

ARTIGO

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE TILS QUANTO À ATUAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL¹

WELBERT VINÍCIUS DE SOUZA SANSÃO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2896-187X>

<welbert.sansao@gmail.com>

ANABELA CRUZ-SANTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>

<acs@ie.uminho.pt>

¹ Universidade do Minho (UM). Braga, Portugal.

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as percepções de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) quanto à atuação e aos processos tradutórios frente ao período pandêmico no Brasil. O estudo trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, no qual foi confeccionado um questionário no *Google Forms* dirigido aos TILS atuantes no ensino remoto emergencial no Brasil. O questionário foi divulgado online nas redes sociais, em grupos de TILS, nos centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS), nas federações de TILS e associações de surdos a fim de conseguirmos o maior alcance possível aos participantes alvo deste estudo. Para tanto, responderam 58 participantes ao pedido de participação no estudo. A partir dos dados analisados, verificou-se que houve transformações drásticas que refletem na atuação desses profissionais que incidem em três aspectos principais: (1) o (re)conhecimento da profissão e a formação dos TILS; (2) as transformações das atividades desempenhadas pelos TILS durante a pandemia; e (3) o *locus* de trabalho no ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial, Covid-19, tradutor e intérprete de Libras, educação de surdos.

ANALYSIS OF TILS PERCEPTIONS REGARDING THE PERFORMANCE IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

ABSTRACT: This article aims to analyze the perceptions of translators and interpreters of Libras/Portuguese Language (TILS) regarding the performance and translation processes in the face of the pandemic period in Brazil. The study is quantitative-qualitative research, in which a questionnaire was made in *Google Forms* aimed at TILS working in emergency remote teaching in Brazil. The questionnaire was disseminated online on social media platforms, in groups related to TILS, at centers for the training of education professionals and for serving individuals with deafness (CAS), at TILS federations, and

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

associations of the deaf, aiming to reach the widest possible audience of participants targeted for this study. The questionnaire was published online on the social networks of contact centers for training professionals in education and care for people with deafness (CAS), TILS federations and deaf associations to achieve the greatest possible reach to the target participants of this study. To this end, 58 participants responded to the request to participate in the study. From the analyzed data, it was found that there were drastic changes that reflect in the performance of these professionals that affect three main aspects: (1) the (re)knowledge of the profession and the formation of TILS; (2) the transformations of the activities performed by TILS during the pandemic.; and (3) the *locus* of work in remote learning.

Keywords: Remote teaching, Covid-19, translator and interpreter, deaf education.

ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE TILS SOBRE EL DESEMPEÑO EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de traductores e intérpretes de Libras/Lengua Portuguesa (TILS) sobre la actuación y los procesos de traducción frente al período de pandemia en Brasil. El estudio es una investigación cuantitativa-cualitativa, en la que se realizó un cuestionario en Google Forms dirigido a TILS que trabajan en la enseñanza remota de emergencia en Brasil. El cuestionario fue difundido en línea en las redes sociales, en grupos de TILS, en centros de capacitación de profesionales de la educación y de atención a personas con sordera (CAS), en federaciones de TILS y asociaciones de sordos, con el objetivo de alcanzar la mayor cantidad posible de participantes objetivo para este estudio. Para ello, 58 participantes respondieron a la solicitud de participación en el estudio. A partir de los datos analizados, se constató que hubo cambios drásticos que se reflejan en la actuación de estos profesionales que afectan tres aspectos principales: (1) el (re)conocimiento de la profesión y la formación de TILS; (2) las transformaciones de las actividades realizadas por TILS durante la pandemia; y (3) el lugar de trabajo en el aprendizaje remoto.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia, Covid-19, traductora e intérprete de Libras, educación para sordos.

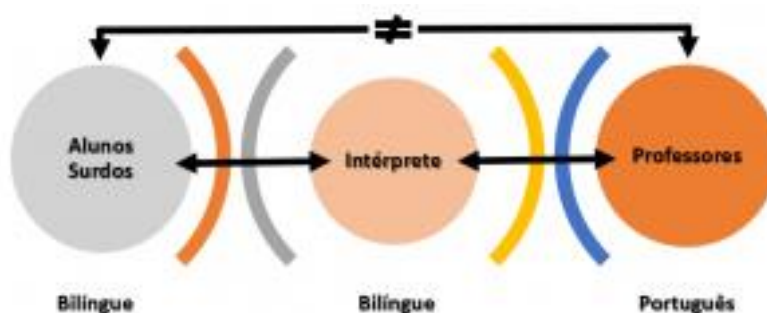
INTRODUÇÃO

A pandemia oriunda da Covid-19 provou uma transformação brusca e emergencial em todos os âmbitos da vida humana. Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 27) explicitam que “as consequências, impactos e implicações sobre a sociedade são significativos e ainda não foram dimensionados na sua totalidade”.

Assim sendo, tendo como enfoque as transformações decorrentes na Educação, Martins (2020, p. 251) afirma que este período pandêmico expôs as falhas educacionais gerando discussões relevantes, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Nesse aspecto, todo o cenário educacional foi colocado em xeque, o que provocou mudanças significativas, desde as funções administrativas às pedagógicas.

Considerando as estruturas educacionais das escolas inclusivas no Brasil, pode-se constatar que a relação pedagógica em sala de aula organiza-se a partir da presença de três sujeitos: professor, tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e estudante surdo (Figura 1).

Figura 1 – Relação pedagógica nas escolas inclusivas



Fonte: Almeida e Córdula (2017, p. 3)

Essa relação pedagógica, segundo Gesser (2011), perpassa por quatro pilares: a confiabilidade, o respeito, a parceria e o envolvimento educacional. Tendo em vista que esses pilares sustentam essa relação pedagógica, vale refletir como ela se dá diante a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Segundo a revisão sistemática de literatura de Sansão e Cruz-Santos (2022), que tinha por objetivo realizar um levantamento de pesquisas sobre a atuação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) levando em consideração o contexto pandêmico oriundo da Covid-19 e a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, apenas três artigos abordavam sobre esta temática no interstício de 2019 a 2021. Dentre esses artigos, Sparano-Tesser (2020) aborda sobre a multimodalidade em reuniões de formação pedagógica e atuação do TILS em videochamadas; Silva (2020) explicita sobre as contribuições das tecnologias no processo tradutório e interpretativo durante o período pandêmico e Marques (2020), a partir de um relato de experiência, analisa a práxis de interpretação remota. Após essa revisão de literatura, Sansão e Cruz-Santos (2022) verificaram que as discussões sobre a atuação de TILS no ensino remoto emergencial são incipientes, necessitando, portanto, de maior visibilidade e investigação nesse campo a fim de reconhecer o papel interpretativo, atuação e o processo de tradução, tendo em vista o modelo de educação remota

Assim, surge o seguinte questionamento: Considerando que o ensino remoto emergencial transformou a prática pedagógica, que mudanças de atuação TILS no âmbito educacional experienciaram a partir dessa transição? Partindo dessa indagação, este artigo objetiva analisar as percepções de TILS quanto à atuação e os processos tradutórios frente ao período pandêmico.

O estudo trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, no qual foi confeccionado um questionário dirigido aos TILS atuantes no ensino remoto emergencial no Brasil. O questionário foi divulgado online nas redes sociais de contato dos centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS), federações de TILS, associações de surdos e grupos de *WhatsApp* e *Facebook* a fim de conseguirmos o maior alcance possível aos participantes alvo deste estudo. Responderam 58 participantes ao pedido de participação no estudo. Os dados foram analisados de forma a permitir uma reflexão a nível da compreensão dos entraves na atuação de TILS durante a pandemia e da acessibilidade linguística no ensino remoto emergencial.

Esta pesquisa organiza-se da seguinte forma: na primeira seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa objetivando definir e descrever os procedimentos metodológicos adotados; na segunda seção, aborda-se os resultados obtidos a partir da documentação da pesquisa, na terceira seção, realiza-se uma discussão dos dados para perceber os múltiplos significados das falas dos TILS, tidos como “percepções”, e como essas convergem diante a problemática pesquisada; e, por fim, tece-se algumas considerações.

METODOLOGIA

"Definir a opção metodológica é pensar nos caminhos a serem percorridos no processo de investigação" (SANSÃO, 2020), pois é neste processo que se delimita o recorte de pesquisa a fim de compreender o fenômeno do objeto investigado. De acordo com Brandão (2010, p. 33), a “construção do objeto” diz respeito, entre outras questões, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto.

Esta pesquisa é de opção metodológica mista, cujo dados coletados são quantitativos e qualitativos. Portanto, definiu-se como uma pesquisa quanti-qualitativa. De acordo com Creswell (2010, p. 39), esse tipo de pesquisa apresenta três estratégias gerais:

- (i) métodos mistos sequenciais - o investigador pode iniciar por uma abordagem qualitativa e seguir com uma abordagem quantitativa, ou vice-versa; (ii) métodos mistos concomitantes - o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados; (iii) métodos mistos transformativos - o investigador utiliza um enfoque teórico como uma perspectiva ampla em um projeto com dados quantitativos e qualitativos, sendo que esse enfoque pode envolver uma abordagem sequencial ou concomitante.

Para este escopo, adotou-se a segunda estratégia supracitada, na qual a partir da construção do questionário online definiu-se perguntas objetivas, dissertativas e escalas *Likert* que foram alternadas concomitantemente abordando aspectos qualitativos e quantitativos. Este tipo de abordagem foi escolhida pois, conforme Duffy (1987, apud PASCHOARELLI; MEDOLA; BONFIM, 2015, p. 70), ela traz alguns benefícios como:

- a possibilidade de controlar vieses (pela abordagem quantitativa) e compreensão dos agentes envolvidos no fenômeno (pela abordagem qualitativa); identificação de variáveis específicas (pela abordagem quantitativa) e visão global do fenômeno (pela abordagem qualitativa); complementação de um conjunto de fatos e causas oriundos da abordagem quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; enriquecimento das constatações obtidas em condições controladas com dados obtidos no contexto natural.

Nesse sentido, atendo-se à especificidade deste escopo, a pesquisa quanti-qualitativa apresenta uma relação bastante dinâmica no que tange o sujeito/objeto e o mundo real a fim de conhecer as subjetividades e objetividades dos participantes da pesquisa.

Instrumento e procedimentos de recolha de dados

Foi-se desenvolvido um questionário online utilizando-se da plataforma Google Forms na qual foram elaboradas perguntas objetivas, dissertativas e escalas. Ao todo, foram confeccionadas 18 perguntas sendo 11 objetivas, 4 dissertativas e 3 de escalas *Likert*². Essas perguntas foram organizadas de forma alternadas, sendo no primeiro momento as perguntas sociodemográficas, objetivando conhecer os aspectos sociais e de identificação pessoal dos participantes, e posteriormente as perguntas sobre a atuação dos TILS, acessibilidade linguística e entraves da atuação, para perceber as percepções dos TILS no período pandêmico.

A divulgação ocorreu nas redes sociais de contato (grupos de *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*), nos centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS), nas federações de TILS (ambos enviados por e-mail) e associações de surdos a fim de conseguirmos o maior alcance possível dos participantes em todo o território nacional.

Após essa divulgação, o formulário ficou disponível para resposta, no período de 07 de maio de 2020 a 07 de setembro de 2020, totalizando um total de 6 meses. Vale destacar que o link do questionário foi divulgado frequentemente nas redes por meio das vias de compartilhamento e/ou reenvio de e-mails para alcançar o maior número de participantes.

Caracterização dos participantes da pesquisa

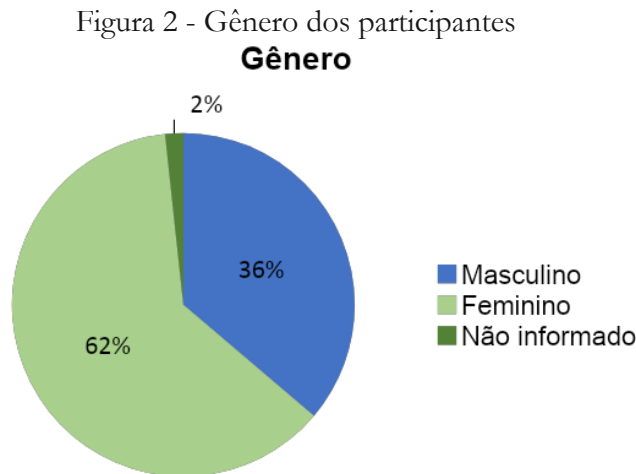
No que se diz respeito aos participantes da pesquisa, a seleção se deu por meio da participação voluntária realizada por meio do questionário online. A amostra inicial da pesquisa foi de 63 TILS que responderam ao pedido de participação no estudo. No entanto, após a fase de tratamento do banco de dados foi-se identificado que 5 participantes haviam respondido mais de uma vez o questionário, chegando, portanto, a uma amostra final de 58 participantes. Os procedimentos estatísticos desta etapa inicial que prevê a análise dos dados quantitativos, foram realizados através do *Statistical*

² “A Escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica que é comumente usada em questionários e pesquisas de opinião e têm por objetivo mensurar o grau de adesão a uma resposta e/ou a afinidade do entrevistado com determinada afirmação ligada a um determinado atributo que se quer mensurar” (MEIRELLES, 2014, p. 68).

*Package for the Social Science (IBM SPSS Statistics)*³, versão 27.0 para o *Windows*. A escolha do software é proposital uma vez que nos permite trabalhar com robustez e precisão os dados estatísticos deste escopo.

Para a caracterização da amostra e definição dos dados sociodemográficos dos participantes, elencamos 7 categorias de análise descritiva: (1) gênero, (2) idade, (3) formação acadêmica, (4) nível de ensino da área de atuação, (5) tipo de instituição de ensino em exercício, (6) localidade em que atua, (7) tempo de exercício da função e (8) carga horária semanal atuando no ensino remoto emergencial.

A distribuição da amostra, tendo em conta a primeira variável independente, o gênero, reúne 36 TILS (62,1%) do gênero feminino, 21 TILS (36,2%) do gênero masculino e 1 TILS (1,7%) que não quis se identificar. Segue o gráfico abaixo que representa este dado (Figura 2).



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Quanto à segunda variável independente, idade dos participantes, 8 TILS (13,8%) têm até 25 anos, 24 TILS (41,4%) tem 26 a 35 anos, 14 TILS (24,1%) tem 36 a 45 anos, 10 TILS (17,2%) tem 46 a 55 anos, 2 TILS (3,4%) tem 56 a 70 anos. A seguir, a Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra de acordo com a idade.

Tabela 1 - Distribuição de Amostra de Acordo com Idade

Idade	N	%
Até 25 anos	8	13,8
26 – 35 anos	24	41,4
36 – 45 anos	14	24,1
46 – 55 anos	10	17,2
56 – 70 anos	2	3,4
Total	58	100

Min.=1,0; Max.=5,0; M=2,55; ED=1,046

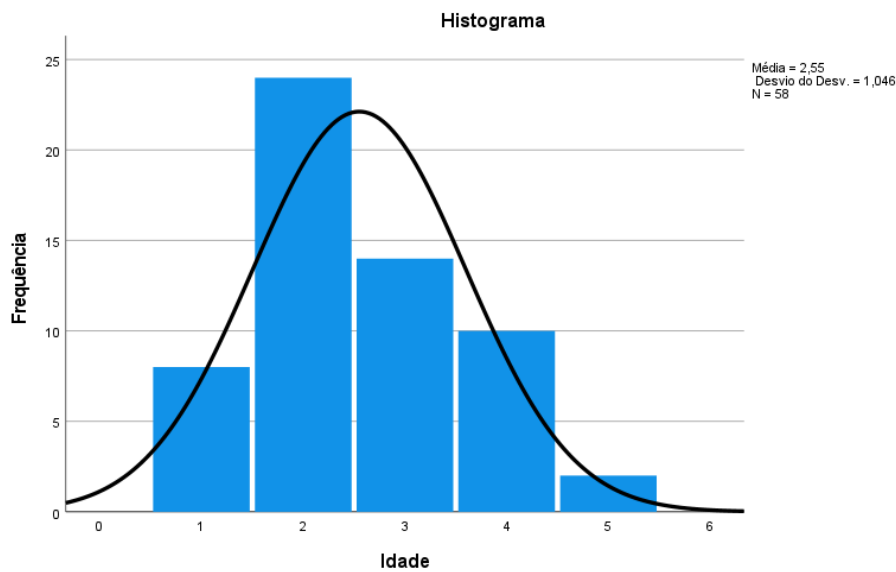
Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão.

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Percebe-se a partir dos perfis dos respondentes que a maioria dos TILS atuantes no ensino remoto emergencial estão em uma idade intermediária que varia entre 26 e 35 anos. Além disso, considerando o valor da média de 2,55, pode-se inferir que a idade média da amostra é aproximadamente 37 anos, com erro de desvio padrão de 1,046 (Figura 3).

³ O SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) é um software estatístico com diferentes módulos, desenvolvido pela IBM que permite realizar análises estatísticas (descritiva e inferencial) e gráficas com uma amplitude de dados para pesquisa.

Figura 3 - Histograma da idade dos participantes

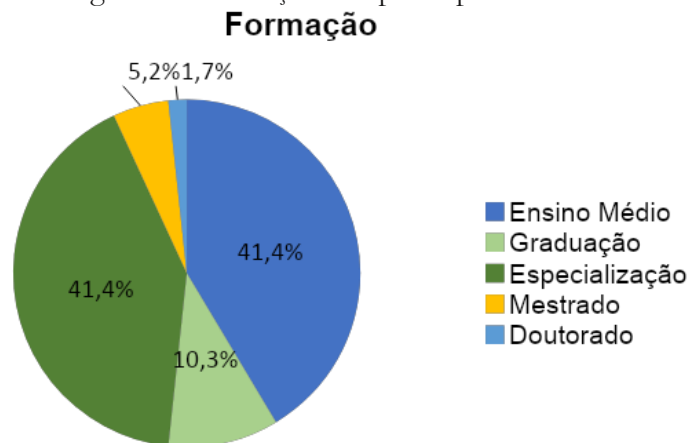


- (1) Até 25 anos
- (2) 26 – 35 anos
- (3) 36 – 45 anos
- (4) 46 – 55 anos
- (5) 56 – 70 anos

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

A terceira variável independente analisada refere-se à última formação acadêmica dos TILS. Nesse ínterim, 24 TILS possuem ensino médio (41,4%), 6 TILS possuem graduação (10,3%), 24 TILS possuem especialização (41,4%), 3 TILS possuem mestrado (5,2%) e 1 TILS possuem doutorado (1,7%). Conforme observa-se na Figura 4, percebe-se que 41,4% dos TILS entrevistados possuem apenas o ensino médio e 58,6% possuem nível superior.

Figura 4 - Formação dos participantes

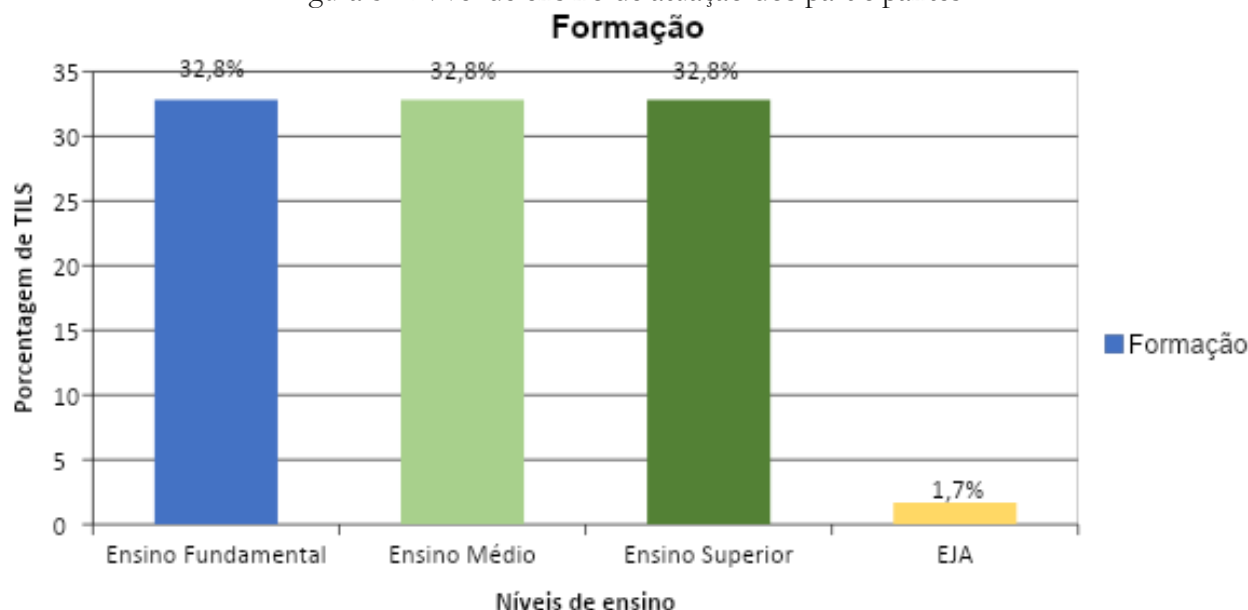


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A quarta variável independente analisada trata-se da identificação sociodemográfica dos participantes quanto ao nível de ensino de atuação (Figura 5). Dessa forma, detectou-se que 19 atuam no ensino fundamental (32,8%), 19 no ensino médio (32,8%), 19 no ensino superior (32,8%) e 1 na Educação de Jovens e Adultos - EJA (1,7%). A seguir o gráfico abaixo, nos permite visualizar que o quantitativo da

amostra dos profissionais investigados é proporcionalmente igual nos níveis da educação básica e superior no ensino regular.

Figura 5 - Nível de ensino de atuação dos participantes



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

A quinta variável independente refere-se ao tipo de instituição de ensino em exercício. Verificou-se que 13 TILS atuam em instituições públicas municipais (22,4%), 14 atuam em instituições públicas estaduais (24,1%), 25 atuam em instituições públicas federais (43,1%) e 6 atuam em instituições privadas (10,3%). Conforme pode-se perceber, conforme tabela 2, que 89,7% dos profissionais atuam em instituições públicas de ensino públicas, tendo um quantitativo 8 vezes maior que nas instituições privadas.

Tabela 2 - Distribuição de Amostra de Acordo com o Tipo de Instituição de Ensino

Idade	N	%
Pública Municipal	13	22,4
Pública Estadual	14	24,1
Pública Federal	25	43,1
Privada	6	10,3
Total	58	100

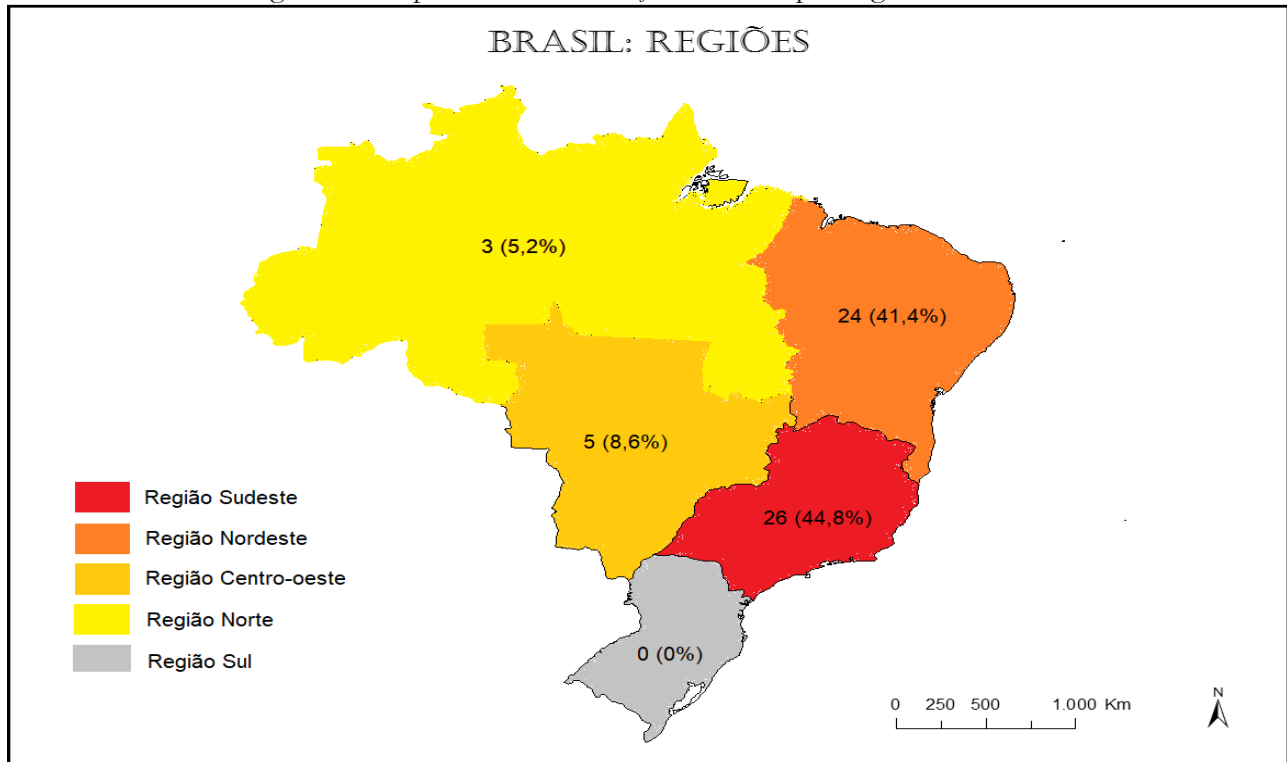
Min.=1,0; Max.=4,0; M=2,41; ED=0,956

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

A sexta variável independente analisada refere-se à localidade em que atuam os TILS desta pesquisa (Figura 6). Houve representantes de várias regiões do Brasil, sendo essas: Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Alagoas, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Sergipe, Tocantins, Ceará e Distrito Federal. Assim, subdividimos as concentrações de respondentes nas 5 regiões do Brasil que são: região norte, região nordeste, região centro-oeste, região sudeste e região sul. Obteve-se resposta de 3 participantes da região norte (5,2%), 24 da região nordeste (41,4%), 5 da região centro-oeste (8,6%), 26 da região sudeste (44,8%) e nenhum participante da região sul (0%), conforme observa-se a seguir.

Figura 6 - Mapa com a distribuição de TILS por regiões no Brasil



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

No mapa acima, pode-se observar os valores de incidência conforme a escala de cores conforme sugere a legenda, considerando as cores frias, os valores mais baixos, e as cores quentes, de valores com o maior número de respondentes. Pode-se perceber que as regiões Sudeste e Nordeste, representam cerca de 86,2% das percepções dos TILS desta amostra. Este dado é relevante pois, considerando que o Brasil é um país continental, a abrangência territorial desta pesquisa permite trazer múltiplas percepções quanto à atuação no ensino remoto emergencial, isto porque cada região tem autonomia para tomar medidas educativas e operacionais durante esse período.

A sétima categoria avaliada refere-se ao tempo de exercício da função (Tabela 3). Detectou-se que 2 TILS atuam a menos de 1 ano (3,4%), 13 TILS atuam de 1 a 4 anos na área (22,4%), 23 TILS atuam de 5 a 9 anos na área (39,7%), 12 TILS atuam de 10 a 14 anos na área (20,7%), 6 TILS atuam de 15 a 20 anos na área (10,3%), e 2 TILS atuam a mais de 20 anos na área (3,4%).

Tabela 3 - Distribuição de Amostra de Acordo com Tempo de Serviço

Idade	N	%
Menos de 1 ano	2	3,4
1 – 4 anos	13	22,4
5 – 9 anos	23	39,7
10 – 14 anos	12	20,7
15 – 20 anos	6	10,3
Mais de 20 anos	2	3,4
Total	58	100

Min.=1,0; Max.=6,0; M=3,22; ED=1,125

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão.

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Nota-se a partir dos dados acima que, considerando a média 3,22, pode-se dizer que a média do tempo de serviço dos TILS neste escopo é de, aproximadamente, 8 anos de atuação. Tendo em vista essa quantidade de tempo em exercício, permite-nos refletir de forma mais clara sobre as percepções desses TILS sobre a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, uma vez que possuem uma experiência considerável no modelo presencial.

A última variável independente se refere a carga horária de atuação semanal dos TILS respondentes da pesquisa que estão atuando no ensino remoto emergencial, foi se perguntado qual era o quantitativo de horas trabalhadas semanalmente (conforme tabela 4).

Tabela 4 - Carga horária semanal de atuação no ensino remoto emergencial

Carga Horária	N	%
Não estou atuando no ensino remoto emergencial	4	6,9
Menos de 3 horas	3	5,2
3 a 7 horas	14	24,1
8 a 12 horas	12	20,7
13 a 16 horas	3	5,2
17 a 20 horas	3	5,2
Mais de 20 horas	19	32,8
Total	58	100

Min.=1,0; Max.=7,0; M=4,59; ED=2,00

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão.

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

À vista da análise descritiva realizada (médias, desvio padrão e valores de máximo e mínimo) dos resultados obtidos na aplicação do questionário, percebe-se na primeira categoria investigada que 32,8% dos TILS respondentes dessa pesquisa estavam atuando mais de 20 horas semanais no ensino remoto emergencial. Além disso, percebe-se que a média da carga horária semanal é de aproximadamente 12 horas, considerando o valor de M=4,59 de acordo com os intervalos descritos no questionário.

Tratamento e análise dos dados

Devido a especificidade do instrumento adotado para a recolha de dados que envolvem dados quantitativos e qualitativos, esta fase foi realizada considerando os pressupostos epistemológicos da pesquisa quanti-qualitativa. Tendo em vista a complexidade e rigor neste tipo de análise, adotou-se a triangulação de dados a fim de compreender o fenômeno por múltiplos olhares. Segundo Flick (2011), a triangulação permite perceber diferentes níveis de profundidade que o desvelamento de um fenômeno exige.

Assim, dividiu-se em duas etapas, no primeiro momento realizou-se a análise quantitativa utilizando-se do software *Statistical Package for the Social Science (IBM SPSS Statistics)*, versão 27.0 para o *Windows*, e, posteriormente, análise dos dados qualitativos. Nesse sentido, na primeira etapa recorreremos, inicialmente, à estatística descritiva que nos permitiu caracterizar as variáveis selecionadas através da análise de medidas de tendência central (média e desvio padrão). Nesse momento, foi possível perceber que as categorias separadas e codificadas no SPSS cumpriam os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variância. Depois foram-se analisados os dados estatísticos representando-os em gráficos, tabelas e histogramas para a visualização e interpretação dos dados. Em seguida, realizou-se uma análise inferencial dos dados, em que se fez o cruzamento dos dados estatísticos detectados, a fim de uma análise mais profícua dos dados e a inter-relação entre eles.

Na segunda etapa, a partir das respostas das 4 perguntas discursivas, realizou-se uma análise interpretativa dos dados qualitativos. Segundo Moita Lopes (1994) na perspectiva interpretativista, os múltiplos significados que compõem a realidade só são passíveis de análise a partir de uma interpretação crítica do fenômeno, sendo o fator qualitativo o enfoque da análise. Para tanto, fez-se, em primeiro momento, uma leitura flutuante das respostas dos participantes. Em seguida, realizou-se uma leitura

crítica e interpretativa a fim de identificar os eixos temáticos e as similitudes entre as respostas dos TILS. Analisamos essas percepções sob uma ótica histórica e social, na prospecção de compreender o movimento dialético de transformação da atuação desses profissionais. Segundo Sansão (2020, p. 80) "a análise interpretativa permite o pesquisador compreender o movimento de subjetivação e objetivação, cuja constituição é dialética, uma vez que o sujeito se expressa a partir da fala, ele está objetivando sua subjetividade". Nesse sentido, a análise qualitativa dos dados perpassa por uma interpretação dos discursos dos sujeitos em virtude do tempo e espaço que estamos vivenciando advindos da Covid-19.

Considerações éticas

Este estudo alicerça-se nos princípios éticos de equidade e de responsabilidade pessoal e profissional, tendo sido aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação em Portugal. Além disso, por se tratar de um estudo realizado no Brasil, foi submetido ao registro do Comitê de Ética na Plataforma Brasil cujo processo é 50784321.4.0000.0056.

A participação dos envolvidos foi mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) online, que tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre. Vale destacar que, devido aos preceitos éticos e legais, os nomes dos participantes foram mantidos no anonimato, sendo necessário realizar as devidas codificações. A codificação se deu por ordem de resposta do questionário, considerando TILS1 para o primeiro respondente, TILS2 para o segundo e, assim, sucessivamente.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção objetiva apresentar os resultados decorrentes dos dois estudos desenvolvidos nesta investigação, os quais permitiram responder às questões de investigação e objetivos delineados para este escopo. Nesse sentido, apresenta-se, em primeiro momento, em uma análise descritiva dos dados e, posteriormente, uma análise qualitativa das percepções dos TILS.

Análise descritiva dos dados

A análise descritiva, segundo Reis e Reis (2002), refere-se a uma etapa preliminar para análise dos dados coletados na qual permite organizar, resumir e descrever o fenômeno investigado. Esse tipo de análise permite observar de forma ampla as características da amostra ou as comparar com outras variáveis.

Partindo desse pressuposto, realizou-se uma análise descritiva das variáveis dependentes que subdividem em três eixos temáticos: (1) transmissão das aulas na modalidade do ensino remoto emergencial, (2) avaliação da acessibilidade linguística no ensino remoto emergencial e (3) avaliação da qualidade tradutória e interpretativa da atuação dos TILS durante a pandemia.

Para a realização da análise descritiva das variáveis dependentes selecionou-se as perguntas que tratavam diretamente do objeto de investigação do nosso escopo. Seguem as perguntas realizadas para os TILS:

- Qual o meio de transmissão das aulas no ensino remoto emergencial e de mediação?
- O estudante surdo assiste às aulas síncronas com os demais colegas de sala de aula?
- Quais instrumentos tecnológicos utiliza para fazer a tradução e interpretação das aulas?
- Dificuldade no uso dos aparelhos tecnológicos (sendo 5 muito difícil e 1 extremamente fácil)
- Como você avalia a acessibilidade linguística no ensino remoto emergencial? (sendo 5 muito boa e 1 muito ruim).

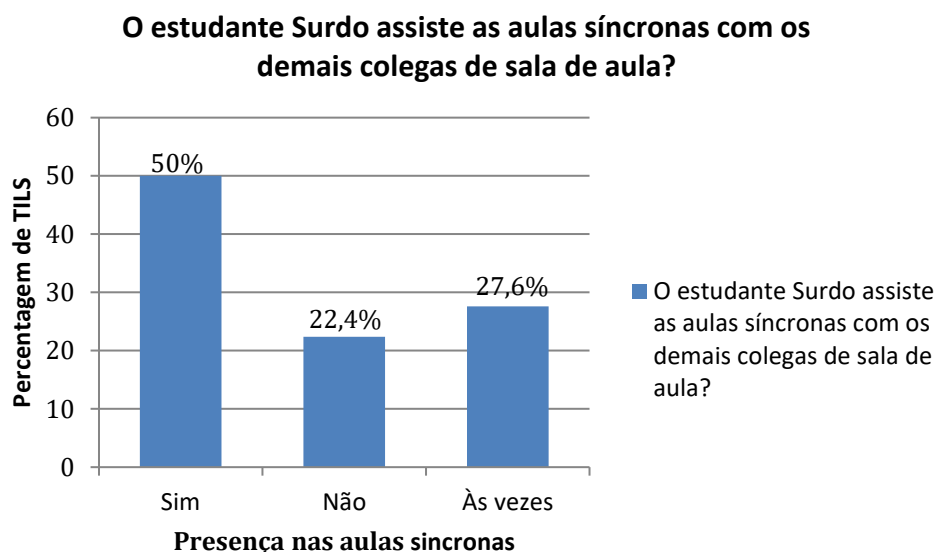
•Como você avalia a qualidade da tradução e interpretação no ensino remoto emergencial? (Sendo 5 muito boa e 1 muito ruim).

Vale ressaltar que as perguntas acima possuíam dois tipos de resposta: o primeiro é do tipo objetiva, representado pelas três primeiras perguntas acima. Este modelo o participante poderia escolher uma opção de resposta. Já o segundo tipo trata-se de uma escala *Likert* de 5 pontos com descrições verbais que contemplam extremos – como “muito fácil” e “muito difícil”, o que permite perceber diferentes níveis de intensidade da opinião dos TILS sobre o tema.

De forma a identificar o primeiro eixo analisado que se trata sobre a transmissão das aulas no ensino remoto emergencial, realizou-se 4 perguntas: a primeira sobre a participação do estudante surdo nas aulas síncronas; a segunda sobre a plataforma de transmissão das aulas; a terceira sobre o instrumento tecnológico utilizado no trabalho e, por último, a competência do TILS no uso das tecnologias.

Sobre a participação dos discentes nas aulas, foi perguntado se o estudante surdo assistia às aulas síncronas com os demais colegas em sala de aula. Desses, 29 (50%) dos estudantes assistiam às aulas sincronicamente, 13 (22,4%) não assistiam de forma síncrona e 16 (27,6%) assistiam às vezes as aulas síncronas, conforme observa-se no gráfico abaixo:

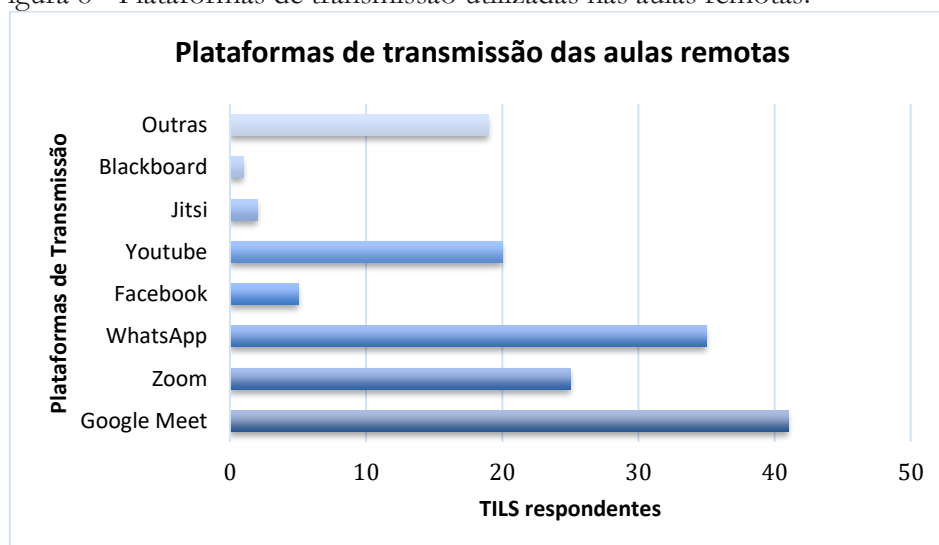
Figura 7 - Participação dos estudantes surdos nas aulas remotas



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Outro fator analisado foi a plataforma de transmissão das aulas (Figura 8). Sobre esse aspecto, detectou-se que 41 TILS (70,7%) usavam o *Google Meet*, 25 (43,1%) utilizavam o *Zoom*, 35 (60,3%) usavam o *WhatsApp*, 5 (8,6%) utilizavam o *Facebook*, 20 (34,5%) usavam o *Youtube*, 2 (3,4%) utilizavam o *Jitsi*, 1 (1,7%) usavam a *BlackBoard* e 19 (32,8%) usavam outras plataformas para além dessas citadas anteriormente.

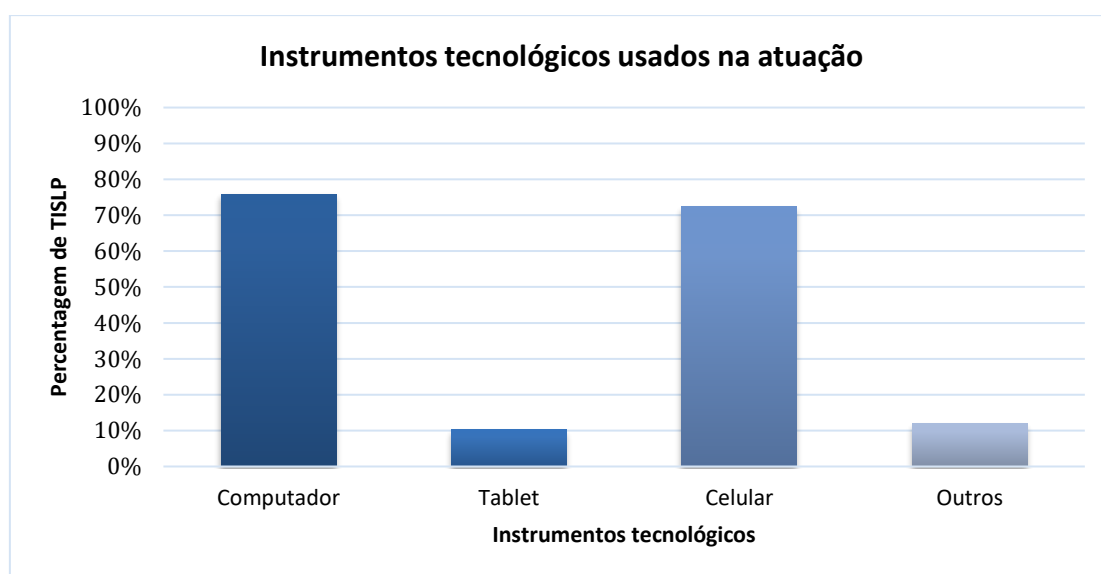
Figura 8 - Plataformas de transmissão utilizadas nas aulas remotas.



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Além disso, foi-se questionado sobre o tipo de instrumento tecnológico que esses profissionais utilizavam para a transposição intermodal das aulas. Por isso, perguntou-se aos TILS qual dispositivo utilizavam para trabalho. Constatou-se que 44 (75,9%) utilizavam o computador, 6 (10,3%) usavam o tablet, 42 (72,4%) usavam o celular e 7 (12,1%) outros equipamentos. Pode-se perceber, conforme figura 9, que os dispositivos mais utilizados são o computador e o celular.

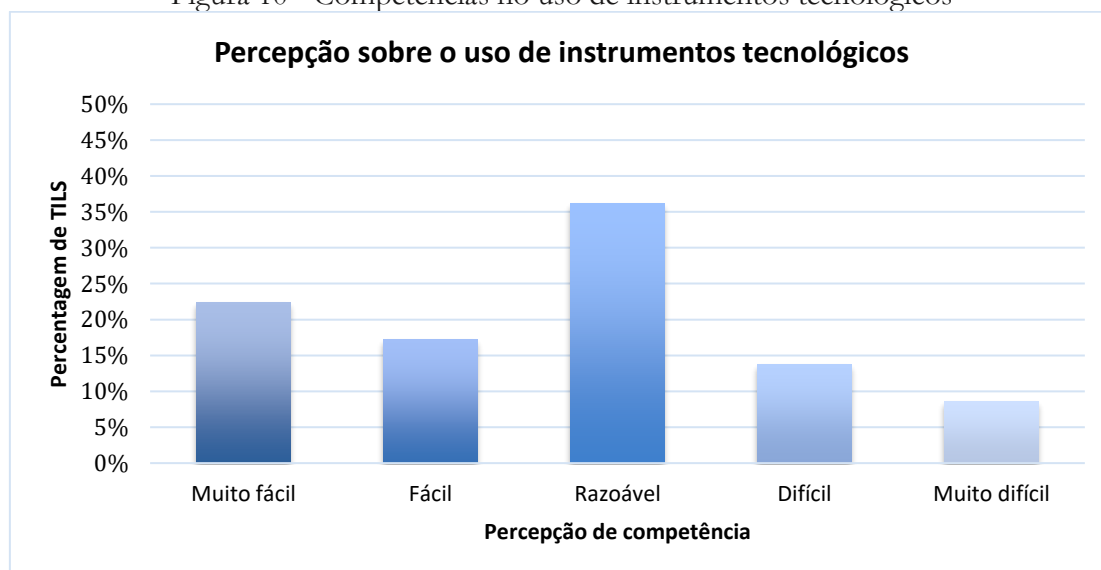
Figura 9 - Instrumentos tecnológicos usados na atuação dos TILS no ensino remoto emergencial



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Tendo em vista que o eixo analisado era a transmissão das aulas, foi-se perguntado aos TISLP sobre qual era a dificuldade no uso dos aparelhos tecnológicos (sendo 5 muito difícil e 1 muito fácil). Utilizando-se de uma escala *Likert*, na qual objetivava perceber a competência no uso das tecnologias digitais (conforme Figura 10), constatou-se que 13 (22,4%) consideravam muito fácil a utilização dos instrumentos, 10 (17,2%) consideravam fácil, 21 (36,2%) consideravam razoável, 8 (13,5%) consideravam difícil e 5 (8,6%) consideravam muito difícil.

Figura 10 - Competências no uso de instrumentos tecnológicos

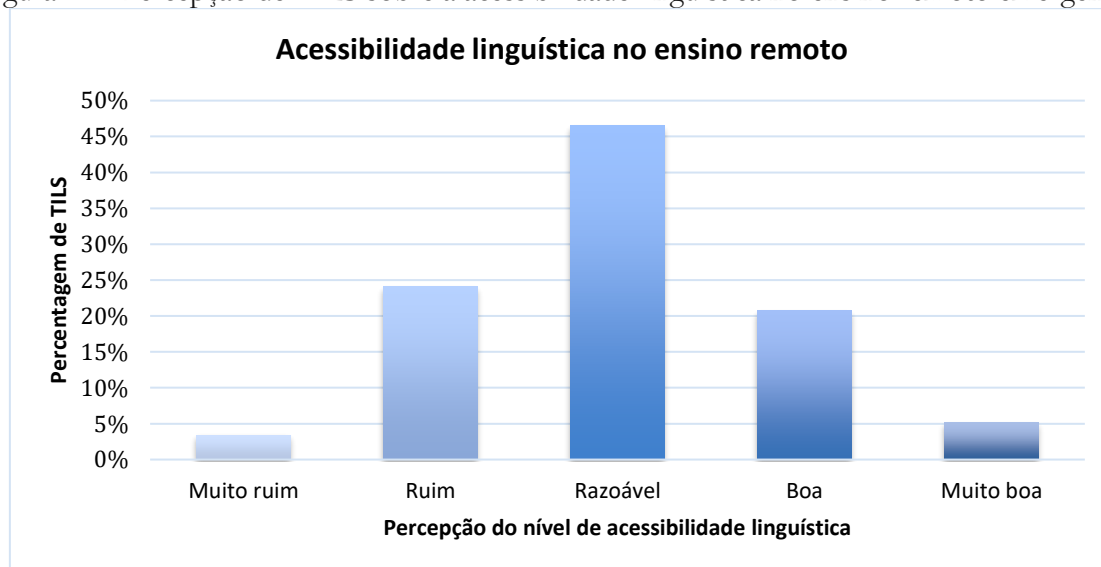


Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Conforme apresentado na figura acima, pode-se perceber que a maioria dos TILS não possuem dificuldades no manuseio dos instrumentos tecnológicos, isto corrobora-se pois, 77,2% da amostra pesquisada consideram razoável ou de fácil manuseio. No entanto, destaca-se que 22,8% possuem dificuldades no uso dos instrumentos de trabalho, considerando-a difícil ou extremamente difícil. Isto se assevera pois, vale destacar, que a competência no uso de instrumentos tecnológicos no ensino remoto emergencial é fundamental, uma vez que as atividades se concentram no uso desses materiais.

O segundo eixo analisado refere-se à avaliação da acessibilidade linguística segundo as percepções dos TILS. Para isso, foi-se perguntado como a avaliam a acessibilidade linguística no ensino remoto emergencial (sendo 5 muito boa e 1 muito ruim). Utilizando-se de uma escala *Likert*, na qual objetivava perceber o nível da acessibilidade linguística neste período de transição para o ensino remoto emergencial (conforme Figura 11), constatou-se que 2 (3,4%) consideravam muito ruim, 14 (24,1%) consideravam ruim, 27 (46,6%) consideravam razoável, 12 (20,7%) consideravam bom e 3 (5,2%) consideravam muito bom.

Figura 11 - Percepção de TILS sobre a acessibilidade linguística no ensino remoto emergencial



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Pode-se perceber, a partir dos dados acima, que 74,1% dos TILS respondentes do questionário encaravam, a partir das suas percepções, o nível razoável a ruim da acessibilidade linguística. Destaca-se que apenas 25,9% consideram a acessibilidade linguística como boa ou muito boa. Este dado é relevante, pois a depender do nível da acessibilidade linguística ofertada para os estudantes surdos, pode implicar no processo de aprendizagem.

O último eixo analisado refere-se à avaliação da qualidade tradutória e interpretativa no ensino remoto emergencial (Figura 12). Para tanto, foi-se perguntado como avaliam a qualidade da tradução e interpretação no ensino remoto emergencial (sendo 5 muito boa e 1 muito ruim).

Figura 12 - Percepção de TILS sobre a qualidade tradutória e interpretativa no ensino remoto emergencial



Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

Utilizando-se de uma escala *Likert*, na qual objetivava perceber a qualidade tradutória e interpretativa da atuação dos TILS, constatou-se que 1 (1,7%) considerava muito ruim, 5 (8,6%) consideravam ruim, 28 (48,3%) consideravam razoável, 15 (25,9%) consideravam boa e 9 (15,5%) consideravam muito boa. Assim, pode-se perceber que a maioria dos TILS entrevistados acham que a qualidade da tradução e interpretação se encontra como razoável no ensino remoto emergencial. Se analisarmos os extremos, percebe-se que a qualidade tradutória e interpretativa tem 41,4% dos profissionais que acreditam que >boa, enquanto, comparando com o outro extremo (<ruim), temos somente 10,3%.

Nesse sentido, após a análise dos dados quantitativos do questionário por meio de análises descritivas, realizou-se uma análise qualitativa das perguntas dissertativas realizadas aos TILS no formulário do *Google Forms*.

Análise qualitativa das perguntas dissertativas

Esta seção tem por objetivo apresentar uma análise crítica-reflexiva sobre as respostas dos TILS referente a 4 perguntas dissertativas do questionário pautando-se de uma análise qualitativa dos dados a fim de compreender melhor o fenômeno que está atrelado “às percepções”. Esta análise permeia a discussão sobre: (1) as transformações das atividades desempenhadas pelos TILS durante a pandemia; (2) as dificuldades (3) potencialidades encontradas durante a atuação neste período; e (4) o feedback dos estudantes surdos sobre a tradução e interpretação no ensino remoto emergencial.

No primeiro momento, foi-se perguntado aos TILS o seguinte questionamento: As suas funções desempenhadas como TILS nesta proposta de ensino remoto emergencial foram adaptadas? Se sim, apresente algumas delas. Segue alguns desses relatos:

Sim. Elas tiveram que se adaptar ao ambiente virtual (TILS 1, 2020).

Tradução remota com o uso de vídeo. Os áudios enviados são traduzidos e enviados para o surdo (TILS 2, 2020).

Exigência excessiva de atuação em vários horários, não sendo respeitado o horário ou carga horária (TILS 4, 2020).

Sim, por vezes desempenhados papel de professor, ensinando e explicando o assunto (TILS 17, 2020).

Sim, no campus que trabalho atuo como guia-intérprete de um surdo-cego que usa Libras-tátil, ou seja, o trabalho precisou ser adaptado. Também estou atuando bastante em eventos e webnários da instituição o que não ocorria com frequência (TILS 28, 2020).

Infelizmente houve mais responsabilidades atribuídas de forma errônea (TILS 33, 2020).

Sim. Tudo por web e alguns tem internet precária dificultando a qualidade ao atendimento (TILS 37, 2020).

Sim, mas ainda existem muitas a serem adaptadas visando uma melhor interpretação áudio visual devidos inconstâncias na rede (TILS 44, 2020).

Adaptação das atividades do Pet pois não foram traduzidas (TILS 47, 2020).

Sim. Neste momento fiquei responsável também pela edição das vídeo aulas para inserir a janela de Libras e adaptar visualmente a aula para os alunos surdos (por meio de imagens e uso de cores para destacar palavras conceito ou que não tem um sinal específico em Libras) (TILS 51, 2020).

Conforme pode-se observar nos relatos acima, a maioria dos participantes da pesquisa informaram que houve mudanças bruscas das funções desempenhadas, que perpassam pelas condições técnicas, profissionais e estruturais da atuação. No quesito técnico, pode-se observar pelo relato dos TILS1 e TILS44 que, a mudança de local de trabalho para uma plataforma digital foi uma das mudanças que impactaram na atuação desses TILS. No que se diz respeito às transformações profissionais, pode-se perceber que, conforme TILS2, TILS28, TILS33, TILS47 e TILS51, essas mudanças estavam atreladas ao (re)conhecimento da figura do tradutor e intérprete educacional e aumento de demandas de trabalho.

Além disso, conforme os relatos, as demandas de trabalho aumentaram vertiginosamente. Este fato está atrelado aos TILS assumirem funções que não são de sua responsabilidade (como, por exemplo, a adaptação de materiais didáticos para estudantes surdos) e o despreparo institucional para atender as demandas de acessibilidade linguística (como, por exemplo, a obrigatoriedade de TILS em eventos transmitidos online).

Nesse sentido, a sobrecarga de funções, antes não realizadas no ensino presencial, impactou diretamente na atuação desses profissionais. Isto corrobora-se a partir das respostas dos TILS quando perguntados sobre: Quais as dificuldades encontradas na sua atuação como TILS no ensino remoto emergencial? Seguem alguns desses relatos:

Não possuir um computador muito bom, com câmera muito boa. Não gostar de utilizar o celular para interpretar as aulas. Ter que ficar mais próxima do computador para que os sinais fiquem mais nítidos para o aluno surdo e, dessa forma, meus movimentos ficam limitados ao enquadramento da câmera, o que me faz ter dor nos ombros (de tensão) e dores na coluna, pela limitação dos movimentos. Um outro problema é a falta de profissional para revezamento, pois somos apenas 2 profissionais e quando um adoecer (estou há 1 mês sozinha), o outro fica sozinho e acaba se esgotando por ter que arcar com tudo. Os professores não seguem a orientação da coordenação, ou seja, ultrapassam o tempo de aula síncrona recomendado (deveria ser de 50 min a 1 hora) e, muitas vezes, além de utilizar as 1h40min como se fosse aula presencial, acabam estendendo a aula em 15 a 30 minutos a mais, fazendo com que o intérprete não tenha nem tempo de intervalo. A Plataforma Teams utilizada é muito pesada e trava várias vezes. Muitos professores falam demais e utilizam pouco recurso visual, o que dificulta para os surdos, dependendo da matéria. E tem os professores que falam rápido demais, como sempre (TILS8, 2020).

Acessibilidade, a janela de vídeo é muito pequena, por esse motivo ouço as aulas pelo computador e interpreto pelo WhatsApp. A aluna não tem familiaridade alguma com computadores e a plataforma do sistema de ensino. Não tem autonomia para fazer pesquisas na internet para auxiliá-la no entendimento da matéria (TILS31, 2020).

Gasto com componentes eletrônicos. Adaptação de espaço da casa para ser utilizado como estúdio de gravação (fundo, iluminação). Nem todos os alunos têm acesso à dispositivos eletrônicos e rede wi-fi (TILS34, 2020).

Delimitação de hora de trabalho, sobrecarga de atividades pois todos quiseram se mostrar acessível, problemas de acesso à Internet, sem ambiente adequado, custeio individual de equipamentos, Internet, aumento de conta de energia elétrica. Não é nossa atribuição a elaboração e edição de vídeos, e de certa forma isso está sendo cobrado como se fosse nossa responsabilidade (TILS37, 2020).

Interação do aluno. A maioria dos alunos surdos não respondiam às atividades e nem se mostravam interessados pelos vídeos e pelas aulas enviadas a eles (TILS46, 2020).

Tempo de exposição das aulas, não ter revezamento de intérpretes, não ter equipe de apoio para estudos dos textos e temas, aulas mais teóricas e menos expositivas. Quantidade do conteúdo destinado a leitura e tradução, tecnologia para filmagem, tempo dedicado ao trabalho, leitura, tradução. Falta de feedback do aluno e dos professores (TILS48, 2020).

Carga horária em excesso. Professores que não sabem nada sobre diferenças linguísticas e adaptações para o estudante surdo. Solicitações de produção de adaptação de materiais para as aulas. Não somos do AEE (TILS57, 2020).

Conforme pode-se observar nos relatos supracitados, os TILS enfrentaram diversos entraves durante a atuação no ensino remoto emergencial. A partir da convergência das respostas dos TILS, por meio de uma análise interpretativa dos núcleos de respostas dos participantes elencou-se as dificuldades relatadas por eles, conforme figura 13.

Figura 13 - Dificuldades na atuação de TILS durante o ensino remoto emergencial



Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Conforme pode-se observar, essas dificuldades na atuação no ensino remoto emergencial estão atreladas à (1) carga horária demasiada; (2) precariedade no ambiente de trabalho, (3) gastos com equipamentos e energia, (4) problemas de acesso à internet, (5) problemas estruturais e técnicos, (6) ausência de interação dos surdos nas aulas ou com os professores regentes, (8) descaracterização da figura do TILS de apoio, (9) problemas de saúde advindo da atuação no ensino remoto emergencial (esses perpassam por questões atreladas à saúde mental, desgaste das funções ergonômicas, dentre outros), (10) ausência de feedback dos estudantes surdos sobre o processo tradutório e interpretativo e (11) falta de compreensão sobre o papel do TILS.

Em seguida, foi-se perguntado aos TILS o seguinte: Quais as potencialidades identificadas no ensino remoto emergencial em virtude da sua atuação como TILS? Após a análise interpretativa do núcleo de respostas, constatou-se que a grande maioria dos participantes, 41 dos 58 participantes TILS (70,6%), conforme sua percepção, não destacavam nenhuma potencialidade na atuação no ensino remoto emergencial. No entanto, atendo-se as respostas daqueles (27 participantes TILS – 29,4%) que viam alguma potencialidade na atuação durante o ensino remoto emergencial, destaca-se as seguintes falas:

Uso visual (TILS1, 2020).

A visibilidade e alcance da atuação profissional vem crescendo, o que é uma vantagem (TILS9, 2020).

Os vídeos vão ficar salvos, permitindo que certos conteúdos fiquem disponível em Libras na internet (TILS11, 2020).

Acredito que houve um desenvolvimento significativo em meio ao material visual/tecnológico (TILS16, 2020).

Possibilidade de estudo do que será adaptado (TILS17, 2020).

Poder abranger mais surdos com ensino remoto emergencial (TILS22, 2020).

Visibilidade. Clareza (TILS27, 2020).

Muitos materiais ficarão disponíveis e serão úteis para o pós-pandemia, além de poder atender na própria língua do aluno (TILS38, 2020).

Uma delas é que posso usar mais a tecnologia para realizar as minhas funções como TILS, dando para o aluno uma aprendizagem mais eficaz (TILS44, 2020).

As aulas estão sendo gravadas e depois disponibilizadas no sistema *Google Classroom* para os alunos assistirem. Dessa maneira tenho mais tempo para estudo e tradução do material, visto que o professor é obrigado a enviar o material da aula antes, o que raramente ocorria quando as aulas eram presenciais. Ganho 2h que antes eram gastas com deslocamento ida e volta da escola (TILS52, 2020).

Assim, é possível perceber que, a partir das percepções dos TILS, além dos pontos negativos enfrentados por eles durante o ensino remoto emergencial, esta proposta educacional também trouxe uma transformação positiva na atuação desses profissionais.

Neste íterim, destaca-se o uso de recursos mais imagéticos durante as aulas, o que pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes surdos e configura-se, por sua vez, como recurso tradutório/interpretativo para o TILS. Além disso, os TILS relatam sobre a possibilidade dos materiais didáticos, aulas, eventos e outras atividades acadêmicas serem gravados e armazenados para que o estudante surdo possa acessar em um outro momento como material de estudo. Outro ponto positivo é o deslocamento deste profissional até o local de trabalho, tempo esse que pode ser aproveitado em tempo de estudo dos materiais a serem ministrados em sala de aula, conforme relato do TILS52.

Por fim, os TILS foram perguntados sobre: Qual tem sido o feedback dos surdos sobre a tradução e interpretação em vista do ensino remoto emergencial? De acordo com os relatos dos participantes, as percepções quanto ao feedback têm sido negativas, considerando que conseguem obter pouco ou nenhum *feedback* durante as interpretações e traduções. A maioria das respostas do questionário foram pragmáticas, informando que foi negativo, porém sem dar mais detalhes sobre sua percepção. Para tanto, selecionamos alguns relatos de TILS que descrevem melhor o porquê esse feedback tem sido negativo:

Eles se sentem *desconfortáveis assistindo por telefone* (TILS3, 2020, grifo nosso).

Por vezes positivos, mas em alguns momentos com a mistura de "assuntos" em uma sequência de aula há algumas dificuldades para contextualização e a dificuldade do aparato tecnológico (TILS8, 2020).

Em muitas circunstâncias os professores optam por um trabalho escrito e/ou estudo dirigido (base em artigos) visando a substituição de aulas, nesses casos o TILS precisa adaptar-se em tornar esse tipo de aula acessível ao surdo. O que na maioria das vezes ocorre é que o estudante não consegue acompanhar o conteúdo com os demais, devido à falta de interação e explicação do professor (TILS11, 2020).

Muitos reclamam por sentir que tem pouco tempo em contato conosco, a família não comunica em Libras, tornando nossa interpretação necessária e esperada para ter contato com sua língua e seu par. Muitos não conseguem acompanhar o ensino querem simplesmente estar próximo e comunicando e interagindo (TILS25, 2020).

Dificuldade de visualizar os sinais durante a execução, sendo necessária gravação para posterior consulta (TILS33, 2020, grifo nosso).

Os profissionais que atuam na TV não foram bem-vindos pela comunidade surda por não se prepararem para atuarem (TILS51, 2020).

Conforme supracitado, pode-se perceber que o feedback negativo da transposição do ensino presencial para o remoto, pode estar atrelado aos seguintes elementos: aos instrumentos tecnológicos utilizados nas transmissões das aulas, bem como a plataforma utilizada; ausência ou pouca interação entre

o estudante surdo e alunos/professores/TILS; dificuldade de compreensão da sinalização realizada nas aulas gravadas por TILS externos que desconhecem o lócus de trabalho e estudantes surdos.

DISCUSSÕES

Tendo em vista que o objetivo deste escopo perpassa em analisar as percepções dos TILS quanto à atuação no ensino remoto emergencial no Brasil, temos de considerar três aspectos fundamentais que refletem na atuação desses profissionais: (1) o (re)conhecimento da profissão e a formação dos TILS; (2) as transformações das atividades desempenhadas pelos TILS durante a pandemia; e (3) o lócus de trabalho no ensino remoto emergencial.

Do (re)conhecimento da profissão e a formação dos TILS

Essa expressão “(re)conhecimento”, refere-se a um processo indispensável que perpassa por dois conceitos elementares que são: o conhecimento, compreender o papel deste profissional na relação pedagógica no âmbito educacional; e o reconhecimento, a legitimação das funções desempenhadas deste profissional considerando os preceitos éticos e legais da profissão.

Conforme já abordado, compete-se reforçar que a função do TILS é mediar os processos discursivos entre professor e aluno, almejando a aprendizagem do aluno (LACERDA, 2009). Assim, pressupõe-se que a atuação do TILS está atrelada a transposição intermodal das aulas em um processo de mediação linguística.

No entanto, o que se foi observado diante os dados, é que os TILS acabam assumindo outras funções que não são equivalentes ao cargo pleiteado. Conforme relato dos TILS, o profissional é confundido das suas reais funções e imposto verticalmente o papel de professor. Apesar do reconhecimento da profissão por meio da Lei nº 12.319/2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, os TILS ainda enfrentam um grande entrave para se tornarem conhecidos, no que se refere ao conhecimento das suas funções, e reconhecidos como profissionais no âmbito educacional, no que se diz respeito os preceitos éticos e legais da profissão. O que se corrobora a partir das falas dos TILS 17, 44 e 51 que explicitam que “por vezes desempenham papel de professor, ensinando e explicando o assunto”, realizam a adaptação conceitual e pedagógica das atividades e edição de vídeos com inserção da janela de intérpretes. “Nesse sentido, muitos intérpretes arriscam a atuação ativa para além do que é prescrito sobre seu “papel”, em muitas orientações legais, como mencionada, que instrumentalizam sua ação e “neutralizam” a subjetividade ali presente” (MARTINS, 2016, p. 157).

Esse desconhecimento da profissão é historicamente vivenciado pelos TILS, antes mesmo da pandemia. Segundo Ampessan, Guimarães e Luchi (2013), historicamente a atuação profissional dos intérpretes de Libras advém de uma visão mais assistencialista em relação à pessoa surda, vista, majoritariamente, como pessoa com deficiência e não como uma diferença linguística. Isto justifica-se, pois, a atuação do TILS no Brasil iniciou-se “a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral” (QUADROS, 2004, p. 13), o que reflete diretamente no (re)conhecimento deste profissional nas escolas.

Sobre esse aspecto Martins (2016, p. 155) discute que a atuação deste profissional implica em três questões históricas:

- 1) a profissão inicia sem uma formação base, indo da prática, do fazer pela e para a sobrevivência do outro em espaço sem acessibilidade comunicativa, o que conduz a diversos modos de entender o que deve ou não ser feito; 2) os resquícios de uma trajetória religiosa que ainda influencia o modo de atuação de muitos TILSE⁴ na escola, para além do contexto eclesial; 3) a escola não tem nenhuma diretriz sobre a atuação de TILSE e desconhece as questões sobre educação de surdos.

Conforme supracitado pela autora, o (re)conhecimento do TILS pode ser agravado a depender da formação deste profissional, uma vez que este atua como agente pedagógico no processo educacional (MARTINS, 2016) e, por sua vez, como representante da categoria na instituição. O

⁴ A referida autora usa o termo “TILSE” referenciando aos Tradutores e Intérpretes de Libras Educacionais.

posicionamento deste profissional pode conduzir gestores, professores, alunos e pais a uma significação sobre quem é este profissional, seus atributos e sua atuação educacional.

Ao olharmos para a formação dos TILS desta pesquisa, verificou-se 67,2% dos TILS que atuam na educação básica, apenas 46,2% possuem ensino superior, sendo 4 graduados, 13 especialistas e 1 doutor. Os demais TILS (39) que correspondem a 53,8% possuem apenas o ensino médio. Coadunando com os dispositivos legais que versam sobre a formação dos TILS, o Decreto nº 5626 (Brasil, 2005) no artigo 17 elenca que para atuar como tradutor e intérprete de Libras, sua formação deve dar-se, prioritariamente, por meio de “curso superior de tradução e interpretação com habilitação em Libras - língua portuguesa”. No entanto, por se tratar de uma profissão relativamente nova, ainda nem reconhecida legalmente em 2005, o decreto ainda determina que

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, n.p).

Pode-se observar no texto do decreto, com fins à adequação da formação requerida para a profissão, era permitido a atuação de TILS com ensino médio, com a prerrogativa que estes apresentassem certificados de proficiência emitidos pelo MEC – Ministério da Educação ou cursos de extensão ou de formação continuada. Vale ressaltar também que é explícito no decreto o período para essa adequação que era de dez anos, ou seja, encerraria em 2015. No entanto, com a promulgação da Lei 13.146/15 essa orientação foi entendida de outra forma, pois salienta que

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (Brasil, 2015, n.p).

Conforme supracitado, os TILS atuantes na educação básica devem no mínimo ter a titulação de ensino médio acrescido a um certificado de proficiência. No entanto, é importante problematizar esse dispositivo, pois, conforme Ampessam, Guimarães e Luchi (2013, p. 19-20), a atuação do TILS educacional está atrelado às questões pedagógicas que permeiam “estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno; trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno [...]; estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente [...], participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico [...]”. Assim sendo, faz-se necessário uma formação específica para atuação frente a essas necessidades que não são adquiridas em uma certificação de nível médio.

Atendo-se aos dados deste estudo, observa-se que, após quase 20 anos da promulgação do Decreto 5626/05, mais da metade dos profissionais participantes possuem apenas o ensino médio (53,8%). Outro dado intrigante é a atuação de 3 TILS no âmbito do ensino superior com titulação de ensino médio, titulação esta que não se encontra em acordo com o Decreto 5626/06 e a Lei 13.146/15, conforme recorte do texto supracitado. Assim, justifica-se a necessidade de promover a formação de TILS que são imprescindíveis na relação pedagógica existente na educação inclusiva, uma vez que atuam diretamente e/ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

As hipóteses para as possíveis causas para o exercício nestas condições podem ter relação com o aumento da demanda de trabalho e poucos profissionais formados na área. Além disso, parte da responsabilização da contratação dos TILS sem a certificação adequada que atendam os dispositivos legais vigentes é das instituições de ensino. Segundo o estudo realizado por Lacerda e Gurgel (2011), a maioria das instituições de ensino são flexíveis quanto à exigência de formação na área, preocupando-se apenas com o conhecimento de Libras como requisito fundamental. No entanto, os TILS possuem competências específicas para o processo tradutório e interpretativo. As competências linguísticas, que envolvem a fluência na língua, são apenas uma das seis competências fundamentais para a atuação proficiente de um TILS (SANSÃO; CRUZ-SANTOS, 2021).

Partindo das discussões supracitadas, destaca-se a necessidade de (re)conhecimento dos TILS no âmbito educacional, tendo como premissa o conhecimento da atuação deste profissional, a importância da formação tendo em vista a relação pedagógica e o reconhecimento ético e legal que rege a profissão.

Das transformações das atividades desempenhadas pelos TILS durante a pandemia e suas (não) condições de trabalho

Outro elemento que trazemos em discussão, diz respeito às transformações das atividades desempenhadas pelos TILS durante o ensino remoto emergencial e suas (não) condições de trabalho. Os dados desta pesquisa nos permitem levantar alguns questionamentos, como: Que outras atividades foram desenvolvidas pelos TILS durante a pandemia, para além das atribuições exigidas pelo cargo ocupado? No que se diz respeito às aulas remotas, porque 50% dos estudantes surdos não assistiam parcial ou totalmente as aulas remotas de forma síncrona? Esses questionamentos permitem realizar uma reflexão sobre as hipóteses que podem estar atreladas a estes dados.

Considerando a realidade do Brasil, as possíveis causas para a não participação dos surdos nas aulas síncronas remotas pode estar atrelada ao uso e posse de instrumentos tecnológicos dos estudantes em suas residências. Segundo Oliveira (2020), 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa, e mais de 21% dos alunos acessam somente pelo celular. Diante disso, apesar das potencialidades existentes nas tecnologias digitais que estão presentes no ensino remoto emergencial e aparecer como uma saída emergencial diante ao cenário mundial, muitos desses estudantes não possuem acesso a esses instrumentos tecnológicos. Este fato é corroborado pelas falas dos TILS no questionário.

Além disso, a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial trouxe uma realidade diferente da atuação dos TILS. Conforme relatado pelos TILS, estar trabalhando à frente de uma tela de computador durante mais 12 horas de trabalho semanais (média 4,56 – Tabela 4) é exaustivo ergonomicamente e mentalmente. Sobre este aspecto, Bauk (2008, p. 115) afirma que “além de fadiga e dores musculares, os esforços estáticos repetidos e prolongados podem levar a inflamações, bainhas, e inserções tendíneas, bem como originar sintomas de degeneração articular crônica e problema discais”. Associadamente a esta afirmação, a Instrução Normativa INSS/DC nº 98/2003 explicita que:

A sobrecarga pode ocorrer seja pela utilização excessiva de determinados grupos musculares em movimentos repetitivos com ou sem exigência de esforço localizado, seja pela permanência de segmentos do corpo em determinadas posições por tempo prolongado, particularmente quando essas posições exigem esforço ou resistência das estruturas músculo-esqueléticas contra a gravidade. A necessidade de concentração e atenção do trabalhador para realizar suas atividades e a tensão imposta pela organização do trabalho, são fatores que interferem de forma significativa para a ocorrência das LER/DORT (BRASIL, 2003, n.p).

A mesma Instrução Normativa acrescenta que a carga osteomuscular, ou seja, a carga mecânica resultante de pressões, tensões, fricções e irritações, pode ser influenciada pela força, a repetitividade, a duração da carga, o tipo de apreensão, a postura do punho e o método de trabalho. Reluzindo a este ponto, percebemos a partir dos relatos dos TILS que as condições de trabalho se mostraram insalubres apresentando:

- Iluminação inadequada para produção e visualização de sinais;
- Interpretação sem revezamento;
- Ausências de pausas para descanso;
- Trabalhar doente;
- Jornada de trabalho muito extensa;
- Sem instrumentos tecnológicos de trabalho adequados;
- Falta de apoio institucional para o reconhecimento do TILS

Essas intercorrências podem influenciar diretamente na atuação do TILS, que, conseqüentemente, impactam na qualidade interpretativa e na acessibilidade linguística. Conforme apresentado na Figura 11, 74,1% dos TILS respondentes do questionário encaravam, a partir das suas

percepções, o nível razoável a ruim da acessibilidade linguística. Assim, pode-se perceber o impacto das (não) condições de trabalho advindas das transformações da atuação no ensino remoto emergencial.

Lócus de trabalho no ensino remoto emergencial

Ao analisar sobre a atuação de TILS se faz necessário um olhar crítico quanto ao lócus de trabalho, pois este pode interferir no processo tradutório e interpretativo. Segundo Azevedo (2018, p. 23) “o espaço de trabalho tem efeito direto no comportamento das pessoas que atuam no mesmo e em virtude disso devem ser oferecidas condições de trabalho que considerem as características inerentes a cada atividade desenvolvida”.

Ao refletir sobre o *lócus* de trabalho desses profissionais durante o ensino remoto emergencial, nota-se uma transformação drástica no ambiente de atuação. Das salas de aulas com quadros, carteiras e pincéis, a nova realidade de trabalho dos TILS passou a ser no ambiente remoto sob uma plataforma digital.

Sobre esse aspecto, segundo o feedback da utilização dessas plataformas, os TILS relatam que as plataformas podem limitar a atuação. Isto porque algumas das funcionalidades presentes na plataforma não foram projetadas pensando em transmissão de conteúdos acessíveis em Libras, na qual tem duas línguas presentes simultaneamente. Conforme os relatos dos TILS18 e TILS30, às dificuldades perpassam na visualização dos sinais durante a transmissão das aulas. Isto se dá pelo fato de a tela ser pequena demais, o que impossibilita que os estudantes tenham clara visão da sinalização. Além disso, na função compartilhar tela, existe a dificuldade de visualização do intérprete, pois muitas das vezes apenas um desses é destacado, o que normalmente é a figura do professor e não do intérprete.

Para além disso, considera-se o dispositivo que a pessoa esteja utilizando, pois se for em uma tela de celular, a janela do intérprete fica ainda menor dificultando, assim, ainda mais a visualização da tradução/interpretação. Por exemplo, se o profissional utiliza um dispositivo móvel, como o celular, ele pode não conseguir ter uma visão de todos os estudantes na sala e, conseqüentemente, podem não ter o mesmo desempenho do que se estivesse utilizando um computador.

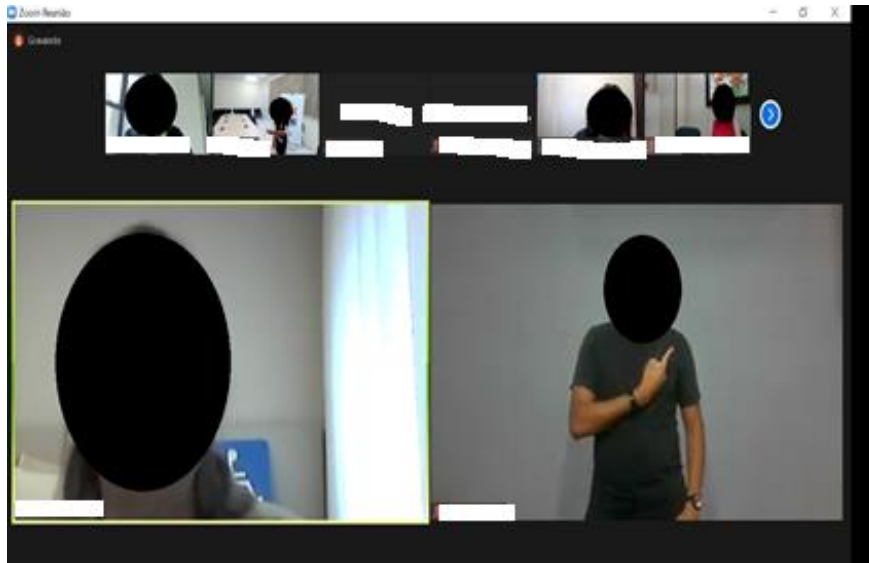
Fica evidente, a partir das percepções dos TILS, que as plataformas de transmissão dificultaram a atuação desses profissionais durante o ensino remoto emergencial. Segundo os dados deste estudo, detectou-se que 41 TILS (70,7%) usavam o *Google Meet*, 25 (43,1%) utilizavam o *Zoom*, 35 (60,3%) usavam o *WhatsApp*, 5 (8,6%) utilizavam o *Facebook*, 20 (34,5%) usavam o *Youtube*, 2 (3,4%) utilizavam o *Jitsi*, 1 (1,7%) usavam a *BlackBoard* e 19 (32,8%) usavam outras plataformas para além dessas citadas anteriormente.

Ao comparar as duas plataformas mais utilizadas durante o ensino remoto emergencial percebeu-se que: (1) o *Google Meet* apresenta falhas na acessibilidade linguística (figura 14), enquanto (2) o *Zoom* possui diversas funcionalidades que podem ser usadas para este fim (figura 15).

Figura 14 - A plataforma do *Google Meet* usada durante o ensino remoto emergencial



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Figura 15 - A plataforma do *Zoom* usada durante o ensino remoto emergencial

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Conforme apresentado nas figuras acima, no *Google Meet* limita a atuação do TILS, pois a plataforma possui a função de fixar/destacar apenas um conferente. Assim, durante o processo interpretativo pode perder as pistas contextuais durante a fala do professor e exposição do material durante a sinalização, pela não visualização do todo. Atentar-se a este fator é relevante, pois qualquer equívoco na percepção e, conseqüentemente, interpretação das pistas pode levar a barreiras em uma interlocução (GUMPERZ, 1982). Isso é minimizado, com as funcionalidades do *Zoom* que permitem mais de uma pessoa estar em destaque na tela. Além disso, é possível visualizar as janelas dos participantes nas aulas, podendo facilmente obter o feedback dos surdos durante a interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo em questão, pode-se perceber que houve transformações drásticas na atuação durante dos TILS durante a pandemia. Vale ressaltar que essas transformações não se deram apenas da mudança de espaço físico para o virtual. Percebemos, a partir das percepções dos participantes desta pesquisa, que essas transformações transcenderam os aspectos estruturais, perpassando pelas questões linguísticas, os elementos socioeconômicos, e, ainda, pela saúde mental.

Os depoimentos oriundos de realidades de diferentes regiões do Brasil nos ajudam a visualizar nosso objeto de estudo e apontam para os efeitos dessa transformação ocasionadas nessa transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, evidenciando que alguns entraves elencados nesta pesquisa (como: carga horária demasiada; precariedade no ambiente de trabalho, problemas estruturais e técnicos, falta de compreensão sobre o papel do TILS, dentre outros) advêm de um problema já existente no modelo educacional e que – neste momento – foi acrescido de novos fatores físicos. Por exemplo, no que se diz respeito ao (re)conhecimento do TILS educacional, pode-se dizer que é uma problemática recorrente e presente na atuação desses profissionais desde o ensino presencial. Se autoafirmar no lócus de trabalho quase se torna como um elemento de resiliência dessa profissão.

Assim sendo, faz-se necessário e urgente propor e implementar políticas públicas que contemplem a realidade de atuação desses profissionais. Para isso, pode-se começar pela criação de dispositivos legais que versam sobre esse aspecto e a promoção de cursos de formação para professores que atuam na Educação Inclusiva.

Nossos apontamentos incidem sobre a contribuição que pesquisas acadêmicas como esta podem trazer ao campo da Educação de Surdos evidenciando lacunas importantes que precisam ser levadas em conta, pois desvela, a partir realidade local, problemas educacionais e possibilita reflexões e projetos que se interessam pelas necessidades formativas de TILS e mais especificamente para a formação de futuros intérpretes educacionais. Assim, para uma proposta de pesquisa futura, pretende-se analisar as percepções de TILS sob uma perspectiva mais pessoal a fim de obter uma visão mais detalhada os

contextos de vivência desses profissionais durante o ensino remoto emergencial e os impactos na sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro, 2005.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 abril 2020.

BRASIL. Lei nº 12.319/2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. - LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 set. 2010. Disponível em: . Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. Instrução Normativa Nº 98, de 5 de dezembro de 2003. Aprova Norma Técnica sobre Lesões por Esforços Repetitivos-LER ou Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho - DORT - Lesões por esforços repetitivos – LER. 48 Disponível em <<http://www.contabeis.com.br/legislacao/25070/instrucao-normativa-inss-dc98-2003/>>. Acesso em 10 maio de 2021.

ALMEIDA, Severina M. S., CÓRDULA, Eduardo B. L. O papel do intérprete de libras no processo ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). *Educação pública*, 2017. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

AMPESSAN, João P.; GUIMARÃES, Juliana S. P.; LUCHI, Marcos. *Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional*. 1ª edição. Florianópolis: DIOESC, 2013.

AZEVEDO, Licia M. C. *Saúde Ocupacional e Ergonomia na atuação do Tradutor Intérprete de Libras*. 2018. 51f. Graduação em Letras-Libras (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

BAUK, Douglas A. *Temas de ergonomia para médicos do trabalho*. 2.ed. Niterói: Nitpress, 2008.

BRANDÃO, Zaia. *Conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. Apresentando a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes para fazer um projeto de pesquisa. *Journal of Humanities*, v. 13, n. 1, p. 81-82, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1163/26659077-01301006>

GESSER, Audrei. *Tradução e interpretação da Libras II*. Texto base do curso de bacharelado em letras/Libras: Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Texto_base_TIL_II_2008.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

- LACERDA, Cristina B. F. *Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores e intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set-dez., 2011.
- MARQUES, Raphael F. *Interpretação remota durante a pandemia do coronavírus: Um relato de experiência de interpretação no ensino superior*. 2020. 43f. Graduação em Letras-Libras (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.
- MARTINS, Ronei X. A covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. *Revista de Educação a Distância*, v. 7, n.º 1, p. 242-256, 2020.
- MARTINS, Vanessa R. O. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. *Belas Infâncias*, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016.
- MOITA LOPES, Luis P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- OLIVEIRA, Elida. Portal G1, Educação. *Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa*. 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>>. Acesso em 28 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Sidmar da S.; SILVA, Obdália S. F.; SILVA, Marcos J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto emergencial ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- PASCHOARELLI, Luis C.; MEDOLA, Fausto O.; BONFIM, Gabriel H. C. Características Qualitativas, Quantitativas e Qualiquantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. *Revista de Design, Tecnologia e Sociedade*, v. 2, n. 1, p. 65-78, 2015.
- QUADROS, Ronice M. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- REIS, Edna A.; REIS, Ilka A. *Análise descritiva de dados*. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em: 11 out. 2022.
- SANSÃO, Welbert V. S. *O ensino de geometria plana: Uma análise do desenvolvimento do pensamento teórico de Surdos em situações desencadeadoras de aprendizagem*. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.
- SANSÃO, Welbert V. S.; CRUZ-SANTOS, Anabela. Atuação de tradutores e intérpretes de libras/língua portuguesa no ensino remoto emergencial: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, [S. l.], v. 12, n. 28, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1656>. Acesso em: 11 out. 2022.
- SANSÃO, Welbert V. S.; CRUZ-SANTOS, Anabela. Competências na tradução e interpretação da língua brasileira de sinais/língua portuguesa: Uma análise conceitual. *Intercâmbio*, v. 47, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/49408>. Acesso em: 11 out. 2022.

SILVA, Maria I. *O uso de tecnologias para a Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais*. 2020. 50f. Graduação em Letras-Libras (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SPARANO-TESSER, Carla R. Reflexões sobre professores e tradutores/intérpretes de libras em tempos de Covid-19: Experiência multimodal no uso da mídia visual em reuniões de formação pedagógica. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

Submetido: 01/11/2022

Preprint: 01/11/2022

Aprovado: 20/12/2023

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Coleta de dados, análise dos dados, escrita, revisão e aprovação final do texto.

Autor 2 – Escrita, revisão e aprovação final do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Instituição: 56 - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Número do Protocolo: 50784321.4.0000.005

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.