

IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS INTERPRETAÇÕES INTERMODAIS EM SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR: COM A PALAVRA, OS AGENTES SURDOS

IMPACTS OF EMERGENCY REMOTE EDUCATION ON INTERMODAL INTERPRETATIONS IN HIGHER EDUCATION CLASSROOMS: WITH THE SPEECH, THE DEAF AGENTS

Eduardo Andrade Gomes
(Universidade Federal de Viçosa)

Resumo: Este artigo pretende, a partir de entrevistas semiestruturadas virtuais individuais, conhecer as impressões e as perspectivas de um discente e um docente, ambos surdos, de uma mesma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais, a respeito do ensino remoto emergencial e da interpretação intermodal que sucedeu nas aulas, em razão da pandemia do Covid-19. De maneira geral, os dados desvelam que a relação e a interação entre os agentes surdos e os intérpretes são mantidas nesse formato remoto, porém a conectividade da internet pode interferir negativamente, implicando no congelamento e no desfoque da imagem dos profissionais ao produzirem as informações em língua de sinais. Esse fato gera um comprometimento na compreensão da mensagem pelo interlocutor surdo. Ainda, no processo de vocalização, a legenda presente na plataforma virtual utilizada possibilita que os surdos acompanhem a referida interpretação e, sendo necessário, auxiliem os intérpretes com informações adicionais.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Interpretação intermodal. Público surdo.

Abstract: This article intends, from an individual virtual semi-structured interview, to know the impressions and perspectives of a student and a teacher, both deaf, of the same federal institution of higher education in Minas Gerais, regarding emergency remote and intermodal interpretation of classes, because of the Covid-19 pandemic. In general, the data revealed that the relationship and interaction between the deaf agents and interpreters are maintained in this remote format, but Internet connectivity may interfere negatively, implying the braking and blur of the image of the professionals when producing signals. This fact generates a commitment to understanding the message by the deaf interlocutor. In addition, in the vocalization process, the legend present on the virtual platform used enables the deaf accompanying that interpretation and, being necessary, assist the interpreters with additional information.

Keywords: Emergency remote education. Intermodal interpretation. Deaf public.

Introdução

Nos últimos anos, desde março de 2020, o Brasil, vem enfrentando uma dura realidade, motivada pela pandemia do novo coronavírus, denominado SARS CoV 2 – Covid 19, e suas diversas variantes, totalizando, até o momento, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de oitocentas. Todavia, diante da alta disseminação e possível mortoletalidade, a organização

listou, pelo menos, cinco (e.g., alfa, beta, gama, delta e ômicron), definidas como preocupantes. Todas as variantes, assim como o vírus original, provocam doenças de cunho respiratório que, de casos assintomáticos, leves ou moderados, podem evoluir para condições extremamente graves.

Essa situação atípica, vivenciada também por outros países, tem imposto à população cautelosas e temerosas condições nos âmbitos econômicos, educacionais, geopolíticos, históricos, linguísticos, sanitários, sociais, entre outros. Isso porque, anterior e em conjunto às medidas farmacológicas (e.g., vacinas), a adoção do distanciamento e do isolamento social, por exemplo, assim como o uso correto e de qualidade das máscaras e a higienização das mãos com água e sabão ou álcool 70%, ainda são essenciais para romper ou abrandar o alto ciclo de disseminação viral e a contaminação entre as pessoas.

Nesse sentido, a educação, considerada um dos principais motores de desenvolvimento de uma nação (Dias; Pinto, 2019), precisou, deveras, tentar se reinventar, uma vez que, em um grave cenário pandêmico, seria impensável manter as atividades presenciais. Por isso, escolas, faculdades, centros universitários e universidades necessitaram empregar um modelo de ensino remoto emergencial, em que docentes e discentes estariam em locais físicos distintos, porém desenvolveriam as ações de aulas programadas por meio da conexão com a internet, privilegiando o modo síncrono, em horário estipulado previamente, podendo ser acrescidas com momentos em modo assíncrono.

Apesar de imprescindível neste momento, algumas pesquisas como as de Souza (2020), de Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021), de Miranda, Viñal-Júnior e Gomboeff (2021), de Pimentel (2021) e de Santos e Oliveira (2021) apontam as carências e as dificuldades profissionais geradas pelo ensino remoto, em virtude (i) da baixa ou nenhuma conectividade de internet pelos agentes envolvidos em aula, sobretudo os discentes; (ii) a precária ou inexistente formação (i.e., inicial ou continuada) destinada aos docentes para atuarem nesse formato; (iii) o manuseio, insatisfatório ou não, de equipamentos para a gravação, a edição e a transmissão das aulas; (iv) o reduzido ou nulo complemento financeiro recebido pelos docentes para a preparação e a execução das aulas remotas, entre tantas outras adversidades.

Por essa razão, Saviani e Galvão (2021) tecem duras críticas a esse formato, ao conceberem que o mesmo se materializa, principalmente, pelo excesso de demandas e de tarefas

para os docentes e para os discentes, e concomitantemente, pela escassez de espaços e momentos para diálogos e de tempo para acessar conteúdos e construir conhecimentos.

Frente a esses desafios já conhecidos e relatados pela literatura no ensino remoto emergencial, este artigo pretende apresentar, mesmo que em partes, a realidade experimentada por um discente e um docente, ambos surdos, falantes¹ da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, nas salas de aulas virtuais de uma universidade federal do Estado de Minas Gerais, que possuem interpretação de Libras-português. Para isso, entrevistas semiestruturadas virtuais e individuais com esses agentes surdos foram realizadas.

Essa questão se mostra relevante, uma vez que as interações estabelecidas nesse espaço educacional são mediadas pelos intérpretes e, em razão do formato remoto, certamente, adequações são requeridas, podendo afetar, seja positiva, seja negativamente, o processo de ensino e de aprendizagem tanto dos surdos, por serem discentes, quanto dos ouvintes, ao possuírem um docente surdo.

O direito linguístico dos surdos

Em meio a esse delicado e insólito contexto pandêmico, esteve e estão as populações surdas, que se viram, mais uma vez, atropeladas por complexos e intensos acontecimentos, mas sem qualquer direito a compreender essas informações diretamente por meio da Libras.

No que tange as orientações relacionadas a essa crise sanitária mundial, Albres e Santiago (2021) revelam a ineficiência do poder público, que deveria respeitar e zelar por todas e por todos, ao não promover ações e espaços efetivos para que a língua de sinais seja o meio de comunicação para o recebimento dessas informações. Inclusive, segundo as autoras, as mobilizações partiram, voluntariamente, de intérpretes e de tradutores ouvintes e surdos de Libras-português. Posteriormente, parte dos municípios, dos Estados e a própria União tem ofertado, pela interpretação ou pela tradução intermodal (i.e., tarefa em que o par linguístico citado é composto por modalidades distintas — uma língua vocal-auditiva e outra gestual-visual), as mensagens em Libras dos discursos oficiais. Também em função dessa lacuna, e com o intuito de abarcar as

¹ Conceito apresentado para designar a expressão das pessoas por meio de quaisquer línguas. Na seção de Resultados e discussão, a palavra “sinalizante” e suas derivações como “sinalizar” surgirá, respeitando a manifestação dos entrevistados, que consiste na mesma significação ora exibida, porém, alinhada diretamente às línguas de sinais.

comunidades surdas internas e externas de uma instituição federal de ensino do Estado de São Paulo, Nascimento *et al.* (2020) retratam as ações de interpretação e de tradução para a Libras em um projeto dedicado a difundir informações verídicas a respeito do Covid-19. Essas atividades de interpretação e de tradução seriam, então, segundo Witches (2019), um dos mecanismos essenciais para proporcionar, às pessoas surdas, o acesso a distintos espaços sociais.

No contexto educacional remoto emergencial, em que as interlocuções ocorrem por plataformas digitais, em muitas ocasiões a interação imediata estabelecida pelos agentes nas salas sucede pelo envio e pela troca de mensagens no *chat*. Nessas situações, em que o emprego excessivo e instantâneo do português escrito é inquirido, Alves e Gomes (2020) indicam que geralmente as pessoas surdas são expostas a um constrangimento linguístico, uma vez que os demais membros desse ambiente podem desaprovar ou mesmo censurar a ortografia e a gramática grafada por elas nessa língua (i.e., português).

Além disso, podem, ainda, ficar distantes ao não conseguir acompanhar nessa língua, por questões de significação, o diálogo efetuado. Essa exposição, no ensino presencial, comumente, não era muito expressiva, visto que as relações ocorriam, sobremaneira, pelo caráter interpessoal da oralidade, em que os intérpretes transpunham as falas em Libras para o português.

Por mais que essa questão possa parecer sutilmente contornável, é importante retratá-la, pois a realidade instalada está na supervalorização da condição fonocêntrica, alinhada à língua oficial do país. Em consonância a essa afirmação, Lagares (2018) reconhece que, geralmente, a comunicação entre os falantes de uma língua minoritária ou minorizada e a comunidade em geral é perpassada exclusivamente pela língua majoritária, implicando em um movimento de aprendizagem de uma única língua (i.e., majoritária).

Assim, a Libras e os seus falantes nativos, principalmente os surdos, são entregues a uma constante colonização de ordem linguística, como focalizam Leite e Cabral (2021). Para as autoras, essa desigualdade, que é proveniente, especialmente, do meio social, é refletida nos ambientes educacionais.

A defesa pela garantia do direito linguístico à Libras e às outras línguas de sinais não implica em abolir ou afastar a aprendizagem e o uso do português escrito das pessoas surdas, mas em reverberar a conscientização e o estímulo para o planejamento e a implementação dessas ações.

Nessa perspectiva, Lima (2018), após realizar um levantamento documental e entrevistas semiestruturadas com membros de instituições de ensino superior, evidencia que as línguas supracitadas (i.e., Libras e português), apesar de conviver em tensão na educação de e para pessoas surdas atualmente, necessitam ser encaradas sob o viés do ensino bilíngue. Para a efetivação e o sucesso dessa proposta, a autora alerta que é preciso, também, romper com a corrente formatação da educação especial e inclusiva, principalmente relacionadas ao processo de aquisição ou de aprendizagem plena da Libras e do português escrito como segunda língua.

Entretanto, o sistema educacional brasileiro, em todas as instâncias de ensino (e.g., infantil, fundamental, médio, técnico, superior), massivamente, está inserido na égide da inclusão, prevendo a contratação do serviço de interpretação e de tradução de Libras-português para atenuar a barreira comunicacional e o desconhecimento da sociedade para com as línguas de sinais. Sabe-se que esse ambiente educacional, instituído para engendrar o processo de ensino e de aprendizagem, é plural, acarretando posicionamentos culturais, curriculares, didáticos, metodológicos, pessoais e sociais dos docentes. Todavia, os intérpretes e tradutores também estarão imbuídos a esse espaço e a essas questões, como declaram Gomes e Valadão (2020) e Giamlourengo e Lacerda (2021).

No ensino remoto emergencial, esses e demais fatores como a conectividade com a internet, o acesso ao material, o espaço físico de trabalho, a relação com os discentes e com os docentes, entre outros, comporão o universo da interpretação. Por isso, na seção adiante, esses pontos serão explanados.

A interpretação remota e a sua conjuntura

A interpretação, independentemente da(s) língua(s) envolvida(s), é uma atividade que possui atributos marcantes para a efetivação de uma reformulação linguístico-cultural. A mais evidente, de acordo com Pöchhacker (2009), é a constituição e a realização por vias interpessoais de enunciação, desprendida de qualquer imprescindibilidade no que tange ao seu registro. Por essa razão, se não houver alguma documentação, Pagura (2015, p. 187), ao frisar a interpretação no contexto de conferência, salienta que o “[...] trabalho desaparece quando o evento termina [...]”.

Sendo mais categórico, pode-se afirmar que cada mensagem produzida na língua de chegada é efêmera, devido à ausência do registro.

O tempo para o desenvolvimento e a execução da tarefa também é algo importante, pois o intérprete está submetido a uma forte pressão, necessitando acompanhar a fala do orador, seja de modo simultâneo, seja de modo consecutivo curto ou longo. Assim, conforme expõem Pöchhacker (2009) e Rodrigues (2018), a versão do texto entregue na língua de chegada é a primeira produzida pelo intérprete. Caso o profissional tente ou precise retificá-la, essa atitude estará escancarada ao público e não excluirá a translação precedente recebida pelos interlocutores.

Pagura (2015) observa que os intérpretes não possuem acesso irrestrito ao material a ser interpretado, mesmo que o recebam com a devida antecedência. Essa condição é decorrente do fato de que os oradores podem trazer à baila conteúdos e comentários que, inicialmente, não estavam previstos. Assim, a mensagem na língua de partida caminha em uma construção um tanto quanto versátil. Ainda, em meio ao andamento da interpretação, o intérprete do turno não terá a possibilidade de consultar obras adicionais ou paralelas, na busca por termos, por exemplo. Esse suporte ficará a cargo do intérprete de apoio, na ocasião em que atuarem em equipe.

Quando a interpretação ocorre em formato remoto, todos os parâmetros sobreditos são preservados, uma vez que constituem a caracterização da tarefa. Um aspecto adicional a essa realidade é o emprego e o manuseio de aparatos tecnológicos como câmeras, computadores, fones, internet, microfones, monitores, notebooks, entre outros. Segundo Braun (2015), a configuração remota reúne a tecnologia e a comunicação, estimulando e reforçando as interações, a despeito de não serem presenciais, e a sua amplificação e difusão, permitindo o contato imediato com um grupo numeroso e variado.

Pastor e Gaber (2020) salientam que a interpretação remota inicia contemplando o contexto de conferência, admitindo, quase que exclusivamente, apenas os pares linguísticos intramodais (i.e., línguas de mesma modalidade) vocais-auditivos. Com o passar do tempo vem sendo empregada, também, na oferta dos serviços públicos, a fim de expandir o atendimento e otimizar os investimentos em recursos humanos e financeiros.

Ainda que a interpretação intermodal ou intramodal gestual-visual, pelo menos em formato presencial, tenha sido alocada demasiadamente no escopo da interpretação comunitária, a

pandemia do Covid-19 foi um propulsor que acelerou e abarcou, instantaneamente, as línguas de sinais para o contexto da interpretação remota. Algo que parecia distante e pouco palpável, de repente, tornou-se evidente e essencial.

Para conseguir atender a essa demanda, que contempla os públicos surdo e ouvinte, e as línguas de modalidade distintas — se for um par intermodal —, Nascimento e Nogueira (2021, p. 7009) descortinam alguns desafios para os intérpretes, abrangendo a

[...] estruturação física do ambiente de trabalho em suas próprias residências até as formas de gestão da informação passando, também, pelas relações estabelecidas entre a equipe de interpretação e os modos de apresentação de produção dos discursos nas duas línguas.

Essas breves alegações evidenciam a complexidade da atividade, que migrou do mundo externo para o ambiente intrafamiliar.

Propensa a orientar os profissionais em meio a essa nova realidade imposta, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guiaintérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) elaborou, em 2020, uma nota técnica, ainda que não destinada especificamente para as salas de aulas virtuais. Entretanto, é possível empreender aproximações quanto as considerações trazidas para a situação de videoconferência posta como um espaço em que os membros interagem e há o uso das duas direções (i.e., da Libras para o português e do português para a Libras) na interpretação.

O documento, portanto, trata de cinco questões, a saber, (i) o local e o ambiente tranquilo e sem ruídos para a realização do trabalho, envolvendo o fundo neutro, o microfone e a boa iluminação, de maneira a evitar o aparecimento de sombras no corpo e nas mãos; (ii) a conectividade da internet para a recepção e a transmissão dos dados de áudio e de vídeo, o uso e a manipulação dos equipamentos; (iii) o enquadramento, o dimensionamento e o distanciamento da câmera para a interpretação, de maneira que, ao produzir informações em língua de sinais, não haja a supressão de quaisquer articuladores manuais e não-manuais; (iv) o trabalho em equipe, com a alternância do turno entre os intérpretes em torno de vinte minutos, além da concentração e os ajustes quando houver problemas na conexão da internet; e (v) a confidencialidade.

Considerando esses pontos, Marques (2020), ao relatar a experiência vivida na interpretação remota em sala de aula do ensino superior, constata a dificuldade em reservar um

ambiente e um espaço adequado para a execução do trabalho, de maneira a evitar ou mitigar a interação com os familiares e os ruídos externos, que tendem a contribuir negativamente para com a realização da tarefa.

Apesar de a atividade ter se iniciado, em larga escala, de maneira abrupta, atualmente, em função da extensão temporal das medidas protetivas de distanciamento social, a maioria dos profissionais conseguiu se organizar para ofertar um serviço de qualidade.

Todavia, é fundamental deslindar que a capacitação ou a formação oferecida aos intérpretes para a atuação remota é, até o momento, escassa, incidindo diretamente na realização do trabalho. Outrossim, a baixa familiaridade com os recursos tecnológicos e os aspectos emocionais dos profissionais também podem contribuir para a pouca qualidade ou o interesse em operar nesse formato remoto.

Aspectos metodológicos

Este artigo se sustenta na abordagem qualitativa de pesquisa, por visar acessar, compreender e explicar um objeto específico, destituído da obrigatoriedade em fomentar quadros numéricos, e, assim, gerar informações pertinentes ao seu nicho de estudo e aos seus interlocutores, como destacam Ivenicki e Canen (2016). Nessas condições, assim como em outros métodos, o pesquisador é o responsável por conduzir o processo da coleta e da análise dos dados, sempre alinhado aos princípios teóricos escolhidos e aos objetivos que pretende alcançar.

Considerando esses pressupostos, como meio para a coleta dos dados, foi empreendida uma entrevista semiestruturada com dois agentes surdos de uma universidade federal mineira, sendo um do segmento dos discentes, que comumente encaixa-se como maior receptor das informações, e o outro do segmento da docência, com expressiva condição de orador e provedor de conhecimento aos seus estudantes. O referido discente está no sétimo período da graduação em Engenharia Civil e o docente é doutor em Linguística.

A percepção desses participantes é fundamental para conhecer e entender como as interpretações no par linguístico Libras-português, e em ambas as direções, foram desenvolvidas e impactadas no ensino remoto. Madureira e Branco (2001) demonstram que esse tipo de entrevista

é organizado por um roteiro pré-definido com questões que tendem a ser acrescidas ou suprimidas, a partir das respostas dos respondentes, primando pela interação entre eles. É importante, sobretudo, que o conteúdo seja revisto pelo pesquisador e seja atestada a sua congruência e pertinência tanto para o público participante quanto para os objetivos da pesquisa em si.

Os referidos participantes surdos foram contatados individualmente e receberam todas as informações e as instruções em Libras e em português quanto ao propósito do trabalho. Na sequência, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado para a assinatura e a concordância visual, que consistiu na gravação em vídeo das anuências em participar do estudo.

As entrevistas individuais foram conduzidas totalmente em Libras pelo pesquisador, em uma mesma sala virtual gerada a partir da plataforma *Google Meet*, e registrada pela câmera do *notebook* do mesmo. A entrevista com o discente surdo, registrado como DI, durou 29'35'' (vinte e nove minutos e trinta e cinco segundos) e a com o docente surdo, identificado como DO, 25'40'' (vinte e cinco minutos e quarenta segundos).

Em posse desses materiais, foi realizada a transcrição, em glosa², e a tradução integral das duas entrevistas para o português, com o suporte do *software* gratuito Eudico Language Annotator (ELAN), permitindo a criação de trilhas para a disposição dessas informações. Essa ferramenta é altamente empregada em estudos com línguas de sinais, permitindo a sua visualização simultânea entre todos os articuladores manuais e não-manuais e o controle do tempo, como enfatiza Quadros (2016).

Na seção seguinte, para subsidiar as discussões, as respostas do docente e do discente serão apresentadas no corpo do texto, por meio da tradução para o português e, em nota de rodapé,

² Mecanismo circunscrito na representação, por meio de palavras da língua vocal grafadas com letras maiúsculas, dos léxicos das línguas de sinais. Apesar de limitante, por não conseguir apresentar a riqueza de detalhes de cunho cinestésico e corporal emitido pelo falante em línguas gestuais-visuais, as glosas ainda são recursos amplamente utilizados para a transcrição dessas línguas. Neste trabalho, optou-se por empregar o sistema de notação proposto por Souza (1998), em que, quando houver a necessidade de identificação ou de exemplificação do significado por meio de duas palavras, elas estarão separadas por hífen. Para demonstrar a flexão da primeira pessoa no discurso, utilizou-se o índice 1s. Ainda, havendo a repetição dos sinais, inseriu-se o ícone +. Cabe destacar que as expressões não-manuais, em razão da sua complexidade e simultaneidade aos itens manuais, não foram anotadas. Contudo, essa decisão estritamente gráfica, não prejudica a compreensão do leitor.

em sua forma original em Libras, transcritas em glosa, para que a/o leitor(a) também acesse e conheça a manifestação verbal promovida pelos respondentes.

Resultados e discussão

O ensino remoto abarca variáveis múltiplas e, ao compreender as perspectivas de um determinado público, no caso, discente e docente surdo, novos apontamentos e novas concepções podem surgir.

Assim, primeiramente, ao serem questionados quanto aos desafios, às experiências, às impressões e aos problemas com esse formato de ensino, em função da situação pandêmica, o docente surdo destaca *“penso que o maior problema é a internet, pois caso a conexão se desconecte, o andamento da aula se perde”*³. O discente surdo, por sua vez, dialoga:

eu gosto das aulas remotas, pois posso pesquisar no exato momento. Contudo, as aulas práticas e a realização de provas são melhores em formato presencial. As aulas teóricas, em que os exemplos são mostrados, ocorrem, pela possibilidade de pesquisar, de melhor forma no ensino remoto⁴ (DI).

Ainda que o formato remoto apresente aspectos positivos, no que tange a possibilidade de, imediatamente pesquisar conceitos ou termos que pareçam nebulosos, o DI menciona uma adversidade, alinhada à conexão da internet.

Para ele, o fato da imagem e da produção em Libras dos intérpretes ficar um tanto quanto prejudicada em relação a sua qualidade visual, gera comprometimentos importantes. Nesse caso, as informações são recebidas pelo discente de maneira fragmentada, implicando em um maior esforço para tentar compreender, ou mesmo requerendo que o docente retome o assunto abordado, a fim de atenuar o descompasso comunicacional existente. Distintamente, no ensino presencial, essa realidade não se sustenta, uma vez que as relações interpessoais estabelecidas entre o discente e os intérpretes, por exemplo, ocorrem física e instantaneamente.

Essa condição demonstra um ponto sensível, oriundo da modalidade gestual-visual das línguas de sinais e a capacidade de reprodução pela conexão da internet, que precisa ser monitorado por todos os membros da sala virtual, sobretudo pelos docentes. Por isso, havendo o travamento da

³ EU PENSAR PROBLEMA INTERNET PORQUE SI DESCONECTAR PERDER

⁴ EU GOSTAR REMOTO PORQUE PESQUISAR MOMENTO MAS AULA PRÁTICA PROVA MELHOR PRESENCIAL TEORIA MOSTRAR EXEMPLO+ PESQUISAR MELHOR REMOTO

imagem dos intérpretes, é preciso que haja a recuperação do assunto tratado, pelo docente, a fim de amenizar a dificuldade comunicacional e informacional posta. Nos dizeres do discente surdo,

[...] estudantes ouvintes observam as pessoas falando vocalmente e a conexão da internet atende essa modalidade, ainda que possa haver algumas pequenas falhas. Contudo, em relação às línguas de sinais, é mais prejudicial, pois a imagem do intérprete trava e desfoca⁵ (DI).

Todavia, o DI salienta que a internet não é o único fator problemático no ensino remoto. Os equipamentos que o intérprete emprega e o modo de organização e de operacionalização do próprio trabalho também podem afetar o processo, como é verificado em

você conhece os fones de ouvido com fio? Então, por vezes, eles se desprendem da orelha dos intérpretes, atrapalhando o trabalho, e culminando em não ouvir com clareza a mensagem. Podiam utilizar o fone de ouvido sem fio para sinalizarem com maior liberdade⁶ (DI).

além disso, o plano de fundo dos intérpretes conta. Dependendo do perfil do estudante surdo, para melhor visualização, o fundo necessita ser neutro e com um bom enquadramento para o uso do espaço da língua de sinais⁷ (DI);.

Priorizar a sobriedade física no local de trabalho, bem como utilizar dispositivos adequados, são alguns dos pontos que contribuem para o maior conforto auditivo e espacial dos intérpretes, quanto visual das pessoas surdas que receberão as informações discorridas. Caso o fundo da tela esteja escuro ou com muita concorrência de cores ou objetos, esses ruídos de ordem visual podem prejudicar a recepção e a compreensão do conteúdo em Libras.

O *Google Meet* tornou-se uma plataforma amplamente utilizada nas aulas remotas, sobretudo após a empresa firmar parcerias com as instituições de ensino. Nesse ambiente virtual, o docente surdo deslinda que a manipulação das ferramentas e dos elementos multimodais presentes impõe uma dinâmica diferenciada e desafiadora:

⁵ ALUNO OUVINTE VER FALAR-BOCA ÀS VEZES INTERNET CONEXÃO FALHAR MAS CAPAZ PIOR O-QUE LÍNGUA-DE-SINAIS TRAVAR-IMAGEM

⁶ FONE-OUVIDO-FIO CONHECER? ENTÃO ÀS VEZES SOLTAR-OUVIDO ATRAPALHAR INTEPRETE OUVIR BEM NÃO. PODIA FONE-SEM-FIO SINALIZAR NORMAL.

⁷ TAMBÉM COR FUNDO IGUAL DEPENDE PERFIL SURDO VISUALIZAR SI OUTRO PRECISAR FUNDO LIMPO ENQUANDRAMENTO BOM PORQUE LÍNGUA-DE-SINAIS ESPAÇO SINALIZAR

o *Goolge Meet* apresenta as telas dos estudantes, dos intérpretes e o chat, o que atrapalha um pouco. O maior desafio é visualizar os estudantes, os intérpretes e também ser visto. Parece que não há a materialização real da atividade⁸ (DO).

Ao mesmo tempo que coexistem dispositivos da plataforma, Pimentel (2021) reconhece que os docentes se sentem um tanto quanto solitários, pois a interação estabelecida com os demais agentes discursivos desse espaço é restrita e tímida, o que pode gerar a sensação de abstração ou, quiçá, de monologia.

Em contrapartida, o discente surdo exterioriza um incômodo recorrente, ocasionado pela interação limitada. Rotineiramente, considerando a mediação posta pela interpretação, há um hiato temporal, em que o intérprete precisa localizar a tela do DI e, portanto, aumenta-la. Esse procedimento, demandado por conta até mesmo dos equipamentos operados pelos profissionais, refrata, infelizmente, um desequilíbrio nas oportunidades em sala de aula

eu sinalizo, porém os intérpretes não acompanham. Precisam clicar na minha tela e, com isso, sempre gera atrasos. Por exemplo, em aula, eu respondo o número 20, mas outro estudante expressa a mesma resposta, chegando primeiramente ao professor. Normal, né? No meu caso, falo algo, para que o interprete leve essa mensagem ao professor. A minha vontade era de ser entendido diretamente pelo professor, assim como os ouvintes⁹ (DI).

A referida plataforma é capaz de abrigar diversos participantes em uma mesma sala, promover a gravação e o arquivamento do material e, mais recentemente, a disponibilização adicional de legendas, caso o usuário opte por elas.

A legendagem consiste na transcrição ou na tradução intra e interlinguística (i.e., entre a mesma língua ou línguas distintas) escrita, empregada em junção aos itens verbais e visuais, como mecanismo de acessibilidade em inúmeros materiais audiovisuais e que, por natureza, precisa ser articulada e viabilizada por fatores como, por exemplo, o espaço, o gênero, o posicionamento, o tempo e a leitura, conforme argumentam Vieira, Assis e Araújo (2020).

⁸ GOOGLE MEET TER MUITAS TELAS TER CHAT VER INTERPRETE JUNTO ATRAPALHAR. DESAFIO PRINCIPAL É VISUAL ALUNOS ¹⁸VER BEM INTERPRTE ¹⁸VER CERTO EU VER TAMBEM PARECER CONCRETO TER-NÃO MAIOR DIFICULDADE DESAFIO.

⁹ EU SINALIZAR INTERPRETE PERDER PRECISAR CLICAR ATRASAR⁺⁺. ÀS VEZES EU RESPONDER VINTE OUTRO ALUNO RESPONDER VINTE RÁPIDO CERTO MAS EU ANTES JÁ NORMAL PORQUE EU SEMPRE CAMINHO INTEPRRETE DEPOIS PROFESSOR EU VONTADE DIRETO PROFESSOR IGUAL OUVINTE

Além deles, os autores salientam que os aspectos linguísticos das legendas, que envolvem a condensação e a segmentação para que as informações se encaixem sincronicamente no local e no tempo proposto, são fundamentais para a eloquência das narrativas. Entretanto, a plataforma em questão, talvez em razão da sua dinâmica simultânea, não oferece aos usuários uma legenda que preze pela acurácia supracitada como nos produtos audiovisuais.

Em relação a esse recurso, na entrevista realizada, para o DO, essa também é uma forma de perceber se a conexão do docente ou a do intérprete está normal, *“porque, se eu travar, ele pode informar e eu ler pela legenda [...] também pode pedir para eu voltar a mensagem, em razão da conexão da internet ter falhado¹⁰”*.

Quando isso acontece, segundo o docente surdo, os intérpretes abrem as respectivas câmeras e pedem para que ele retome a fala anterior

o intérprete não fica com as câmeras abertas. Eu gosto que a câmera dele fique fechada, pois eu sou o professor e, assim, os estudantes mantêm a atenção só em mim. O intérprete pode só interpretar vocalmente¹¹ (DO).

Esse ponto é interessante, pois, de fato, como a interpretação ocorre para o português oral, não há a necessidade de a câmera permanecer aberta por parte dos intérpretes. Contudo, a preferência do DO em preservar a câmera desligada dos profissionais pode demonstrar uma relação de poder intrínseca à sala de aula, a fim de reafirmar, para os discentes da turma, o seu lugar enquanto docente e condutor daquele espaço.

Em contexto presencial, Brito (2019) constatou em sua pesquisa que, em uma sala de aula da disciplina de Libras, com uma docente surda e uma intérprete, as cinco discentes participantes do estudo priorizavam o contato direto com a intérprete, por meio da língua que as aproximava (i.e., português). Assim, essa profissional tornava-se uma referência para a turma, alocando a docente e a língua de sinais para o segundo plano.

Essa questão precisa ser discutida e problematizada na esfera educacional, assim como em várias outras em que exista a presença dos oradores e interlocutores surdos e dos intérpretes,

¹⁰ PORQUE ELE _{1s} VER TALVEZ TRAVAR FALAR-BOA LEGENDA PARAR [...] TAMBÉM ELE PEDIR EU VOLTAR PORQUE CONEXÃO FALHAR INTERNET

¹¹ ELE CÂMERA ABRIR SEMPRE NÃO OBRIGADO NÃO EU GOSTAR CÂMERA FECHADA BOM ELE _{1s} VER AULA SINALIZAR PORQUE EU PROFESSOR ALUNOS _{1s} OLHAR ATENÇÃO ELE SÓ FALAR-BOCA

intuindo clarificar os respectivos papéis e os posicionamentos naquele espaço, evitando conflitos e eventuais rusgas entre os agentes do discurso.

Por outro lado, admitindo que em aulas com o discente surdo a interpretação para a Libras suceda em maior intensidade, o mesmo revela que, diante do travamento da imagem dos intérpretes, as legendas são acionadas por ele como uma estratégia para tentar acompanhar, mesmo que em português escrito, as informações trazidas. De acordo com o DI, *“há legendas, com falhas, que ajudam, sendo melhor do que nada¹²”*.

O processo de vocalização, concebido a partir da interpretação de uma língua de sinais para uma língua vocal (e.g., Libras para o português), ambas em modalidade de uso oral (i.e., pautadas na interpessoalidade e isenta da obrigatoriedade de um suporte para registro), é considerado desafiador e com baixa preferência por parte dos intérpretes intermodais, como frisa Gomes (2020). Além disso, conforme assinalam Lourenço e Ferreira (2019), os docentes surdos das instituições federais de ensino superior, que terão a sua mensagem apresentada aos interlocutores ouvintes por meio da interpretação, apontam que essa direção é um ponto crítico. Um dos argumentos para essa postura é que, a partir da vivência nos ambientes acadêmicos e universitários, os docentes tendem a se apoderar de discursos e práticas, o que pode gerar insegurança aos intérpretes e aos docentes pelo fato do produto interpretativo não acompanhar essa dinâmica.

Dessa forma, a legenda, para os participantes desta pesquisa, instala-se como um recurso que contribui para o acompanhamento ou para a verificação da vocalização dos intérpretes

o Google Meet tem uma ferramenta de acessibilidade para criar legendas. Quando estou sinalizando eu vejo na legenda o que o intérprete está vocalizando. Termina a sinalização e, quando ele conclui a interpretação, continuo posteriormente¹³ (DO).

eu comparo com a legenda. Existe um outro software que capta a voz e transcreve a mensagem. Então, finjo acrescentar informações, pois às vezes os intérpretes

¹² TER LEGENEDA TER FALHAR _{1s} AJUDAR MAS MELHOR NADA

¹³ GOOGLE MEET TER CRIAR LEGENDA ACESSIBILIDADE EU ACIONAR. EU SINALIZAR VER LEGENDA INTERPRETE FALAR-BOCA. PARAR SINALIZAR VER FIM INTERPRETAÇÃO DEPOIS CONTINUAR SINALIZAR

não entendem o meu modo de expressar, enquanto surdo. Preciso utilizar mais *mouthings* para que eles entendam de maneira mais clara¹⁴ (DI).

A sensibilidade desempenhada pelo docente surdo em aguardar ao desfecho da ideia e, na sequência, prosseguir, é valorosa, uma vez que reconhece a natureza da interpretação, ainda que seja em modo simultâneo. Afinal, as línguas envolvidas no processo de reformulação linguístico-cultural são distintas e podem necessitar de maior tempo para que todas as informações sejam acomodadas. Isso porque, no processo de vocalização, haverá a entrega compactada e linearizada da mensagem advinda de uma construção linguística quadrimensional (Rodrigues, 2018; Gomes, 2020).

O DI, em sua interação, cita os *mouthings* como um mecanismo para auxiliar na compreensão dos intérpretes. Realmente, esse efeito pode ser aferido, porém é válido esclarecer que esses movimentos da boca e a sua prolação oral, seja total, seja parcial das palavras, não é um fenômeno antagônico. Ele pode ocorrer de maneira natural, em função da possibilidade de haver a sobreposição das línguas de modalidades dissemelhantes (e.g., Libras e português).

Ampliando a menção dos *mouthings* às tarefas de interpretação simultânea, em que o produto é a língua de sinais, Gomes (2019) salienta que eles podem se inserir como estratégias para potencializar o entendimento dos receptores das informações, sendo capazes de cooperar na desambiguação dos sinais e na identificação das datilologias. Não obstante, se o uso desses movimentos bucais não for gerenciado, a possibilidade de promover sentenças agramaticais, influenciadas pelas línguas vocais, poderá ser elevada, resultando em um infortúnio aos interlocutores da mensagem.

Ainda a respeito da plataforma empregada, muitas instituições empenharam deliberações que garantiram a todos os discentes a possibilidade de assistir as aulas, mesmo que não fosse nos horários estabelecidos previamente. Assim, esses momentos eram gravados pelos docentes e disponibilizados à turma. Entretanto, essas gravações se instauram como um grande transtorno para o público surdo, uma vez que o *Google Meet* prioriza os áudios, culminando no apagamento da

¹⁴ EU OLHAR COMPARAR LEGENDA TER OUTRO SOFTWARE TAMBÉM CAPTAR VOZ ESCRIVER ENTÃO EU TENTAR FINGIR COMPLEMENTAR PORQUE INTEPRETE ÀS VEZES NÃO ENTENDER EU JEITO SURDO SINALIZAR PRECISAR USAR MAIS EXPRESSÃO-BOCA INTEPRETE ENTENDER CLARO
REVELLI, Vol. 17. 2025.

interpretação para a Libras nas gravações. Nesse caso, é necessário capturar e fixar a tela dos intérpretes para que a gravação da mesma ocorra. A esse respeito, o DI aponta que há uma monitora voluntária que realiza essas gravações e, posteriormente, disponibiliza o link com os vídeos para ele.

Para que a explanação em Libras do docente surdo não seja suprimida em detrimento da interpretação para o português oral nas gravações, houve a necessidade de ele se organizar, em que duas telas são aproximadas. Por essa razão, ao contemplar as duas línguas, o DO informa que os estudantes não reclamaram *“porque eu me organizei e montei a tela em duas, em que uma há a minha imagem sinalizando e na outra o intérprete”¹⁵*.

Cabe sublinhar que o acolhimento e o atendimento aos discentes é responsabilidade dos docentes. O DO, conforme exposto, se preocupou em ofertar uma gravação que abarcasse a realidade das aulas, com um orador surdo e a mensagem reformulada para a língua vocal. Por outro lado, os docentes do DI, aparentemente, seja por ausência de domínio com a tecnologia, seja por outras motivações, não assumiram a atribuição em se preparar para oferecer uma gravação que alcance a todos. A solução encontrada para essa situação, com a anuência da instituição, é a terceirização desse trabalho, de modo voluntário, com uma discente colega da turma.

Na sequência da entrevista, o ensino remoto foi exaltado pelo discente surdo por ser uma configuração que o permite colaborar com o trabalho dos intérpretes, repassando a eles algumas informações adicionais.

no formato remoto a dinâmica é mais rápida e eu posso, ao ver sinalização dos intérpretes, imediatamente pesquisar e postar imagens no grupo do WhatsApp, para que a compreensão seja melhor. Isso porque, no computador, consigo dividir as telas e manusear vários itens ao mesmo tempo. No formato presencial é difícil fazer isso. Vejo a sinalização, mas não consigo criar imagens mentais das estruturas¹⁶ (DI).

Essa postura é pertinente e louvável, pois, por essência, a interpretação na esfera educacional, ainda que seja no contexto da graduação ou da pós-graduação, intensifica e fortalece

¹⁵ PORQUE EU ORGANIZAR BEM EU DIVIDIR TELA UMA EU SINALIZAR OUTRA INTERPRETE

¹⁶ REMOTO MAIS RAPIDO DICAS ÀS VEZES VER SINALIZAR EU MOMENTO PESQUISAR TAMBÉM POSTAR GRUPO WHATSAPP IMAGENS CLARO ENTENDER. SI PRESENCIAL DIFICIL DIRETO VER SINALIZAR MAS NÃO IMAGINAR BEM. COMPUTADOR CAPAZ DIVIDIR TELAS MEXER VER VÁRIOS MESMO TEMPO.

a criação de vínculos e de confiança entre os membros envolvidos no processo, como observam Gomes e Valadão (2020). Isso acontece em função do constante contato e do acompanhamento gradual das aulas e de tudo o que pulsa nesse espaço.

Sob outra perspectiva, a respeito da interação entre os intérpretes, o discente surdo é mais enfático nas suas percepções:

é importante a alternância de 20 minutos entre os intérpretes, mas eu percebo que, quando o intérprete assume o turno, emprega sinais diferentes dos que estavam sendo realizados antes. Parece que a maioria dos intérpretes, no momento de apoio, saem para beber água, deitar. Esse momento da alternância seria para que os intérpretes pesquisassem e entendem o assunto para sinalizarem com maior segurança. Todavia, eu os ajudo, os respeito, pois às vezes assumem disciplinas que não conhecem o conteúdo¹⁷ (DI).

O trabalho em equipe dos intérpretes no âmbito educacional tem se ampliado somente nas instituições públicas de ensino superior. Nas instituições privadas e nas da educação básica ainda é escassa a atuação conjunta de mais de um profissional. Todavia, conforme avultam Albres e Kelm (2020), o objetivo do trabalho em dupla não é o descanso, para o intérprete de apoio, no sentido de desligamento da atividade, mas, por exemplo, a oportunidade de se concentrar na busca por conceitos, por léxicos comuns ou termos, no fornecimento de informações extras, como os apontamentos para as imagens, que podem contribuir para o aprimoramento do produto interpretativo entregue. Além disso, no ensino remoto emergencial, caso o intérprete do turno tenha a participação comprometida pela conexão da internet, o intérprete de apoio pode assumir o momento da interpretação e continuar a atuação. Essa, inclusive, é a impressão do DO, ao declarar que *“se o intérprete desconectar, há outro para substituir”*¹⁸.

Ademais, de acordo com o discente surdo, os intérpretes necessitam *“estudar o conteúdo e ter atenção nas aulas”*¹⁹. Esse ponto se encaixa em uma questão que, corriqueiramente, é um gargalo na atuação dos intérpretes, em virtude da formação inicial ou continuada não ser direcionada ao componente curricular da aula. Por isso, é importante que haja a disponibilização

¹⁷ IMPORTANTE TROCA+ VINTE MINUTOS MAS EU PERCEBER INTERPRETE ENTRAR SINAIS DIFERENTES PARECER MAIORIA INTÉRPRETE TROCAR SAIR BEBER-ÁGUA DEITAR MOMENTO TROCAR IMPORTANTE INTERPRETE PESQUISAR ENTENDER ASSUNTO DEPOIS SINALIZAR SEGURO MAS EU AJUDAR RESPEITAR PORQUE ÀS VEZES ENTRAR DISCIPLINA CONTEUDO CONHECER-NAO

¹⁸ SI INTERNET DESCONECTAR INTERPRETE SUBSTITUIR TER

¹⁹ PRECISAR ESTUDAR CONTEÚDO TAMBÉM ATENÇÃO

do material com antecedência para que esses profissionais possam conhecê-lo, estudá-lo e dirimir, com o docente, as dúvidas que surgirem (Santos, 2021). Esse movimento de dedicação e de parceria entre os agentes (e.g., intérpretes e docentes) potencializará uma melhor dinâmica em aula e poderá favorecer o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes surdos.

O discente entrevistado também tece considerações a respeito de fatores externos que podem impactar o trabalho dos intérpretes e, conseqüentemente, interferir de alguma forma na atuação do profissional.

por exemplo, os intérpretes estão sinalizando, mas há filhos e familiares falando por perto, ou até mesmo o próprio intérprete se comunica com alguém da casa, o que atrapalha a aula. Isso indica não haver atenção na aula. É normal, não sei, pois estamos em pandemia. Se não fosse isso, no momento da aula os intérpretes precisariam ter maior respeito²⁰ (DI).

É sabido que a pandemia, de fato, diante da manutenção do distanciamento social e do funcionamento das atividades, impôs uma logística em que o trabalho passou a se hospedar e, até mesmo, a reger o andamento da rotina nas residências. Para alcançar essa organização, Nascimento e Nogueira (2021) notabilizam o investimento particular que muitos intérpretes realizaram para que conseguissem trabalhar com mínima estrutura material possível, independentemente de ser uma montagem profissional. Vale ressaltar que poucas instituições de ensino subsidiaram seus trabalhadores com equipamentos e condições para o desenvolvimento pleno das suas tarefas laborais.

Na tentativa de auxiliar os intérpretes a atravessar esse momento, a Febrapils (2020) publicou uma nota técnica em que apresenta algumas recomendações quanto ao local destinado ao trabalho, ao fundo, à iluminação, entre outras.

Esse cenário, por sua vez, trouxe relações pessoais e profissionais complexas a serem assentadas, como relata o DI, e Marques (2020) corrobora, por nem sempre ser trivial se desvencilhar do ambiente doméstico e familiar, estando inserido nele. Apesar de haver uma insatisfação explícita por parte do discente surdo, ele reconhece a situação ainda vivenciada por

²⁰ EXEMPLO INTERPRETE SINALIZAR TER FILHO ATRAPALHAR AULA ÀS VEZES SINALIZAR FAMÍLIA FALAR-BOCA ATRAPALHAR INTERPRETE OUVIR ÀS VEZES INTERPRETE SINALIZAR ELE FALAR CASA EU VER ESTRANHO ISSO TER-NÃO ATENÇÃO AULA. É NORMAL NÃO SABER PORQUE PANDEMIA SI PANDEMIA NÃO MOMENTO PRECISAR RESPEITAR AULA.

todos e que as intercorrências apontadas seriam um tanto quanto aceitáveis. Todavia, diante dos longos dois anos submetidos a essa dinâmica do trabalho e do ensino remoto emergencial, é importante que tais fatores tenham sido/sejam reduzidos e não intercedam de modo acentuado e sistemático na atuação dos intérpretes.

Por fim, segundo os respondentes surdos, a universidade em que eles estavam vinculados não forneceu orientações suficientes a fim de prepara-los para o ensino remoto, principalmente em relação ao atendimento do seu direito linguístico. As instruções iniciais não possuíam informações em Libras diretamente ou pela tradução dos materiais.

eu recebi um e-mail a respeito das capacitações ofertadas, porém todos os materiais estavam em português oral, sem a legenda escrita e sem a interpretação para a Libras. As orientações eram como acessar o *Google Meet*, porém eu só observava as imagens²¹ (DO).

Essa postura exhibe o desrespeito e a invisibilidade para com as pessoas surdas, implicando no comprometimento direto das suas atividades laborais e estudantis ao não garantir a eles o pleno acesso às informações, assim como os ouvintes têm. Na ausência da legítima linguagem verbal, nesse caso a Libras, os receptores surdos ficam submetidos apenas às ilustrações e aos artefatos imagéticos, permitindo uma compreensão limitada e fragmentada.

Embora o docente e o discente entrevistados neste estudo não tenham se manifestado em relação ao não recebimento das instruções em Libras, Coura (2021), ao problematizar as políticas linguísticas para surdos em uma universidade federal do norte do Brasil, observa que a movimentação desse grupo é essencial para que mudanças sejam realizadas e, de fato, implementadas, podendo, assim, impactar a rotina acadêmica.

Considerações finais

A pandemia do Covid-19 ditou comportamentos e medidas para tentar poupar a vida e garantir a segurança das pessoas, sendo o distanciamento social uma delas. Em função disso, as salas de aula, rotineiramente planejadas em formato presencial, foram adaptadas e, talvez, não

²¹ EU RECEBER E-MAIL VER TER CAPACITAÇÃO ALGUNS SÓ FALAR-BOCA INTERPRETE TER-NÃO. VER JÁ ORIENTAR EXPLICAR COMO ENTRAR GOOGLE MEET EXPLICAR MAS LEGENDA NADA SÓ FALAR-BOCA ABRIR IMAGENS EU VER SÓ IMAGENS

reorganizadas, para uma configuração de ensino em que a interação, ou a tentativa dela, esteia-se pela participação não física e por meio de telas (Saviani; Galvão, 2021).

Esses espaços remotos emergenciais, assim como nos presenciais, incorporam a interpretação intermodal, a fim de (tentar) atender ao direito linguístico dos participantes surdos e ouvintes. Assim, a finalidade deste artigo foi inteirar-se das percepções do público surdo, no caso, de um discente e de um docente, a respeito das interpretações remotas realizadas em sala de aula.

Nota-se que existe dois grandes grupos, em razão dos apontamentos levantados. Um deles é referente aos atributos e aos dispositivos materiais empregados na atividade e o outro é a relação interpessoal firmada em sala de aula.

Quanto ao primeiro, a conexão com a internet é um ponto relevante, visto que a sua capacidade pode afetar a recepção e a transmissão do áudio e, principalmente do vídeo, quando os intérpretes produzem as informações em Libras. Além dele, os equipamentos, o enquadramento e o espaço físico destinado pelos intérpretes para o trabalho são importantes para que as mensagens em Libras, constituída pela modalidade gestual-visual, não sejam produzidas de maneira incompletas ou com ruídos visuais. Ainda, o fato da plataforma *Google Meet* privilegiar a gravação pelo áudio evoca a necessidade de haver a gravação da produção em Libras por outro dispositivo em que a pessoa seja fixada na tela. Esse sistema também disponibiliza o recurso de legendas que, segundo os entrevistados, funciona como uma maneira de verificar a produção dos intérpretes na vocalização.

O segundo grupo, designado a partir das observações dos respondentes, lida com a relação de respeito e de cooperação entre os agentes surdos e os intérpretes, reconhecendo que ambos possuem atribuições e responsabilidades distintas nesse processo.

Finalmente, conforme Nascimento e Nogueira (2021) destacam, os intérpretes precisaram adquirir dispositivos e reestruturar a dinâmica do trabalho, muitas vezes sem qualquer auxílio financeiro, formação ou orientação fornecida pela instituição na qual estão vinculados. A interpretação intermodal remota é uma atividade que, apesar de ter a sua implementação acelerada e difundida em função da pandemia, tenderá a ser mantida, por ser uma possibilidade de atuação em que os participantes não se situam no mesmo local, conseguindo, portanto, abarcar um maior número de pessoas.

No espaço educacional, ainda que as atividades tenham sido reestabelecidas presencialmente, os aprendizados e as experiências oportunizadas no formato remoto emergencial podem estimular e valorar a riqueza que o contato e a interação física com os interlocutores de um processo de reformulação linguístico-cultural possuem.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino.; KELM, Giliard Bronner. Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica. **Revista UFG**, v. 20, p. 1-28, 2020.

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. A tradução e a interpretação para Libras em tempos de pandemia: políticas linguísticas e políticas de tradução. **Revista Belas Infieis**, v. 10, n. 1, p. 01-32, 2021.

ALVES, Jessika Figueredo.; GOMES, Jacqueline de Souza. Educação de pessoas surdas em tempos de pandemia: linguagem e relações de poder. **Revista Interinstitucional Arte de Educar**, v. 6, p. 325-338, 2020.

BRAUN, Sabine. Remote Interpreting. In: MIKKELSON. H.; JOURDENAIS. R. (Orgs.) **Routledge Handbook of Interpreting**. London/New York: Routledge, p. 352- 367, 2015.

BRITO, Fernanda Martins de. **Professora surda e intérprete de Libras no ensino superior: relações, papéis e referências em sala de aula**. 2019, 167 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019.

COURA, Felipe de Almeida. **Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins**, 2021, 169 f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

DIAS, Érika.; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 449-455, 2019.

FEBRAPILS, Federação Brasileira das Associações dos profissionais tradutores e intérpretes e guaiintérpretes de línguas de sinais. **Nota técnica nº 004** – Nota Técnica sobre interpretação simultânea remota para a Língua Brasileira de sinais.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Garcia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**, n. 9, p.1-19, 2021.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A díade formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional. **Estudos Linguísticos**, v. 50, n. 2, p. 653-668, 2021.

GOMES, Eduardo Andrade. “Falou por quê?”: reflexões quanto ao gerenciamento e uso de *mouthings* na interpretação simultânea intermodal indireta. **Translatio**, n. 17, p. 18-32, 2019.

GOMES, Eduardo Andrade. **Interpretação simultânea em conferência acadêmica**: a reformulação de nomes de pessoas da Libras para o Português, 2020, 187 f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 59, v. 1, p. 601-622, 2020.

IVENICKI, Ana, CANEN, Alberto. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Editora Ciência Moderna, 2016.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?**: Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, p. 256, 2018.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para surdos**. 2018. 454 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

LOURENÇO, Guilherme; FERREIRA, Rodrigo Augusto. Os serviços de interpretação de Língua Brasileira de Sinais nas universidades e nos institutos federais: a percepção de docentes surdos. **Revista Espaço**, n. 51, p. 83-108, 2019.

MADUREIRA, Ana Flávia do; BRANCO, Angela Uchôa. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001.

MARQUES, Raphael Freire. **Interpretação remota durante a pandemia do coronavírus**: um relato de experiência de interpretação no ensino superior. 2020. 43 f. Monografia para conclusão do curso de Bacharelado em Letras Libras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

MIRANDA, Helga Porto; VIÑAL-JÚNIOR, Jose Veiga; GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen. Contribuições da formação continuada em tempos de ensino remoto: o que dizem os professores?. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, p. 73-89, 2021.

NASCIMENTO, Vinícius; OLIVEIRA, Gustavo Nunes de; SANTOS, Lara Ferreira dos; SOUZA, Joyce Cristina; FORNARI, Rodrigo Vecchio. Tradução e interpretação de Português – Libras na rede Informa-SUS-UFSCar: direito à informação para surdos em tempos de Covid-19. **Cadernos de Tradução - UFRGS**, n. especial, p. 61-82, 2020.

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Interpretação simultânea remota em conferências durante a pandemia de Covid-19: dimensões de uma prática emergente. **Forum Linguístico**, v. 18, n. 4, p. 7006-7028, 2021.

PAGURA, Reynaldo José. Tradução e interpretação. In: AMORIM, L. M; RODRIGUES, C. C; STUPIELLO, E. N. (Orgs.). **Tradução &: Perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Unesp Digital, p. 183-207, 2015.

PASTOR, Gloria Corpas; GABER, Mahmoud. Remote interpreting in public service settings: technology, perceptions and practice. **SKASE Journal of Translation and Interpretation**, v. 13, n. 2, p. 58-78, 2020.

PIMENTEL, Alessandra. O ensino superior durante a pandemia: percepção dos professores sobre a telemática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, p. 208-220, 2021.

PÖCHHACKER, Franz. Issues in Interpreting Studies. In: MUNDAY, J. **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge. p. 128-140, 2009.

QUADROS, Ronice Muller. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Revista Leitura**, v. 1, n. 57, p. 8-34, 2016.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 44, p. 111-129, 2018.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36-49, 2021.

SANTOS, Lara Ferreira dos. Relações mediadas: a formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2593-2607, 2021.

SANTOS, Yony dos; OLIVEIRA, Vanderley José de. Desafio e contribuição da formação de professores em tempo de aulas remotas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 42, p. 104-114, 2021.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020.

SOUZA, Tanya Amara Felipe. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na Língua Brasileira de Sinais (Libras)** – volume I, 1998, 159 f. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

VIEIRA, Patrícia Araújo; ASSIS, Ítalo Alves Pinto de; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Tradução audiovisual: estudos sobre a leitura de legendas para surdos e ensurdecidos. **Cadernos de Tradução**, v. 40, n. 2, p. 97-124, 2020.

WITCHES, Pedro Henrique. Tradução e interpretação de língua de sinais como política linguística para surdos. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 21, p. 133-144, 2019.