencionadas durante os momentos de trauma e ressignificação na minha autobiografia e qual é a participação delas em minha constituição pessoal e profissional? Quais significados são construídos sobre elas e quais escolhas linguísticas constituem as construções desses significados?

Considerando tais questionamentos, e com o intuito de que esses sejam os norteadores para compreender a construção de minhas identidades e os significados atribuídos a elas, esta produção apresenta inicialmente uma contextualização com o tópico: “Como tudo começou” que exhibe minha construção pessoal, familiar e social, destacando alguns eventos que levaram à escolha da docência. O segundo tópico “Conhecendo sobre identidades” aborda as teorias sobre a construção da identidade docente, vinculando esse construto com a escrita da narrativa autobiográfica, como ferramenta, para compreensão dessa identidade.

Em seguida, “Decifrando o eu: uma teoria de análise” define as abordagens metodológicas em que a pesquisa se ancora, bem como, sobre quais foram os dados escolhidos para seu desenvolvimento. A partir disso, a “Narrativa sob análise” constitui-se uma trama que em sua tecitura apresenta a análise dos dados com base na teoria antes

resenhada e referenciada por análise linguística, segundo instrumento da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

Culmino então, para a conclusão intitulada “Concluindo: o eu educador- formador”, em que reflito sobre as possíveis contribuições desta pesquisa á nível pessoal e a nível acadêmico.

2. COMO TUDO COMEÇOU

Nesta parte de elaboração do trabalho busquei a contextualização do meu percurso de formação identitária. É, portanto, composta por excertos de minha autobiografia apresentados entre aspas seguidos de reflexões necessárias a seu entendimento.

“Nasci filho único de um casal indouto, de classe média baixa, oriundos do interior de Minas Gerais, sendo esses filhos de pais sem formação escolar descendentes de imigrantes e trabalhadores rurais. Por esta constituição familiar, sempre ouvi, desde a mais tenra infância minha mãe dizer: ‘Você é pobre, então não pode ser bom precisa se esforçar pra ser o melhor!’. Esse ensinamento regeu minha vida quase como um mantra, de forma que ao longo da vida sempre dediquei a ser o melhor: o melhor amigo, o melhor filho, o melhor aluno, o melhor profissional.”

Deste modo pensando a construção desse “eu” melhor e buscando a compreensão de como se deu essa construção, iniciei a escrita de minha autobiografia como membro participante do projeto de pesquisa IDOLIN. Escrever essa autobiografia com lacunas para autopreservação seria o mesmo que escrever uma mentira. Ressalto que não foi um processo fácil, muito menos prazeroso; entretanto necessário. Quando revivemos o passado, em alguns momentos, é como se estivéssemos “cutucando um vespeiro que pensávamos estar adormecido e logo descobrimos que não estava. Ao mesmo tempo percebemos que esse passado também pode ser comparado a uma planta senescente que permanece adormecida por um tempo, mas que, ao encontrar condições favoráveis floresce” e se ressignifica, fazendo renascer um ser vivo diferente, consciente de seu vigor e potencial.

Assim o resgate da memória, fatos, histórias e pessoas para a escrita autobiográfica constitui-se um caminho muitas vezes sinuoso, não como aquele de tijolinhos dourados de contos infantis, mas que também pode nos levar a um lugar mágico que converge para o encontro de si mesmo.

“Quando criança sem entender com o que eu lutava calado, minha avó já me dizia: ‘Quando se chega ao fundo do poço, o único caminho que resta é subir!’. Minha avó, constantemente, me dizia isso como um lembrete a ela mesma”, que também se encontrava em situação de desespero como se esclarecerá adiante. “Mal sabia ela que eu também havia sido jogado nesse poço, pela mesma pessoa, que um dia foi seu carcereiro”.

A esta altura, o leitor talvez esteja questionando do que se trata a metáfora citada anteriormente. Talvez se pergunte, ainda, qual a relação disso com a minha constituição profissional ou mesmo com minha prática docente. Pois saiba que foram esses mesmos questionamentos alguns dos indutores que impulsionaram a escrita de minha autobiografia e conseqüentemente a produção desta pesquisa que agora-compartilho.

“Na infância, fui vítima de pedofilia, sendo meu avô materno o agressor. O primeiro ataque de que recorde aconteceu aos seis anos de idade e durou até os onze, quando finalmente aprendi a me defender sozinho e dar um basta. Por muitos anos, permaneci calado, culpado, coagido e sentindo inferiorizado. Somente após o falecimento daquele que era agressor, e de ter relatado a agressão que sofri a minha família, aos dezenove anos foi que consegui, enfim, sair completamente daquele poço mencionado anteriormente onde havia sido atirado”. Ou pelo menos era isso que eu pensava até agora.

Tempos depois durante o processo retrospectivo de memórias e fatos para compor esta pesquisa, bem como realizar sua análise, compreendi que embora tenha sido jogado no fundo do poço, assim como minha avó, aos poucos, eu já escalava para sair dali. O poço era silencioso, pois haviam calado minha voz e, para encontrá-la busquei, enquanto educador desenvolver um ensino altruísta muito específico que será revelado adiante. Considero aqui, também, a motivação altruísta e o desejo de ajudar, motivos potencializadores pela escolha da docência. Como explorado por Arcanjo (2019, p.

135): a partir dos sujeitos participantes de sua pesquisa identificou que a “maioria dos professores deseja contribuir para a construção de uma sociedade melhor e para o desenvolvimento dos seus alunos, sejam eles crianças, adultos ou idosos”, e que, o desejo de ajudar e de inspirar outros é intrínseco à profissão.

Deste modo, para compor esta pesquisa, discorro a seguir como se deu a construção das minhas identidades pelos outros uma vez que conforme elabora Vygotsky (1998, p. 75): “as funções no desenvolvimento da criança ocorrem em dois níveis: primeiro, no nível social e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas e depois no interior da criança”. Essa construção em primeira instância no âmbito social ocorreu principalmente pelas experiências que vivenciei no contexto familiar e escolar.

Posteriormente, as interiorizei e aprendi a utilizar cada uma delas a meu favor, hora de forma consciente, hora não. Pondero sobre a importância da narrativa autobiográfica e sua análise como ferramenta para o autoconhecimento e conscientização da identidade profissional (PEREIRA, 2010; FREITAS e GHEDIN, 2015; CUNHA, 2016; REICHMANN e ROMERO, 2019), e de como esse processo de imersão contribuiu para a emergência do professor que hoje sou.

3. CONHECENDO SOBRE IDENTIDADE

Uma identidade não é construída pela fragmentação dos campos que compõem nossa vida, mas pelo significado que construímos sobre episódios evidenciados. “A identidade torna-se, assim, uma celebração móvel, formada e transformada continuamente com a manutenção de contato com as diversas culturas que nos rodeiam” (ROMERO e VIEIRA, 2018, p.37). Deste modo, a identidade de um sujeito é plural, social, definida a partir de sua história e dos diversos contextos em que está inserido.

Ainda sobre essa identidade plural, e de como o sujeito se ressignifica ao se dar conta de tais aspectos, o autor pondera sobre a necessidade de uma reflexão a partir da narrativa ao mencionar que:

Lembrar-se de si, (re)memorar seu passado, refletir sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas, narrar e escrever sobre si, é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si. (CUNHA, 2016, p.96-97.)

Com base nas afirmações de Cunha, Romero e Vieira, narrar minha história possibilitou-me lançar um olhar amplificado direcionado para as experiências que vivenciei e para os sentidos que atribuí a cada uma delas durante o convívio social com o outro e, principalmente, para o atendimento do outro. Esse processo composto pela retrospectiva de fatos, rememoração de experiências e influências, tornaram-me, em primeira instância, narrador de uma história de vida; construída a partir de minhas escolhas, consciências ou não, e oportunidades abarcadas evidenciando assim, a relevância da narrativa autobiográfica para compreender a formação de minha identidade docente.

Nesse sentido narrar e escrever uma autobiografia é um investimento pessoal, que pode ser comparado ao trabalho de curadoria para a composição de uma exposição permanente do museu de si. Ao apreciar o produto, a exposição deste museu, com releituras e atribuição de significados, percebe-se como a narrativa, seja oral, seja escrita, é capaz de conduzir nosso entendimento rumo ao autoconhecimento. É por isso que, para Schafer (1981), o desenvolvimento pessoal pode ser caracterizado pela mudança nos questionamentos sobre o que é urgente ou essencial se responder. Como um projeto no desenvolvimento pessoal, a análise pessoal, especialmente quando teoricamente embasada, muda o curso das questões condutoras que abordamos para narrar nossa vida e as vidas dos outros com quem nos importamos.

Partindo do pressuposto de Schafer (1981), sobre o que é urgente ou essencial se responder, respondo a primeira pergunta de pesquisa dessa produção apresentando as principais pessoas que foram vitais para a construção de minha identidade, tanto no nível social, quanto individual e profissional. São elas: minha avó materna, meu avô materno, minha mãe e meu colega Surdo durante o ensino fundamental.

Rememorar a participação dessas pessoas durante a minha vida, a partir da escrita de minha autobiografia, transformou-me enquanto narrador de minha história permi-

tindo assim, adentrar a um mundo de caça a tesouros que nunca estiveram escondidos.

Segundo a autora:

Um narrador, do aqui e agora, assume, ele ou ela mesma a tarefa de descrever o progresso do protagonista do lá e então, a quem, por acaso, compartilha seu nome. Ele deve, por convenção, trazer o protagonista do passado para o presente de tal maneira que o protagonista e o narrador acabem se fundindo e se tornem uma pessoa com uma consciência compartilhada. Agora, a fim de trazer um protagonista do lá e então até o ponto em que o protagonista original se torna o narrador atual, é necessária uma teoria de crescimento ou, pelo menos, de transformação. (BRUNER, 2001. p.27, *tradução minha*)⁷

É possível inferir que a fusão do protagonista ao narrador nada mais é do que a materialização da compreensão de si, naquele presente, a partir dos fatos escolhidos para entender o “eu”. Conforme elaborado por Bruner (2001), o protagonista ao tornar-se um narrador atual necessita de uma teoria que embase seu crescimento e a sua transformação. Assim, para compreensão de minha identidade e as transformações constantes de sua ressignificação, apoiei nas teorias pertinentes sobre a formação docente, mais especificamente, nas teorias que exploram a constituição do professor pela agência, que se constitui pelas escolhas e atuação no meio em que se está inserido e pelas influências desse.

Para Huang (2013, p. 56, *tradução minha*), “[...] agência⁸ implica que a pessoa (agente) tenha a capacidade de fazer escolhas baseadas em suas intenções e propósitos [...]”. Segundo essa concepção de agência a ação do sujeito implica na sua auto compreensão como transformador, que intenta sanar ou suprir uma necessidade do contexto social em que está inserido ou que pretende adentrar. Nesse viés, apoiei também em Ninin e Magalhães (2017, p.627), que ponderam que “essa agência da qual estamos

⁷ No original: A narrator, in the here and now, takes upon himself or herself the task of describing the progress of a protagonist in the there and then, one who happens to share his name. He must by convention bring that protagonist from the past into the present in such a way that the protagonist and the narrator eventually fuse and become one person with a shared consciousness. Now, in order to bring a protagonist from the there and then to the point where the original protagonist becomes the present narrator, one needs a theory of growth or at least of transformation.

⁸ No original: [...] agency also implies that the person (agent) has the capacity of making choices based on his/her intentions and purposes [...]

tratando implica ações que, além de intencionais e conscientes, surgem imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos sujeitos [...]"

A apropriação do conceito de agência se fez necessário a fim de me reconhecer enquanto agente construtor de minha identidade profissional. Nesse enfoque corroboro com Donato (2017, p. 26, *tradução minha*) segundo o qual “qualquer identidade profissional é definida como a representação simultânea da subjetividade de um agente num processo discursivo em tempo real, situado em circunstâncias locais, sociais e históricas.”⁹

Igualmente, apoiando-me em Benson (2017, p. 26, *tradução minha*) percebo que a agência pressupõe um conjunto de características psíquicas, cognitivas, emocionais e individuais de um sujeito atrelada às circunstâncias sociais onde tal sujeito encontra-se inserido. Essas características oportunizam escolhas individuais distintas que pouco a pouco moldam uma identidade peculiar e única. Isto é : “agência frequentemente descreve as ações que escapam ou vão contra o condicionamento social e a restrição.”¹⁰

Com isso, as discussões sobre narrativas autobiográficas, identidade e agência se entrelaçam na trama desta pesquisa com o propósito de compor uma tecitura que favoreça a compreensão, construção e apropriação de minha identidade profissional. Estampando essa tecitura encontram-se ainda os sentimentos de empatia e amparo pelo outro. Embora trate de uma função específica do professor a de avaliar Luckesi (2005, p.170) nos incita a uma reflexão ao dizer que “o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)". Entendo que esse ato é o âmago da função docente: ensinar para transformar o outro, para dar ao outro melhores condições de atuação no mundo. Amparado por essas teorias passo, na seção a seguir, para a explicitação da metodologia, bem como da preparação dos dados para discussão e interpretação.

⁹ No original: [...] any professional identity is defined as the simultaneous enactment of an agent's subjectivity in real-time discursive process situated in local, social, and historical circumstances.

¹⁰ [...] agency most often describes actions that escape, or go against the grain of social conditioning and constraint.

4. DECIFRANDO O “EU”: UMA TEORIA DE ANÁLISE

Para elucidar a análise deste estudo, cabe ressaltar que trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva e explicativa, que visa explicar como eventos e fenômenos durante a vida do autor contribuíram e ainda contribuem para sua construção profissional. Sendo uma pesquisa descritiva, ela é também retrospectiva pelo seu plano de ação, pois, conforme Flick (2009, p.136), num “plano de pesquisa retrospectivo, determinados eventos e processos são analisados retrospectivamente a partir daquele ponto no tempo em que a pesquisa foi realizada”, buscando contribuições a partir da “significação para as histórias de vida individuais ou coletivas”.

O estudo ancora-se na abordagem biográfica, pois compreende-se que, ao narrar sobre si o sujeito objeto de estudo remonta significados enquanto rememora suas vivências e aprendizagens valorizando todo o seu percurso durante a construção de sua identidade. Nesse sentido, “o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo”. (FINGER e NÓVOA, 2014, p. 22)

Ao olhar para o percurso na docência percebo que o processo de emersão do “eu” professor começou muito antes do mestrado, entretanto, a compreensão clara desse “eu” profissional somente ocorreu pela análise e releitura não somente da minha autobiografia, mas de todo o processo desenvolvido para sua produção. O recorte dos dados e seleção de excertos para discussão e análise orientou-se pela primeira pergunta de pesquisa a saber: Quais foram as principais pessoas mencionadas durante os momentos de trauma e ressignificação na minha autobiografia e qual é a participação delas em minha constituição pessoal e profissional?

Como mencionado anteriormente, a partir da autobiografia produzida durante o mestrado profissional em educação foram selecionados alguns excertos dessa produção, onde relato os momentos decisivos para a constituição de minhas identidades, sendo esses submetidos a análise linguística pela Metafunção Ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) hallidayana sobre a qual discorro a seguir.

Para essa análise balizei nos conceitos acima resenhados, identidade docente e agência, e busquei suporte teórico metodológico na Gramática Sistemico-Funcional – GSF (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), para aprofundar nos significados construídos pela e na linguagem, permitindo assim, responder a segunda pergunta de pesquisa a saber: Quais significados são construídos sobre elas e quais escolhas linguísticas constituem as construções desses significados?

Tendo escolhido a GSF como ferramenta de análise linguística justifica-se ao considerar que para essa teoria, as escolhas discursivas feitas pelos participantes durante uma interação apresentam mais do que apenas normas linguísticas e regras gramaticais, pois incluem intencionalidade e funcionalidade. Sobre isso Romero (2004) ressalta que essa Gramática proposta por Halliday é funcional, pois sua base é semântica e não sintática, ou seja, o foco da sua análise são os sentidos e significados que são atribuídos aos enunciados da fala, oral ou escrita.

Assim Halliday e Matthiessen (2004) advogam que o registro de fala se constitui a partir de três variáveis contextuais formais: campo, relações e modo. Ao interpretar cada uma dessas variáveis, Fuzer e Cabral (2014) atribuem ao *campo* a atividade que está sendo realizada pelos participantes, e sua natureza com um fim específico. Essa natureza é expressa pelo indivíduo a partir de sua experiência, que pode ocorrer no mundo material, aquele onde exercemos nossas ações, ou no mundo interior, onde ocorrem nossas percepções, emoções e pensamentos que também são experiências.

Ambos os mundos, tanto material quanto interior, compõem o *campo*. Às *relações* são atribuídos os papéis dos participantes e o controle exercido por cada um deles sobre o outro. Já ao *modo* são atribuídas as funções que a linguagem exerce e o meio como ela se apresenta (oral, escrito e/ou não verbal).

As variáveis contextuais podem ser identificadas em um registro, pois estão relacionadas à função que a linguagem desempenha. Essa função subdivide-se em três etapas e foram nomeadas por Halliday como metafunções. As metafunções hallidayanas para Fuzer e Cabral (2014) são manifestações dos propósitos da língua para compreender o meio (ideacional), as relações com os outros (interpessoal) e a organização da informação (textual).

Para fazer a análise de meus registros, condensados através da escrita da autobiografia, apoiei especificamente no *Sistema de Transitividade* de foco *experencial* atrelado à *Metafunção Ideacional*. Discorro sobre suas particularidades.

A Metafunção Ideacional ocorre a partir de um sistema, o Sistema de Transitividade, que reflete a percepção da pessoa diante do mundo e que basicamente rege suas escolhas e argumentos. Nas palavras de Martin e Rose (2005, p. 66. *tradução minha*):

A ideação apega-se ao "conteúdo" de um discurso: que tipos de atividades são realizadas e como os participantes dessas atividades são descritos, como são classificados e de que são compostos. A ideação está preocupada com a forma como nossa experiência de "realidade", material e simbólica, é interpretada no discurso.¹¹

Deste modo a metafunção ideacional visa desvelar as interpretações que o indivíduo construiu sobre suas experiências no mundo material e/ou interior, em seu discurso realizadas na linguagem oral ou escrita.

Compõem esse sistema os *processos*, que são ações representadas por verbos ou núcleos verbais), *participantes*, que podem ser pessoas, animais, entidades ou objetos; e as *circunstâncias* realizadas tipicamente em grupos adverbiais para expressar tempo, lugar, intensidade, entre outros.

Sendo essa metafunção parte de uma abordagem semântico-funcional que se preocupa em compreender os sentidos e significados produzidos pela linguagem, o entendimento dos seus processos se faz necessário. São eles: primeiro o Material: representado por verbos que exprimem o sentido de “fazer”, ou seja, destacam as ações físicas, concretas. Essas podem ser classificadas em dois subtipos: *criativas* e *transformativas*. Quando o processo material é de ordem criativa, o participante existe em função do desenvolvimento do processo, enquanto no processo transformativo, ocorre a mudança

¹¹ No original: Ideation focuses on the ‘content’ of a discourse: what kinds of activities are undertaken and how participants in these activities are described, how they are classified and what they are composed of. Ideation is concerned with how our experience of ‘reality’, material and symbolic, is construed in discourse.

ou transformação de um processo já existente no participante. Segundo, o Mental: processos ligados ao sentido de “sentir” e “pensar”. Terceiro o comportamental: processo manifesto por atividades fisiológicas ou psicológicas; funciona como um intermediário entre os processos material e mental. Quarto o verbal: processo ligado ao sentido de “dizer”. Quinto o existencial: processo ligado ao sentido de “existir”. E por fim o relacional: processo que exprime o sentido de “ser” ou “ter”, entre dois ou mais participantes distintos.

Sendo a transitividade um sistema da oração compreende-se que além do verbo ela afetará também os participantes e as circunstâncias. Assim, para cada processo, os participantes são denominados a partir de sua função. Algumas dessas denominações serão apresentadas durante a análise dos participantes envolvidos nessa pesquisa.

À luz desses enfoques teóricos de análise *Metafunção Ideacional – Foco experiencial - Sistema de transitividade*, portanto, e no intuito de responder a segunda pergunta de pesquisa deste artigo, categorizei a análise da autobiografia em três fases: primeira fase da infância e adolescência, segunda fase da vida adulta, e terceira fase do desenvolvimento da vida profissional. Segue abaixo, as discussões e reflexões de excertos de minha autobiografia diretamente relacionados a meus propósitos de investigação em cada uma dessas fases.

5. NARRATIVA SOB ANÁLISE: DISCUSSÃO DOS DADOS

Retomando a conceituação de agência segundo Huang (2013) e Benson (2017), ao olhar para as escolhas formativas que me tornaram professor, e mais especificamente, um professor formador de profissionais atuantes na educação de surdos, percebo em sua raiz intenções e sentimentos de empatia e amparo pelo outro que, assim como eu, teve sua voz calada por adversidades que lhes foram impostas de forma física ou psicológica e potencializadas pelo contato com o outro na vida social. Cabe dizer que essa percepção só foi possível por acolher o outro a partir de atos amorosos, aceitando sua verdade como defendido por Luckesi (2005).

Estar atento às necessidades e aos interesses do coletivo, pertinentes ao meio em que estive inserido permitiram exercer e controlar ações conscientes a fim de transformar outros sujeitos agentes do contexto social, a saber os tradutores e intérpretes educacionais e os Surdos, e por consequência, o próprio contexto social, a comunidade surda. Esse entendimento emergiu a partir da análise dos aspectos motivadores das atividades que realizei e que serão compartilhadas nesta seção.

Nesse sentido, os excertos selecionados para análise foram categorizados da seguinte forma: Infância e Adolescência. Nesta fase, talvez a mais difícil de ter sido escrita, relatei o abuso sexual que sofri na infância, bem como os eventos e pessoas que me ajudaram a conviver e ressignificar esse trauma, sem permitir que ele anulasse minhas potencialidades. Pode-se perceber nos excertos abaixo o aparecimento das pessoas que contribuíram de forma significativa para isso:

Excerto 1- Infância e adolescência: *Ainda criança sem **saber** com o que eu lutava calado, minha avó já me **dizia**: “Quando se chega ao fundo do poço, o único caminho que resta é **subir!**” Minha avó, constantemente, me **dizia** isso como um lembrete a ela mesma, que **havia sido mantida presa** ali durante muito tempo. Nessa época sempre **ouvi** minha mãe **dizer**: “Você é pobre, então não pode **ser bom**, precisa se **esforçar pra ser o melhor!**” [...]*

Nessa fase influenciado por duas participantes, minha mãe e minha avó materna. Embora elas tenham aparecido apenas três vezes em minha autobiografia (avó duas vezes, e a mãe uma vez), considero essas aparições como momentos de maior relevância, uma vez que, as palavras delas sempre ecoam em minha mente como um guia.

Os processos relacionados a essas participantes, destacados em negrito, nas orações: *minha avó já me **dizia**/ Minha avó, constantemente, me **dizia**/ Nessa época sempre ouvi minha mãe **dizer*** foram de ordem verbal neutro, por isso as participantes aqui são denominadas ¹².

¹² Para identificação com a teoria da GSF, os participantes de cada processo serão escritos com letra maiúscula, conforme esquema de representação de Cabral e Fuzer (2014, p. 45) a partir de Halliday e Matthiessen (2004).

Dizentes ao passo que o participante eu é denominado Receptor. Nas orações: *o único caminho que resta é subir/ Você é pobre, então não pode ser bom, precisa se esforçar pra ser o melhor!* presentes nas Citações das Dizentes são de ordem relacional sendo que na primeira verifica-se a ocorrência de um processo relacional identificativo, enquanto que na segunda, há uma clara evidência de processos relacionais atributivos onde ao Portador “eu” são designados Atributos como pobre, bom e melhor. Nas orações: *com o que eu lutava calado/ que havia sido mantida presa ali durante muito tempo*, os processos materiais são transformativos sendo o participante da primeira oração um Ator que pratica a ação, e na segunda o participante é o Meta já que recebe o impacto da ação.

Por fim nas orações: *Ainda criança sem saber/ precisa se esforçar*, os processos mentais são de ordem cognitiva e emotiva, e por serem, esses processos tipicamente humanos, o participante é denominado Experienciador. Com isto, a análise desse primeiro excerto revelou que os processos verbais revelam uma interposição de ensinamentos que, regeram e ainda regem a minha vida pessoal e profissional. Enquanto as ocorrências dos processos relacionais *é* e *ser* instauraram a percepção de uma realidade e expectativas futuras. Já o estímulo para a ação transformativa é representado pelos processos material: *lutar* e mental: *saber, esforçar*.

A segunda fase a vida adulta é marcada pela compreensão de tudo o que aconteceu, ao conseguir compartilhar o trauma que sofri com minha família, não permitindo mais que as lembranças daquele abuso me controlassem negativamente, como se pode notar pela escolha linguística dos processos em destaque e na análise do excerto a seguir:

Excerto 2 - Vida adulta: *Na infância fui vítima de pedofilia, tendo sido meu avô materno, o agressor. O primeiro ataque aconteceu aos seis anos de idade, e durou até os onze, quando finalmente aprendi a me defender sozinho e dar um basta. Por muitos anos, permaneci calado, culpado, coagido e sentindo inferiorizado. Somente após o falecimento daquele que era meu agressor, e de ter relatado a agressão que sofri a minha família, foi que consegui sair completamente daquele poço, outrora mencionado, onde havia sido atirado; à essa altura, já tinha dezenove anos.*

Neste trecho as escolhas linguísticas utilizadas para narrar a fase adulta revelou principalmente duas pessoas: *eu* e meu *avô*. *Minha família* é outro grupo de pessoas que figuram como participante, mas no relato aparecem somente ouvindo meu relato, não agindo, por isso não o destaco na análise. Então, para a pessoa do “eu”, nas orações: *quando finalmente aprendi me defender sozinho e dar um basta/ foi que consegui/ onde havia sido atirado*, os processos são de ordem material transformativa e mental cognitiva, na primeira oração o participante aparece como Experienciador que exerce a ação consciente ligada ao processo mental do *aprender*, é também o Ator já que pratica a ação dos processos materiais *defender* e *dar*, já na segunda, de ordem mental, ele é novamente o Experienciador ao agir pelo processo consciente *conseguir*, e na terceira, novamente de ordem material, ele é o Meta que sofre a ação do processo *atirado*.

Nas orações: *Na infância fui vítima de pedofilia, tendo sido meu avô materno, meu agressor/ Por muitos anos, permaneci calado, culpado, coagido e me sentindo inferiorizado*, o participante é denominado Identificado, na primeira oração, representado pelos processos relacionais identificativos *fui* e *sido* e pelos identificadores *vítima* e *agressor*; e Portador na segunda, pelo processo *permaneci* e os Atributos *calado, culpado, coagido, inferiorizado*. Por fim na oração: *e de ter relatado a agressão que sofri a minha família*, o participante “eu” é o Dizente que empreende o processo *relatado* ao participante Alvo “minha família”. Portanto, conforme interpreto, tais atribuições parecem sugerir que o participante “eu” empreendeu ação mental e física, de forma árdua para a ressignificação do trauma sofrido; isso fica ainda mais evidente pela escolha das circunstâncias *finalmente* e *a ponto de dar um basta*.

Para a pessoa “avô”, nas orações: *tendo sido meu avô materno, meu agressor/ Somente após o falecimento daquele que era meu agressor*, os processos escolhidos foram relacionais identificativo e atributivo, na primeira oração o participante é Identificado em “meu avô materno”, e , ao mesmo tempo atribuído pelo uso de “agressor” ambos ligados ao processo relacional *sido*. Nota-se ainda que, essa pessoa ao ser mencionada é identificada não mais com um termo que aponte vínculo familiar, de proximidade, mas com o termo *agressor* (*meu agressor / daquele que era meu agressor*), que insere uma característica de perversa ação material, uma vez que o atributivo deriva do processo material transformativo de contato *agredir*.

O distanciamento de laços afetivos que vai construindo linguisticamente esse personagem pode ser observado de forma mais contundente no final do excerto, quando faço uso da voz passiva – *havia sido atirado*. Com o uso da voz passiva dei ênfase à ação, ocultando o participante que a realizou. Ocultar o participante pode ser interpretado como uma forma de tentar apagar o participante da vida do protagonista para si mesmo enquanto narrador.

A terceira e última fase, o desenvolvimento da vida profissional revelou como minhas escolhas profissionais sempre estiveram voltadas para o acolhimento de pessoas em situação de exclusão e/ou vulnerabilidade social, que assim como eu, precisavam superar ou aprender a conviver com os traumas que lhes foram impostos. Crianças vítimas de abuso, pessoas com deficiência, moradores em situação de rua, idosos em situação de abandono e os Surdos. Estes últimos, os Surdos, que exigiram atenção durante os anos escolares foram aqueles que fizeram emergir o profissional que hoje sou, conforme evidenciam os excertos abaixo:

Excerto 3 – Desenvolvimento da vida profissional: *Assim, ao longo dos anos, tive de me **reinventar e aprender** com a necessidade a **ser** vários educadores num só, para que pudesse **dar** voz àqueles que assim como eu tiveram suas vozes caladas.*

Neste momento final, os processos *reinventar e aprender* de ordem mental cognitiva e emotiva desvelam a ação de esforço do Experienciador “eu” para subir o poço metafórico onde havia sido jogado. O processo mental emotivo é o processo de ordem mental impulsionado por alguma emoção. Cabe salientar que em alusão à discussão de Benson (2017) parece evidenciar-se a agência do narrador nesse trecho, uma vez que, o ato de reinvenção e aprendizagem aparece reflexivamente ante uma necessidade contextual, e objetivando *dar voz aos que tiveram suas vozes caladas*, sendo aqui o participante “eu” um Ator que dá voz aos participantes denominados Beneficiários “que tiveram suas vozes caladas”. Ou seja, sou eu que atuo para que a transformação criativa ocorra. Da mesma forma, a voz era dada ao outro por meu intermédio.

Quanto a emersão como professor formador de tradutores e intérpretes educacionais de Libras e de professores, vale destacar que, teve sua origem logo na primeira fase de minha vida, sendo constantemente aprimorada nas fases de vida adulta e de de-

desenvolvimento profissional, mas esse entendimento só ficou claro, durante o processo de imersão ao mundo interior, ao lembrar minhas experiências.

Conforme lê-se no próximo excerto, que retoma a fase da infância e adolescência a fim de compreender a fase de desenvolvimento da vida profissional, as escolhas linguísticas são marcadas principalmente pelo uso de processos materiais criativos *teve início* e *dei início*, e do processo relacional identificativo *era*.

Excerto 4- desenvolvimento da vida profissional: *Essa escolha **teve início** com o ingresso de um colega surdo em minha turma, quando cursava o oitavo ano de ensino fundamental. Ver aquele garoto integrado à sala, sem ser incluído a ela, **era** simplesmente inadmissível para mim. **Dei início** então ao aprendizado da Libras, pelo diálogo direto com meu colega e participação nos encontros da comunidade surda.*

Após a realização dessas análises foi possível responder a segunda pergunta de pesquisa desse artigo sobre quais escolhas linguísticas constituíram as construções de significados na produção escrita e perceber o sentido, por mim, atribuído a elas. Os quadros a seguir, mensuram a ocorrência dos processos relacionados a cada pessoa mencionada em minha autobiografia. No primeiro quadro apresento os processos atribuídos a mim enquanto participante em cada uma das fases resenhadas anteriormente, já no segundo quadro apresento os processos atribuídos a cada uma das pessoas participantes de cada fase.

Tabela 1: Fases e processos do participante “eu”.

Fases da vida Processos	Infância e adolescência	Vida adulta	Desenvolvimento da vida profissional
Comportamental			
Existencial			
Material	1	4	3
Mental	2	2	2
Relacional		4	3
Verbal		1	

Fontes: Do Autor (2019)

Tabela 2: Processos relacionados aos outros participantes

Participantes Processos	Mãe	Avó	Avô	Colega Surdo
Comportamental				
Existencial				
Material	1	2		1
Mental				
Relacional	3	2	2	1
Verbal	1	2		

Fonte: Do autor (2019)

A partir dos resultados obtidos pelas tabelas 1 e 2 é possível notar que: primeiro os processos atribuídos a mim enquanto participante foram em sua maioria de ordem material, mental e relacional ligados diretamente aos processos: material transformativo, mental cognitivo/afetivo e relacional atributivo indicando assim, a necessidade de ação

transformadora constante. Pode-se interpretar as escolhas linguísticas como indicativas de como um indivíduo ativo diante do problema, alguém que não admite a condição passiva como enfrentamento para adversidades.

Segundo que os processos atribuídos a minha avó e minha mãe como participante foram relacionados aos processos material criativo, relacional identificativo/atributivo e verbal ligados aos significados de “fazer”, “ter e simbolizar” e “sentir”, evidenciando um equilíbrio entre a ação e o afeto. Terceiro que os processos atribuídos a meu avô como participante foram todos representados pelo processo relacional identificativo/atributivo escritos na passiva, podendo ser interpretados como um esforço inconsciente de obliterar a relação deste participante em minha vida.

Quarto que os processos relacionados ao meu colega Surdo foram de ordem relacional identificativa e material criativo, que sugerem a necessidade de ação em função do outro. Essas ideias corroboram com Vygotsky (1998) ao dizer que necessitamos da regulação pelo outro.

Com isto percebi que contrariamente à expectativa, as pessoas que aparecem menos como participantes – mãe, avó e colega Surdo foram os que pareceram ter influenciado mais decisivamente em minha construção profissional, sendo propulsores de minha agência. Diante de suas extensões desenvolvi um comportamento inconsciente de agir em função da necessidade do outro, que com o tempo foi se moldando a partir de escolhas conscientes rumo à docência.

A consciência da escolha pela docência reflete o fato de a identidade do docente de línguas ser uma identidade central e periférica, pessoal e profissional, dinâmica, múltipla e híbrida, que incita a refletir sobre o profissional que se pretende ser (BARKHUIZEN, 2017). Permite ainda concordar com os autores que postulam que a identidade docente é criada a partir de experiências vivenciadas, sejam elas, de ordem pessoal, profissional ou cultural, e fortemente marcadas pela emoção, conforme discute Barcelos (2016).

Deste modo retomando as perguntas que nortearam essa pesquisa conclui que, as pessoas mencionadas em minha autobiografia durante os momentos de trauma e resignificação contribuíram diretamente para a construção de minha identidade tanto pes-

soal quanto profissional, e que hoje consiste em uma identidade múltipla e multifacetada. Sem a participação dessas pessoas que ocuparam o papel de guias-mentores em minha vida, provavelmente não haveria a emersão do professor formador. Professor este que apresento na conclusão deste artigo.

6. CONCLUINDO: O “EU” EDUCADOR FORMADOR

Tecendo considerações sobre o “eu” educador formador de tradutores e intérpretes educacionais de Libras e de professores, vejo por meio da análise de minha autobiografia, ao responder as questões de pesquisas desse estudo. Primeiro conhecendo os principais participantes durante a construção de minha identidade docente, e num segundo momento, tomando consciência dos significados que atribuí a cada um deles. Compreendo que a escolha pela docência teve início enquanto ainda era aluno durante a fase de minha infância e adolescência. Esta escolha que, durante todo o trajeto escolar, inconscientemente encontrava-se latente formalizou-se num primeiro momento, pela minha agência ao aprender Libras de forma autônoma impulsionado pelo contato com um colega Surdo, e num segundo momento, ao ingressar em cursos de Libras em diferentes instituições de ensino e posteriormente, graduando em Pedagogia.

Realizar este estudo permitiu ainda compreender que o trauma causado pelas agressões sexuais ocorridas em minha infância, criaram de modo inconsciente, uma necessidade constante de agir beneficentemente em função da necessidade do outro, hora por empatia em forma de acolhimento, hora por serventia ao procurar suprir as necessidades daqueles que me cercavam, hora por dar voz àqueles que não a tinham. Essas características se refletem diariamente no exercício de minha docência e foram fundamentais para que escolhesse esse caminho, emergindo como educador formador.

Nessa direção, percebo que ao realizar essa pesquisa destrinchando as teorias de identidade docente e agência, à luz do suporte teórico-metodológico utilizado, pude compreender como se constrói as identidades e como essas ressignificam-se, a partir do contato com outras identidades, outros sujeitos. Elucida-se a relevância da aprendizagem pelo conhecimento de si e do outro, como propõe o método autobiográfico.

Embora esta pesquisa se limite a investigar a minha identidade, tal trabalho árduo e, no entanto prazeroso constitui-se um estímulo para que outros possam ressignificar suas identidades profissionais, ao imergir na minha e em suas próprias, contribuindo para a emergência de identidades futuras. Almeja-se a partir da leitura dos interessados nesta pesquisa, o alcance de identificação, interação, reflexão e provocação quanto a constituição da identidade profissional e da prática docente, ancorada na empatia e na sensibilidade humana, bem como da contribuição para atuais e futuros formadores de tradutores e intérpretes educacionais e de futuros professores da educação básica, na produção de novas pesquisas, discussões e análises.

Logo considero que mesmo que as discussões sobre identidade docente, em suas diversas vertentes, estejam bem consolidadas no cenário acadêmico atual, existe ainda um vasto campo de investigação da formação da identidade docente em função de traumas como o que vivenciei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial. **Contexturas**, v. 23, p. 161-191, 2014.

ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem: Os elementos de atitude no discurso do professor- um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2010. 139 p.

ARCANJO, A. J. A. **Emoções e motivações de professores em formação para o ensino de língua inglesa**. 2019. 243 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, 2019. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/1>. Acesso em: Agosto/ 2019.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (2008). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 176 p.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. **Reflections on Language Teacher Identity Research**, 2016, 145 p.

BARKHUIZEN, G. **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge. 2017.

BENSON, P. Teacher autonomy and teacher agency. IN: BARKHUIZEN, Gary. **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge. 2017. p. 18-23.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CRUZ, N. S. **Desenvolvimento profissional docente: formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola**. 2016. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/09/Núbia-da-Silva-Cruz.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

CUNHA, J. L. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivo de formação. **Educar em revista**. Curitiba, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

DONATO, R. Becoming a language teaching professional: whats identity got to do with it?. IN: BARKHUIZEN, G. **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, 2017, p. 24- 30.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: NÓVOA, A. FIN-GER, M. *Orgs. O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014, p 29-55.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas e formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun. 2015.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. 228 p.

HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar**. 3ª ed. Londres: Arnold, 2004.

HUANG, J. Autonomy, agency and identity in online language learning and teaching. **Linguistic insights: studies in language and communication**. University of Bergamo, v. 112, p. 54-77, jan/ 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005. 115p.

MAGALHÃES, M. C. C; NININ, M.O.G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores do ensino médio. *Alfa*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, mai./mar. 2017.

MARTIN, J.R. & ROSE, D. **Working with discourse**. Meaning Beyond the Clause. London: Continuum. 2005

OLIVEIRA, G. S. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor**. 2017. 105 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20764/1/ConhecimentoPraticoProfissional.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

PEREIRA, M. V. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. IN: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-138.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Language's teachers narratives and professional self-making. *Delta*. 2019, p.1-25. Out/nov. 2018.

ROMERO, T., & VIEIRA, N. Transformações identitárias e aprendizagens de língua adicional no intercâmbio acadêmico. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão - GO, v. 22, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2018

ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010. 348p.

SACKS, O. **Vendo vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1989.

_____. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2010. 38p.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações? **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 28, n. 2, p.87-109, jul./jun. 2015.

SCHAFER, R. "Narration in the Psychoanalytic Dialogue", IN: W.J.T. Mitchell (Ed.). **On Narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1981, 38p.

SOUZA, E. C. Profissionalização, Fabricação de Identidade e Trabalho Docente: Alguns Apontamentos Teóricos. IN: FERREIRA, M.C. F.D.; REICHMANN, C.L. ; ROMERO, T. R. S. *orgs.* **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2016

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1998. 191p.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS: ANÁLISES E REFLEXÕES DE INTÉRPRETES FORMADORES.

Thiago Lemes de Oliveira¹³

RESUMO

A função do tradutor intérprete de Libras foi reconhecida como profissão no Brasil de forma ainda recente pela Lei Federal 12.319 de 2010. Esta lei que também reconhece a função do intérprete educacional não dá providências quanto a instituição de cursos de formação em nível superior ou técnico destes profissionais. Deste modo está pesquisa têm por objetivo, analisar e refletir os impactos deste problema na sua identidade profissional e consequentemente na área da educação. Na investigação dos processos formativos do tradutor e intérprete de Libras educacional, também designado como: Intérprete Educacional (IE) e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE), verificou-se a escassez de cursos superiores ou técnicos devidamente regulamentados e estruturados que contemplem uma formação inicial e continuada deste profissional gerando a intensificação e ampliação da formação comunitária e informal. Além da falta de novos profissionais para atender a demanda de surdos em idade escolar. A análise de dados desta pesquisa foi realizada a partir do estudo das legislações específicas quanto a formação profissional, das produções científicas sobre as atribuições e identidade do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE) e dos Intérpretes de Língua de Sinais Formadores (ILSF), e dos depoimentos de profissionais da área e suas reflexões tendo por representatividade os formadores de TILSEs do estado de Minas Gerais. Os resultados dessa pesquisa apresentam, portanto, um problema relacionado a formação e as atribuições funcionais desses profissionais à sociedade civil, ao poder público e às instituições de ensino superior, propondo direcionamentos com possíveis soluções.

Palavras-chave: intérprete educacional, Libras, tradutor e intérprete, intérprete formador.

¹³ Graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos em 2013. Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Email: thilemesoli@gmail.com.

ABSTRACT

The role of interpreter translator of Libras was recognized as a profession in Brazil in a recently by Federal Law 12.319 of 2010. This law that also recognizes the role of the educational interpreter does not guarantee the institution of training courses at a higher or technical level of these professionals. Thus, this research aims to analyze and reflect the impacts of this problem on their professional identity and consequently in the area of education. In the investigation of the educational processes of the educational translator and interpreter of Libras, also defined as interpreter educational (IE) and translator and interpreter of language signs educational (TILSE), shows the insufficiency of duly regulated and structured courses in higher or technical level that contemplated a formation of this professional intensifying community training and the lack of new professionals to meet the demand of deaf school-age children. The data analysis of this research was carried out based on the study of the specific legislation regarding professional training, scientific productions about the attributions of the translator and interpreter of language signs educational (TILSE) and interpreter of language sign former (ILSF), and the testimonies of professionals of the area and their reflections, with representatives of formers of TILSEs from the state of Minas Gerais. The results of this research therefore presents a problem related to the formation and functional attributions of these professionals for civil society, public authorities and higher educational institutions, proposing possible solutions.

Keywords: Educational interpreter. Libras. Interpreter and translator. Interpreter former.

1. INTRODUÇÃO: QUEM É O INTÉRPRETE FORMADOR?

O trabalho a seguir é fruto de investigações científicas desenvolvidas durante o curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA) enquanto membro participante do projeto de pesquisa IDOLIN¹⁴. Foi aprovado e devidamente registrado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) vinculada à UFLA sob o parecer de número 2.866.568 em 20 de agosto de 2018¹⁵. Emerge das inquietações de um professor formador de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a educação, sobre como se deu a formação de outros professores formadores atuantes e de como se dá a formação desses profissionais no cenário atual da educação.

Para explanar as questões desta pesquisa, bem como sustentá-la teoricamente, fez-se necessário compreender o sujeito da pesquisa, o formador de tradutores e intérpretes de Libras. O surgimento desse profissional deve-se, em grande parte, à grande e crescente demanda de conferir acessibilidade comunicacional aos sujeitos Surdos¹⁶, cada vez mais presentes e atuantes na sociedade implicando na necessidade de novos tradutores e intérpretes de Libras para atuar em diferentes contextos da vida social, principalmente no contexto escolar. Dessa forma será apresentado aqui as diferentes funções e nomenclaturas designadas a estes profissionais, que em si, justificam a função do Intérprete Formador.

O tradutor e intérprete de Libras¹⁷ é o principal canal de comunicação e mediação entre surdos e ouvintes não fluentes em Libras, é, portanto, um mediador cultural (MOURA e CAVALCANTE, 2013). Entre as diferentes áreas de atuação de um tradutor e intérprete de Libras está a escola, que ao demandar a necessidade destes profissionais para acompanhar seus alunos surdos contribuiu diretamente para o surgimento de um novo perfil profissional – o Intérprete Educacional (IE).

¹⁴ Identidade do Docente de Línguas. O projeto visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais.

¹⁵ Consulta disponível em <http://prp.ufla.br/comissoes/pesquisa-com-seres-humanos>

¹⁶ Sacks (2010) utiliza o termo Surdez/Surdo (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural, em que o surdo é o indivíduo que aceita sua deficiência e se vê como diferente das pessoas ouvintes. Portanto usarei o termo “Surdo” com S maiúsculo para me referir às pessoas com deficiência auditiva usuárias da língua de sinais como primeira língua.

¹⁷ Tendo em vista a nomenclatura atribuída ao profissional pela Lei Federal 12.319/2010 será utilizado neste trabalho o termo: Tradutor e Intérprete de Libras.

Recentemente esse mesmo profissional foi designado com diferentes nomenclaturas pelos pesquisadores da área. A nomenclatura proposta de forma mais recente por Martins (2016): Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional – TILSE foi a nomenclatura escolhida para se referir a esse profissional neste trabalho. Este profissional em diferentes contextos, e principalmente no contexto escolar, tornou-se voz e ouvidos do aluno Surdo. As diferentes funções de um TILSE podem ainda influenciar a identidade profissional desses sujeitos, segundo o autor isso ocorre por tratar-se de das seguintes funções distintas:

Nota-se, no entanto, que no espaço escolar há a atuação nas duas modalidades: interpretação e tradução. O cotidiano da sala de aula é permeado mais pela ação interpretativa, pois há a instantaneidade presente nas falas dos sujeitos a qual pede a transposição de discursos de uma língua para outra. Todavia, em avaliações o TILSE poderá atuar como tradutor, bem como em produções de materiais didáticos, e em tantos outros momentos que podem ser necessários e que solicitam produtos finais versados de uma língua para outra, com tempo apropriado para a sua produção. (MARTINS, 2016, p.151)

Nesse sentido o trabalho de um TILSE vai muito além da função de traduzir as falas presentes no dia a dia do aluno impactando também na sua relação com o meio, nas relações interpessoais, e até mesmo na relação intrapessoal, tendo em vista que ele passa a ser um modelo social para os alunos surdos que acompanha ao longo de sua carreira, representando assim “uma figura significativa na constituição do sujeito surdo”. (MOURA e CAVALCANTE, 2013, p.85). Já Lacerda (2009) usou a nomenclatura Intérprete educacional (IE) para designar a identidade do tradutor e intérprete de Libras que atua no espaço escolar, para ela, essa identidade é influenciada também por uma série de funções distintas atribuídas e esse profissional, além da de simplesmente traduzir e interpretar. Segundo ela:

[...] o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras. (LACERDA, 2009, p. 35).

Além disso surgem nesse contexto os Intérpretes de Língua de Sinais Formadores (ILSF) e antes de dissertar sobre a atuação destes profissionais, e relatar como se deu o seu surgimento, convém justificar a nomenclatura utilizada aqui. O motivo pelo uso de ILSF para Intérpretes de Língua de Sinais Formadores objetiva-se a distinguir o campo específico de atuação, na educação, existente no estado de Minas Gerais, onde tais profissionais exercem a função de professores, além da função de tradutores e intérpretes, esse papel os diferencia dos demais tradutores e intérpretes de Libras mencionados anteriormente.

Os ILSF, sujeitos dessa pesquisa, conforme apresentado anteriormente, atuam ou já atuaram no estado de Minas Gerais vinculados aos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Ao relatar que tais profissionais exercem a função de professores, entende-se que essa identificação, em primeira instância, ocorre no ato de sua designação funcional conforme a Resolução 2903¹⁸ de 24 de fevereiro de 2016, que em seu anexo 1 sobre a composição da equipe de trabalho dos CAS estabelece a contratação de “professor/regente intérprete de Libras”, sendo este profissional após contratado designado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como professor de educação básica (PEB).

Em segunda instância ocorre uma autodenominação dos professores intérpretes como ILSF, e que devido ao seu uso constante foi convencionado pelos demais profissionais e agentes do CAS e das secretarias regionais de educação do estado de Minas Gerais. Essa autodenominação consiste em uma ação coletiva, dos ILSFs, intencionada a distinguir seu papel, bem como sua identidade profissional, uma vez que, os documentos legais que os designam não o fazem. Sobre isso a cartilha CAS – Histórico e diretrizes de funcionamento estabelece que:

O candidato ao cargo de Tradutor e Intérprete de Libras para trabalhar no CAS e que for classificado como apto em seu processo avaliativo automaticamente será considerado apto para

¹⁸ MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º2903** de 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/search/?all=resolu%C3%A7%C3%A3o+2903%2F2016&area=all>. Acesso em 14/08/2019.

atuar como Intérprete Educacional na Rede Estadual de Ensino¹⁹.

Apesar da cartilha CAS – Histórico e diretrizes de funcionamento não distinguir de forma clara a função ou identidade profissional do ILSF nota-se essa distinção no uso das nomenclaturas *Tradutor e Intérprete de Libras* e *Intérprete Educacional*. Cabe aqui ressaltar que no estado de Minas Gerais todo ILSF um dia já foi um TILSE e que para tornar-se ILSF precisa atender a algumas exigências estabelecidas pelas resoluções 2903/2016 e 3995/2018, tais como: possuir licenciatura plena em qualquer área, especialização ou cursos de capacitação em Libras e avaliação de aptidão do CAS para ILSF realizada mediante banca de proficiência do próprio CAS, geralmente composta por outros ILSFs e professores Surdos. Estes requisitos que não são exigidos para a atuação e designação dos TILSEs, sendo tais requisitos aplicados à eles apenas como critério de classificação e/ou desempate no ato da contratação.

Além disso é necessário mencionar que todo esse processo formativo, que será detalhado mais a frente, é recente, pois a profissão do tradutor e intérprete de Libras só foi reconhecida como profissão no Brasil no ano de 2010 pela Lei Federal 12.319, e que devido a algumas brechas já tramita nas esferas governamentais competentes, o Projeto de Lei 9.382/2017²⁰ que revoga partes da lei anterior.

Quanto a atuação do ILSF destacam-se as atribuições funcionais que o caracteriza como docente e o distingue do TILSE. Assim a cartilha CAS – Histórico e diretrizes de funcionamento (2017) entre seus objetivos atribui:

Oferecer o Curso de Libras para professores e demais profissionais da educação; Apoiar estudantes e familiares na aprendizagem da Libras;

¹⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CAS: histórico e diretrizes de funcionamento.** 2017. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CARTILHA_DIRETRIZES_CAS_OUT_UBRO_1.pdf. Acesso em 14/08/2019

²⁰ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 9382/ 2017.** Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683> Acesso em: 14/08/2019

Promover a formação continuada dos profissionais da educação para a oferta da educação bilíngue; Capacitar professores do AEE – sala de recursos, para o atendimento adequado ao estudante surdo; Avaliar as competências tradutórias e de interpretação de pessoas interessadas em atuar no contexto educacional como Tradutor e Intérprete de Libras; Capacitar Tradutores e Intérpretes de Libras para atuarem nas escolas; Promover capacitação de professores surdos para o ensino da Libras; Produzir materiais didáticos acessíveis ao estudante surdo (vídeos didáticos em língua de sinais e legendados, dicionários de português/língua de sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados e outros); Dar suporte pedagógico aos Instrutores de Libras lotados nas SREs, responsáveis pelo Curso de Libras e apoio aos estudantes surdos no AEE; Dar suporte pedagógico às SREs e escolas nos assuntos referentes à área da surdez.²¹

Com isso, desde a oficialização e reconhecimento da profissão do tradutor e intérprete de Libras e conseqüentemente do TILSE, algumas pesquisas discorrem sobre sua formação e função. Nascimento, Bezerra, Albres e Santiago (2012) analisam propostas de cursos de extensão como possíveis soluções para formação desse profissional. Almeida e Lodi (2014) defendem a parceria entre tradutores e intérpretes e professores surdos, e a participação ativa na comunidade surda, como ferramenta fundamental do processo formativo. Ferreira (2015) investiga o processo de formação de tradutores e intérpretes em cursos de Letras-Libras nas modalidades de licenciatura e bacharelado. Martins (2016) reafirma a ação pedagógica dos TILSEs e apresenta os desafios de formação desses sujeitos.

Outros autores como Gumieiro e Pereira (2018) refletem sobre a constituição profissional do tradutor e intérprete de Libras segundo legislações vigentes e suas especificidades. Albres e Rodrigues (2018) discorrem sobre as funções do intérprete educacional em relação às políticas públicas educacionais. Entretanto esta pesquisa distingue-se de todas as outras, por investigar a formação e a função do ILSF, bem como conferir espaço para suas reflexões quanto a sua formação e a do TILSE no cenário mineiro. Em tempo assemelha-se às pesquisas resenhadas por averiguar e discutir os processos formativos de um profissional vital, na realidade inclusiva de Minas Gerais, para a educação dos sujeitos Surdos.

²¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CAS: histórico e diretrizes de funcionamento**. 2017. p.6

Nessa direção surge um problema que será discutido neste trabalho a partir das seguintes perguntas de pesquisa: Qual seria a melhor formação, inicial e continuada, para os ILSFs e TILSEs sob a ótica dos ILSFs do estado de Minas Gerais? Existem falhas neste processo, e em caso positivo, como abordá-las? Como se dá a formação do ILSF e do TILSE na atualidade para atender alunos surdos nos diversos níveis escolares?

A partir desse ponto de partida, as respostas a esses questionamentos, encontradas através dos processos investigativos aplicados durante essa pesquisa possibilitaram explorar o que pensam os ILSF de Minas Gerais identificando suas necessidades e anseios. Além disso, possibilitarão futuras investigações da pesquisa iniciada por Lacerda quanto a identidade do IE, ao refletir sobre sua formação profissional e função social diante da perspectiva dos próprios sujeitos.

Deste modo, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: o tópico “Metodologia” caracteriza essa pesquisa a partir de sua posição epistemológica, seu método e técnicas de coletas dos dados que compõem seu corpus. O tópico “Formação em foco” discute a formação dos tradutores e intérpretes de Libras na atualidade, tendo por foco os ILSF, a partir das teorias de identidade profissional e agência. Reflete ainda quanto a sua função e relevância social, pela ótica de pesquisadores da área e das políticas públicas em vigência. O terceiro tópico “Deles por eles” apresenta uma análise da formação do ILSF partindo de seus depoimentos e reflexões, e o que pensam sobre a formação dos TILSEs na atualidade. Por fim, nas “Considerações finais” são ponderadas as proposições idealizadas pelos participantes durante a investigação deste trabalho, de como formar TILSEs e novos ILSFs melhor preparados para contemplar a necessidade do atendimento de alunos surdos em todos os níveis escolares.

2. METODOLOGIA

Os sujeitos de análise desse projeto são os ILSFs do estado de Minas Gerais, mais especificamente, sua formação, identidade profissional e reflexões. Trata-se então, de uma pesquisa qualitativa etnográfica em primeira instância, que permite ao pesquisador

um contato direto com a situação ou pessoas pesquisadas (ANDRÉ, 2008). Sobre isso, vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida ao longo de dezoito meses sendo o pesquisador também um participante.

Em segunda instância caracteriza-se também uma pesquisa bibliográfica, uma vez que fora necessário a pesquisa de publicações acadêmicas e científicas, no intuito de classificar o papel do profissional, suas atribuições e relevância social. Sobre a questão metodológica, a pesquisa bibliográfica:

[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude de disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (GIL, 2016 p.29)

Além do mais em relação à pesquisa bibliográfica foi necessário efetuar uma análise em documentos legais como: Resoluções, Projetos de lei, Leis, Decretos e Convenções constitucionais, a fim de averiguar as políticas públicas que regem as atividades destes profissionais na atualidade.

2.1. MÉTODO E COLETA DOS DADOS

Concomitante à pesquisa documental a fim de se conhecer a formação e a construção identitária dos ILSF, foi realizada uma pesquisa de campo em ambiente virtual e presencial. No âmbito presencial foram realizados encontros e reuniões com o fim de discutir a formação, a prática e as reflexões pertinentes à profissão de cada participante da pesquisa, tendo sido tais atividades aprovadas pelo comitê de ética para o qual o projeto de pesquisa foi submetido. Como procedimento de coleta, cada reunião foi registrada em forma de ata e compartilhada posteriormente com o grupo em suas redes sociais.

No âmbito virtual os participantes foram convidados a responder um questionário semiestruturados permitindo a coleta de depoimentos a partir de suas respostas, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta se-

gunda fase também permitiu ao pesquisador coletar dados quantitativos relacionados à formação e atuação social, acadêmica e profissional dos participantes. No questionário os participantes responderam às perguntas: Quando e como se deu o seu primeiro contato com a Libras? Há quanto tempo atua como TILSE e ILSF? Qual é a sua formação para atuar como ILSF? Quando avalia a sua própria formação como TILSE e posteriormente como ILSF, existe alguma insatisfação ou necessidade que julgue relevante para seu desenvolvimento profissional? Para você qual seria a formação inicial e continuada ideal para formar um ILSF e TILSE? Como você vislumbra a formação desses profissionais em uma perspectiva futura?

2.2. COLABORADORES

Durante a realização dessa pesquisa e coleta dos dados encontravam-se no estado de Minas Gerais quatorze ILSFs em exercício. Todos os quatorze ILSFs foram convidados para participar da pesquisa, entretanto, aceitaram e participaram sete profissionais incluindo o autor, sendo este grupo os colaboradores desse trabalho. Vale ressaltar que os participantes encontravam-se atuando em cinco regiões do estado: norte, sul e sudoeste, central mineira, Triângulo mineiro/Alto Parnaíba e Jequitinhonha. A investigação desses participantes intencionou compreender como se deu sua formação inicial, em como ocorre sua formação continuada, e quais são suas necessidades e anseios durante a constituição de sua identidade profissional.

No próximo tópico serão apresentados o perfil dos participantes, bem como particularidades referentes à sua atuação profissional, e da sua inserção na comunidade surda e aquisição da Libras. Para conferir sigilo aos participantes cada um deles foi representado por iniciais fictícias que não correspondem ao seu nome real.

2.3. PERFIL DOS COLABORADORES

Tabela 1: dados quantitativos da pesquisa.

Participantes \ Dados	Gênero	Idade	Idade que teve o primeiro contato com a Libras	Tempo de atuação como TILSE	Tempo de atuação como ILSF
NML	Feminino	31 anos	17 anos	14 anos	3 anos
KC	Feminino	32 anos	17 anos	14 anos	4 anos
MPS	Feminino	32 anos	0 anos	14 anos	5 anos
BLO	Masculino	33 anos	14 anos	15 anos	4 anos
AFP	Masculino	33 anos	18 anos	12 anos	3 anos
PPM	Masculino	34 anos	18 anos	15 anos	5 anos
APV	Feminino	35 anos	18 anos	15 anos	5 anos
Média total:	-	32,7 anos	17 anos	13 anos	4 anos

Fonte: Do autor (2019)

Os dados quantitativos dessa pesquisa descritos na tabela 1 revelaram que dos sete participantes, quatro mulheres e três homens, a média de idade dos profissionais é de 32 anos e 7 meses, sendo que a idade média em que tiveram o primeiro contato com a comunidade surda e com a Libras foi aos 17 anos. Foi possível mensurar ainda que todos os participantes possuem em média treze anos de atuação como TILSEs e aproximadamente quatro anos como ILSFs.

Após a coleta dos dados e das análises documentais, com base na abordagem qualitativa interpretativista, o pesquisador-participante amparado pelas contribuições de seus colegas de profissão compartilha algumas reflexões sobre as questões norteadoras dessa pesquisa, seus possíveis desdobramentos e soluções no intuito de estimular o leitor a não somente conhecer como também explorar este assunto. Quanto á flexibilidade

de do pesquisador sobre a pesquisa deve ser compreendida como parte da produção do conhecimento. Conforme citado:

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo, como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre as suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas [...] (FLICK, 2009 p.25)

Para que a discussão destes resultados fosse possível, além da subjetividade do pesquisador, que será detalhada e discutida mais a frente foi necessário ainda uma apropriação das teorias de identidade lançando um olhar para a formação desses profissionais e todo seu processo de agência que serão apresentadas no próximo tópico.

3. FORMAÇÃO EM FOCO:

A fim de compreender a constituição da identidade profissional dos profissionais sujeitos dessa pesquisa esta seção foi organizada em três subseções que versarão sobre a formação social, formação autônoma e formação curricular acadêmica.

3.1. DA FORMAÇÃO SOCIAL:

Cada um dos sete participantes desta pesquisa seis tiveram seu primeiro contato com a comunidade surda e conseqüentemente com a Libras, durante sua adolescência, e uma durante seus primeiros anos de vida. Dos sete participantes, seis tiveram esse contato em espaços religiosos impulsionados pelo desejo de compartilhar suas crenças com a população surda através da educação bíblica. Outra participante teve a Libras como primeira língua e o contato com a comunidade surda no seio familiar, uma vez que é

filha ouvinte de pais Surdos; entretanto, segundo ela, “[...] foi só na adolescência que me dei conta que aqueles gestos eram uma língua e que eu poderia trabalhar com ela” (MPS, Intérprete formadora, 2018).

O fato do primeiro contato desses profissionais com Libras não ter ocorrido em uma esfera acadêmica ou corporativa, com um objetivo profissional, corrobora com trabalhos recentes de pesquisadores brasileiros, ao atestar que a formação do tradutor e intérprete de Libras tem sua origem em contextos informais e/ou religiosos (ASSIS, 2012, 2013, 2014; MARTINS e NASCIMENTO, 2015).

Tais contextos, embora contribuam significativamente para a formação da identidade profissional não possuem esse objetivo, portanto não conferem conhecimentos técnico-específicos necessários à prática desses sujeitos. Nesse viés cada sujeito, a partir de suas necessidades e interesses pessoais envereda por uma jornada distinta rumo à formação profissional. No que tange aos ILSFs, que exercem acima de tudo uma função docente, essa jornada pode ser compreendida pelas teorias de agência e identidade docente.

Pode-se se dizer que o ILSF ao ser designado como professor regente no estado de Minas Gerais e ter entre suas muitas atribuições o ensino de Libras constitui-se também um professor de línguas, que em anos recentes, no âmbito da Língua Aplicada tem ganhado mais espaço em pesquisas que visam compreender como se constitui sua identidade. No cenário internacional essas pesquisas são realizadas por pesquisadores como: Nóvoa (2000) e Barkhuizen (2017), por exemplo, enquanto no cenário nacional tais contribuições podem ser encontradas nas pesquisas de: Abrahão (2014), Barcelos (2015, 2016), Souza (2016), Reichmann e Romero (2019).

Tais pesquisadores concordam que a identidade docente do professor de línguas é característica por ser uma identidade dinâmica, marcada pelas estruturas sociais onde está inserido, múltipla, pelas culturas em que o indivíduo transita e conseqüentemente se apropria e autônoma pelas escolhas formativas que são feitas pelo sujeito quanto ao profissional que deseja ser. Nesse último ecoa o conceito de agência que será discutido na próxima seção.

3.2. DA FORMAÇÃO POR AGÊNCIA:

De acordo com Huang (2013) agência está diretamente relacionada com as escolhas pessoais de cada indivíduo. Ele explica ainda que tais escolhas não são aleatórias ou desconexas, mas que são reflexos das necessidades encontradas por esse indivíduo nas estruturas sociais em que está inserido e nas suas transformações.

Entretanto para Benson (2017) agência vai além da simples capacidade de escolha ela descreve as ações que frequentemente tendem a escapar do condicionamento social e das restrições que este impõe. Nessa perspectiva emerge da agência a autonomia, que quando evidenciada por um professor, não se trata apenas de exercer controle sobre suas ações. Segundo ele: “a autonomia não é tanto controlar as ações individuais do hoje ou do amanhã (penso que talvez seja uma parte disso), mas direcionar as ações atuais para objetivos de longo prazo”. (BENSON, 2017, p.19. *tradução minha*.)²²

Desta forma, como vimos nas teorias resenhadas é possível responder a primeira pergunta desta pesquisa compreendendo que a formação tanto dos ILSFs quanto dos TILSEs no cenário nacional atual, ainda ocorre de forma autônoma, independente e multifacetada projetando seus objetivos às metas de longo prazo como descrito por Benson. Esse tipo de agenciamento, por exemplo, é claramente percebido nas palavras de APV²³ ao dizer:

Comecei a aprender Libras na igreja, para ensinar a Bíblia aos Surdos. Quando vi que meu trabalho voluntário poderia ser minha fonte de renda e profissão, comecei a fazer todos os cursos de Libras que apareciam, assisti palestras, interpretei em muitos eventos diferentes, até que decidi entrar na faculdade. (APV, Intérprete formadora, 2017)

As palavras de APV assemelham-se muito a dos outros seis participantes que como ela iniciaram sua jornada profissional no trabalho informal e/ou voluntário, para

²² No original: Autonomy is not so much about controlling one's action of today or tomorrow (thought that may be part of it) but of directing current actions towards longer term-goals.

²³ Os nomes dos participantes foram substituídos por iniciais fictícias, a fim de conferir sigilo a sua identidade.

depois, pela necessidade individual e coletiva aperfeiçoar seus conhecimentos e prática priorizando o profissionalismo.

3.3. DA FORMAÇÃO CURRICULAR ACADÊMICA

No ano de 2006 teve início no Brasil o primeiro curso superior de Letras-Libras nas modalidades de bacharelado e licenciatura, ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina e posteriormente por instituições parceiras. Num primeiro momento o programa selecionou 500 estudantes sendo que 447 são surdos e 53 são ouvintes bilíngues residentes em nove estados brasileiros (QUADROS e STUMPF, 2009).

Desde então outras instituições de ensino superior do país, privadas e públicas passaram a ofertar esses cursos, que visam formar na licenciatura professores para o ensino de Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, e no bacharelado tradutores e intérpretes de Libras. Diante desse breve histórico ressalta-se que os ILSFs aqui pesquisados, não se formaram nesses cursos, e tampouco tecem suas reflexões críticas sobre esses cursos já existentes, ou pelos profissionais graduados em tais cursos e modalidades.

Os ILSFs participantes envolvidos nesse trabalho vêm de diferentes lugares e possuem uma formação híbrida e mesclada, o que os permitem idealizar uma formação mais voltada para suas necessidades específicas e atribuições inerentes a sua prática como se apresenta a seguir.

Dos sete participantes, seis escolheram a licenciatura em Pedagogia, e um a licenciatura em Letras como forma de aprimorar seus conhecimentos e formação. Todos os participantes são especialistas em Libras, e continuamente participam de eventos e cursos de extensão, para atualização profissional. Entretanto, tais formações parecem insuficientes para atender às necessidades específicas dos ILSFs e dos TILSEs já que a insuficiência está diretamente atrelada tanto à complexidade de suas atribuições laborais, quanto à falta de normativas legislativas que especifiquem e orientem sua formação. Sobre essas complexas atribuições laborais,

Quanto a atuação profissional, a realidade é que o intérprete educacional está sempre no limite das relações: entre duas línguas de modalidades completamente distintas, entre o professor e o aluno, entre o que é dito e o que é compreendido, entre o ensino do conceito e os sentidos apreendidos, entre uma atuação neutra/imparcial e o envolvimento com a informação/significação. (SANTOS, 2014, p. 86)

Ainda quanto à atuação dos TILSEs:

Com relação ao trabalho em sala de aula, ressalta-se que este envolve linguagem, escolhas por parte do IE, reflexão, relações sociais com diferentes sujeitos, e participação no processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS e LACERDA, 2015 p. 512)

Sobre a atuação do ILSF, um participante comentou:

É minha responsabilidade preparar e desenvolver cursos, avaliar e reavaliar os intérpretes que estão nas escolas, encontrar novos profissionais em potencial, mapear os intérpretes da região e suas dúvidas, sanar suas dúvidas, dar palestras para professores sobre a relação deles com o intérprete, e daí começar tudo de novo. (AFP, Intérprete formador, 2018)

Devido a falta de especificações na legislação vigente balizei na lei 12.319 de 2010²⁴, a mais recente, que ao reconhecer a profissão do tradutor e intérprete de Libras não dá providências quanto a formação do TILSE ou do ILSF direcionando-a de forma detalhada. Nela a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras deve se dar a partir de cursos de educação profissional, de extensão universitária, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior ou ainda por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda.

As falhas encontradas nessa política pública corroboram significativamente para uma lacuna a ser preenchida por aspectos de uma formação híbrida e pelas experiências tanto do TILSE, quanto dos ILSF. Além disso, a ausência de direcionamentos potencializa, nesses profissionais, insatisfações, necessidades e reflexões críticas, quanto sua formação e prática. Com isso, retomando às primeiras duas perguntas dessa pesquisa,

²⁴ BRASIL. **Lei nº12319 de 2010**. Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 14/08/2019.

quanto a como se dá a formação do ILSF e do TILSE, na atualidade, e das falhas existentes nesse processo; o próximo tópico objetiva compartilhar e discutir alguns anseios e reflexões críticas dos participantes quanto a sua própria formação e à formação que conferem aos TILSEs.

4. DELES POR ELES

Retomando o caráter descritivo desta pesquisa qualitativa e o fato de ser o pesquisador também participante, como apresentado na metodologia proposta, considera-se a subjetividade do pesquisador, ou seja, suas percepções, impressões, sentimentos, irritações e reflexões, como dados e ferramentas para sua interpretação (FLICK, 2009). Por isso alguns momentos dessa discussão poderão ser expressos em primeira pessoa.

Posto isso, faz-se relevante mencionar que o teor das reuniões realizadas para pensar e discutir tanto a prática quanto a formação dos ILSFs era sempre permeada por sentimentos de ansiedade, insatisfação, insegurança e muitas vezes raiva.

Para melhor exemplificar ao questionar sobre as atribuições da profissão, sendo destacada a função de conferir formação continuada e preparo aos TILSEs um dos participantes exclamou: “Tenho que preparar os intérpretes para o trabalho em sala de aula, mas quem me prepara para prepará-los? Não existem cursos específicos, muito menos incentivo para que possamos fazê-los!” (BLO, Intérprete formador, 2018).

Nesse momento senti uma comoção coletiva, e uma partilha do sentimento expresso por aquele participante. O comentário expresso por esse participante concedeu ao pesquisador, aparato para outros questionamentos: o que pensavam aqueles participantes sobre a atual formação de Intérpretes formadores e TILSEs no cenário nacional? O que sabiam sobre isso? Tal questionamento foi proposto num segundo momento, em um questionário semiestruturado mediante a aplicação de formulário virtual, como mencionado anteriormente.

Além do mais quando respondido pelos participantes foi uma surpresa para este pesquisador perceber que eles não atribuíam falhas apenas ao sistema educacional ou

político nacional, mas a eles mesmos e aos profissionais por eles formados, como se pode observar nas respostas abaixo:

Acredito que a grande maioria dos intérpretes não têm formação adequada e não são exigidos critérios mínimos devido à ausência de profissionais no mercado. Isso porque há pouco investimento na área, também. O próprio profissional não se valoriza e não busca formação (NML, Intérprete formadora, 2018).

Infelizmente encontramos muitos intérpretes que se acomodam e não buscam formação. E outra dificuldade são cursos voltados para nossa área e quando encontramos são distantes da nossa cidade (KC, Intérprete formadora, 2018).

Penso que ainda não temos em nosso país um curso de nível superior que prepare o profissional para ser intérprete educacional em todos os níveis escolares, fica tudo a Deus dar! E ao intérprete a responsabilidade de se virar (APV, Intérprete formadora, 2018).

Nas respostas de NML e KC nota-se uma clara insatisfação quanto ao processo formativo e o apontamento das falhas desse processo nas falas: (a) *ausência de profissionais no mercado*, (b) *há pouco investimento na área*, (c) *outra dificuldade são cursos voltados para área*, (d) *não se valoriza e não busca formação* e (e) *muitos intérpretes se acomodam*. Nas falas “a”, “b” e “c” são atribuídas falhas ao sistema político e educacional ao passo que nas falas “d” e “e” a atribuição de falhas é direcionada a própria atitude dos profissionais da área.

Na resposta de APV a falha é atribuída ao poder público e às instituições de ensino que fica evidente na fala: *ainda não temos em nosso país um curso de nível superior que prepare o profissional para ser intérprete educacional*, entretanto, há uma indicação inconsciente de solução para o problema ao dizer que cabe: *ao intérprete a responsabilidade de se virar*. Nessa fala ainda percebemos a presença clara de agência e autonomia do profissional, de não aceitar as condições e restrições impostas pelo sistema direcionando portando suas escolhas (HUANG, 2013 e BENSON, 2017).

Ao ponderar sobre as respostas dos participantes é possível responder às primeiras questões de pesquisa que sob a ótica dos ILSFs, a sua formação e a formação do TILSE no estado de Minas Gerais, ainda é insuficiente e desestruturada apresentando falhas

tanto por parte do poder público e educacional, quanto do próprio indivíduo, que ao ingressar no âmbito de trabalho adentra uma zona de conforto estagnando sua formação. Isto fica nítido na fala de KC ao dizer que *“infelizmente encontramos muitos intérpretes que se acomodam e não buscam formação”*.

Nesse viés comprovando a existências de falhas no processo formativo quando questionados sobre qual seria a melhor formação para eles e para os TILSEs as respostas conferidas pelos participantes ao questionamento, embora tendo ocorrido em momentos distintos e individuais parecem sugerir um consenso. As respostas compartilhadas abaixo apontam uma clara evidência disso:

A formação inicial deveria ser a graduação em Tradução e Interpretação com especialização Pedagógica. Para formação continuada seria essencial reciclagens com suporte técnico-pedagógico para aprofundamento e melhoria na prática interpretativa de sala de aula (FFP, Intérprete formador, 2019).

Em minha opinião, as instituições de ensino superior e técnico, deveriam acatar o que dizem as leis e decretos e criar um curso de tradução e interpretação de Libras, e dentro desse curso criar disciplinas específicas para tradução educacional, disciplinas de didática e de psicologia da educação voltadas para questões de identidade e relações sociais (BLO, Intérprete formador, 2019).

Penso que o ideal para nós intérpretes formadores, era um curso de licenciatura com ênfase em tradução, com disciplinas que nos permitisse formar como professores e tradutores ao mesmo tempo [sic] (PPM, Intérprete formador, 2019).

Percebe-se, nos depoimentos de FFP, BLO e APV o desejo quanto a criação e instituição de um curso superior na modalidade de licenciatura com ênfase em tradução, ou técnico de tradução e interpretação como foco nos contextos educacionais, como possível solução para abordar as falhas anteriormente mencionadas. Com isso respondemos a terceira pergunta dessa pesquisa sobre qual seria a melhor formação para ILSFs e TILSEs em sua ótica. Sendo assim tais ideias refletidas pelos anseios dos colaboradores dessa pesquisa podem ser as mesmas de outros profissionais do estado de Minas Gerais incluindo a deste pesquisador. Portanto, as reflexões conclusivas desse trabalho serão apresentadas a seguir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado a formação do ILSF no estado de Minas Gerais é claramente um reflexo da agência e autonomia desse profissional, uma vez que, nem o poder público, nem as instituições de ensino até o presente momento ofertam cursos que possam contribuir diretamente para sua prática. Nesse contexto, o profissional munido do desejo de executar suas funções e colaborar com as necessidades e defasagens de seus pares empenha-se pela busca de conhecimentos técnico-específicos nas mais diversas áreas das ciências humanas, profissionalizando-se a partir de uma formação híbrida e mesclada que reflete suas metas e interesses pessoais.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa foi possível perceber uma mudança de postura dos participantes, ao passo que ampliavam seu olhar quanto a sua formação e a de seus pares para além da esfera estadual. Em tempo induziu cada participante ao processo investigativo das políticas públicas vigentes encetando ao grupo uma consciência crítica e reflexiva. Ao desenvolver uma consciência crítica cada participante enveredou por um processo autoavaliativo que possibilitou identificar falhas de ordem pessoal em relação a sua formação continuada e à formação que conferem.

Considerando esses processos: investigativo, autoavaliativo, crítico e reflexivo, embora a pesquisa foque em um nicho profissional específico acredito que tais processos sejam vitais para o exercício da docência de qualquer professor, que ao conferir saberes e avaliar está exercendo o papel de formador.

Participar dessa pesquisa, ao longo dos dezoito meses em que foi desenvolvida permitiu identificar as semelhanças existentes na construção da identidade profissional dos participantes, e compreender que cada formação, embora ocorra de forma única e autônoma possui um objetivo em comum o atendimento dos alunos surdos no espaço escolar. Analisar essas questões possibilitou também pensar estratégias que possam diminuir as falhas, ainda existentes, na formação profissional dos ILSFs e consequentemente dos TILSEs.

Por fim com as reflexões discutidas a partir das contribuições de cada participante reunidas neste trabalho pelo pesquisador apresenta-se a urgência em formular junto

ao poder público e as instituições de ensino superior e/ou técnico, cursos que tenham por foco formar profissionais, munidos de saberes e competências para atuar no preparo de novos profissionais tornando-se multiplicadores e produtores de conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAHÃO, M. H. V. A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial. **Contexturas**, v. 23, p. 161-191, 2014.

ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**. v. 13, p. 16-42, 2018.

ALMEIDA, E. B.; LODI, A. C. B. Formação de intérpretes de Libras - Língua Portuguesa: Reflexões a partir de uma prática formativa. **Libras em Estudo: Formação de Profissionais**, São Paulo, p. 109-129, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15ª ed. Papirus. Campinas. 2008. 128 p.

ASSIS, C.A.S. A constituição da língua brasileira de sinais: considerações sobre a missão protestante com surdos. **Revista Sures**. v. 3, p. 1-14, 2014.

_____. **O papel de agentes religiosos na surdez: considerações sobre a constituição da cultura surda**. Espaço .Rio de Janeiro, v. 39, p. 5-16, 2013.

_____. **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. 248p .

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalliz, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

_____. **Identities as emotioning and believing**. Reflections on Language Teacher Identity Research. 2016. 145 p.

BARKHUIZEN, G. **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, 2017.

BENSON, Phill. Teacher autonomy and teacher agency.p.18-23 IN: BARKHUIZEN, Gary. **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge. 2017. p. 18-23

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 13.219, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Brasília, 2010.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 9.382 de 2017**. Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=655BE338

641A4DFACCB14E3C87A42B29.proposicoesWebExterno2?codteor=1639785&filena
me=Avulso+-PL+9382/2017. Acesso em 14/08/2019.

FERREIRA, D. **Estudo comparativo de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de libras-português no contexto brasileiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169308>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HUANG, Jing. Autonomy, agency and identity in online language learning and teaching. **Linguistic insights: studies in language and communication**. University of Bergamo. v. 112, p. 54-77, jan. 2013.

LACERDA, C.B.F.; BERNARDINO, B.M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.65-79.

LACERDA, C.B.F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____; SANTOS, C.B. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**. (UFSC), v. 35, p. 505-533, 2015.

MARTINS, V. R. O. ; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice-versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 78-112. jul./dez. 2015

MARTINS, V. R. O. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. **Belas Infâncias**, v. 5, n. 1, p. 147-163. 2016.

MOURA, I. C.; CAVALCANTE, F. G. O tradutor/intérprete de língua de sinais: um mediador de fronteiras culturais. **Espaço**. Rio de Janeiro, n.39. jan./jun. 2013

MINAS GERAIS. **Resolução SEE 2903 de 2016**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, da rede Estadual de ensino de Minas Gerais. 2016. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2903-16-r.pdf>. Acesso em 14/08/2019.

_____. **Resolução SEE 3995 de 2018**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de

função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). 2018. 38 p. Disponível em: <http://www.designaeducacao.mg.gov.br/>. Acesso em 14/08/2019.

NASCIMENTO, V. *et al.* Formação de Intérpretes Educacionais de Libras: entre concepções e propostas de curso de extensão universitária. V Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012, São Carlos. **Anais**. 2012. p. 11745-11760.

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

QUADROS, R. M. de, & STUMPF, M. R.. **O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância**. ETD - Educação Temática Digital, 10(2), p. 169-185, 2009.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Language teachers' narratives and professional self-making. **Delta**. 2019, 35.3. p.1-25. Out/nov. 2018.

SACKS, O. **Vendo vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro, Imago, 1989.

_____. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2010. 38 p.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: Práticas, estratégias e criações**. São Carlos: UFSCAR, 2014. 200 p.

SOUZA, E. C. Profissionalização, Fabricação de Identidade e Trabalho Docente: Alguns Apontamentos Teóricos. IN: FERREIRA, M.C. F.D.; REICHMANN, C.L. ; ROMERO, T. R. S. *orgs.* **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2016

APÊNDICE A

PALESTRA: A CRIANÇA VÍTIMA DE ABUSO SEXUAL E A ESCOLA: RELATOS E REFLEXÕES DE UM SOBREVIVENTE

Thiago Lemes de Oliveira²⁵

1. DESCRIÇÃO DA PALESTRA

A palestra foi direcionada aos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFLA e aos professores das redes municipal e estadual, atuantes no município de Lavras-MG. Contou com a participação de 57 pessoas, e entre estes estavam os alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Educação Física, Biologia e Matemática. A partir de pesquisas, do compartilhamento de relatos, experiências, conhecimentos e reflexões desse mestrando; que um dia fora uma criança agredida, a palestra abordou as possíveis consequências psicossociais do abuso sexual em crianças e seus efeitos na trajetória escolar das vítimas. Tendo sido realizada no dia 24 de setembro de 2018 e divulgada previamente pelo Sistema Integrado de Gestão (SIG) onde os participantes submetiam suas inscrições. A palestra atingiu seu objetivo principal, de sensibilizar e conferir conhecimentos sobre o comportamento psicossocial de alunos vítimas de abuso, aos professores e futuros professores, evidenciado no comentário de uma participante que em seu relatório de participação para sua orientadora do PIBID exclamou:

“[...] ele disse que havia perdido o brilho no olhar, eu gostaria de ter dito a ele que esse brilho voltou mais forte ainda e está não só no olhar, mas na fala, no jeito dele; ele exala brilho e bondade e isso é o que eu vou levar para a vida. [Sic]” (Aluna

²⁵ Graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos em 2013. Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Email: thilemesoli@gmail.com.

X, comentário compartilhado pela professora orientadora em 6 de dezembro de 2018).

Outra participante, graduanda do curso de matemática, através de uma rede social publicou o seguinte comentário:

“Considero o tema abordado na palestra de muita importância, principalmente para mim, porque num curso de ciências exatas não temos muito esse olhar humano. Já estagiei em uma escola em que tinha uma aluna vítima de abuso e não sabia o que falar pra ela, na próxima vez que isso acontecer já saberei como agir. Obrigada pela coragem!” (Aluna Y, comentário enviado em 30 de setembro de 2018).

Assim, na sequência apresento alguns comprovantes da produção e realização da palestra:

Figura 1: Banner de divulgação da Palestra



Fonte: Universidade Federal de Lavras (2018)

Figura 2: Foto da palestra



Fonte: Do autor (2018)

Figura 3: Certificado de realização da palestra



Fonte: Universidade Federal de Lavras (2018)

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver todo este trabalho iniciei uma jornada em busca da compreensão de minhas identidades, tanto pessoal, como profissional. Para conduzir nesse percurso foi necessário assumir os papéis de narrador, leitor, crítico e analista de minha própria história e das pessoas que fizeram e fazem parte dela.

Cada um dos produtos deste trabalho possibilitou um diálogo com as teorias de identidade docente e as percepções de seus autores que aclararam minhas significações sobre a minha própria identidade docente permitindo a cada leitura ressignificá-la.

Findo este trabalho com a certeza de que hoje compreendo melhor o educador que me tornei, bem mais do que quando ingressei nesse programa de mestrado. Estou certo ainda, de que esse educador irá se ressignificar a cada dia, a cada pessoa, a cada

evento e experiência vivida, pois somos seres sociais, e que nesse processo, espero que minhas ressignificações influenciem outros dando continuidade a essa corrente de imersões e emersões da vida humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HABIGZANG, Luísa Fernanda; CAMINHA, Renato Maiato. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

Karine Suély Cogo, Álvaro Cielo Mahl, Lisandra Antunes de Oliveira, Verena Augustin Hoch. Consequências psicológicas do abuso sexual infantil. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 2, n. 2, p. 130-139, jul./dez. 2011