



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**O TEXTO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DO BILINGÜISMO
E O PRETEXTO DA INCLUSÃO.**

KARLA PATRÍCIA RAMOS DA COSTA

**Recife
2008**

PRAc

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

**O TEXTO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DO BILINGÜISMO
E O PRETEXTO DA INCLUSÃO.**

**KARLA PATRÍCIA RAMOS DA COSTA
ORIENTADORA: PROF^a DR^a WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização sociocultural, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguagem.

C837t

Costa, Karla Patrícia Ramos da

O texto do intérprete de libras no contexto do bilingüismo e o
Pretexto da inclusão / Karla Patrícia Ramos da Costa ; orientador
Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

107 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Pró-reitoria Acadêmica. Pós-graduação em Ciências da Linguagem,
2008.

1. Interpretes de surdos 2. Bilingüismo. 3. Linguagem dos sinais.
I. Título.

CDU 800.951

**O TEXTO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DO BILINGÜISMO
E O PRETEXTO DA INCLUSÃO.**

KARLA PATRÍCIA RAMOS DA COSTA

PROF^a DR^a WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: ____/____/2008

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Evangelina Faria
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Nadia Azevedo
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Valdemar e Tiana, pelo incentivo e investimento com que sempre pude contar.

Aos meus irmãos queridos, Karlise e Carlinhos, pela paciência e compreensão das horas cedidas para este estudo.

A vocês, portanto, dedico este trabalho.

“O sucesso nasce do querer. Sempre que o homem aplicar a determinação e a persistência para um objetivo, ele vencerá os obstáculos, e, se não atingir o alvo, pelo menos fará coisas admiráveis”.

José de Alencar

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter possibilitado que eu atingisse mais esta etapa.

Aos meus pais e irmãos, por terem compreendido com tanta atenção e carinho as minhas ausências.

Ao meu primo Gabriel Kwak, exímio jornalista, pela revisão tão preciosa da dissertação.

A amiga Juliana de Souza Falcão por todos os momentos vividos e vivenciados no/pelo mestrado, pela disposição em ouvir, “puxar as orelhas”, pelos risos, enfim, pelo compartilhar dos nossos momentos. Saiba que a concretização da nossa amizade também foi um presente.

A amiga Luciana Cintra, pela leitura e revisão ortográfica em pleno preparativo matrimonial.

Às professoras Evangelina Faria e Nadia Azevedo pelas valiosas sugestões oferecidas na Banca Prévia.

Aos professores do Mestrado, por terem proporcionado todo o conhecimento necessário.

Ao professor César, estatístico, pela colaboração em corrigir todos os quadros da análise dos resultados.

Ao professor Jorge Cândido pela infindável disposição de compartilhar conhecimento em outra língua.

Aos alunos e amigos do Mestrado que conquistei (Carolina Calheiros, Maristela Aguiar, Rosário de Sá Barreto e Otávia Pedrosa), pelo constante apoio, por meio de palavras incentivadoras e motivantes.

Aos funcionários do Mestrado, em especial a duas pessoas pela vontade de me ajudar sempre, Sérgio Wanderley e Moacir Silva.

À Gerência Regional de Educação/GRE NORTE pela disponibilidade em cooperar e ajudar para que a pesquisa fosse realizada.

Aos intérpretes de Libras, sujeitos da pesquisa, que tiveram participação fundamental, ao possibilitar este trabalho, e todo o processo desta dissertação. Acolheram-me com carinho, amizade e ajudaram-me a compreender o problema cada vez mais do surdo e as implicações da surdez, como eu nunca seria capaz, sem esta valiosa ajuda.

À orientadora Wanilda Cavalcanti por tudo que me proporcionou nesse tempo de convivência. Sem ela, posso afirmar, não teria alcançado o nível de reflexão que desenvolvi até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – BRASIL.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
1.1.CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	15
1.2.INCLUSÃO E BILINGÜISMO: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS.....	17
1.3. A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA ESCOLA.....	20
1.4. A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E A LINGUAGEM HUMANA.....	23
CAPÍTULO II	
2.1. O PERCURSO DA HISTÓRIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS: ONTEM E HOJE.....	28
2.2. O INTÉRPRETE DE LIBRAS: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?.....	31
2.3.O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: MODELOS DE INTERPRETAÇÃO E SEUS DILEMAS.....	33
CAPÍTULO III	
3.1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	40
3.2. AS CIRCUNSTÂNCIAS DA PESQUISA.....	40
3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
CAPÍTULO IV	
4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	94

RESUMO

Este trabalho versa sobre a atuação do intérprete de LIBRAS no contexto educacional inclusivista, adotado no Brasil, diante da necessidade de conhecer melhor os resultados da participação desse profissional na vida escolar e social do surdo. A grande questão que se coloca é se essa presença favorece o desenvolvimento do surdo e quais as exigências que estão sendo feitas para a efetividade de sua ação interpretativa. O ato de interpretar corresponde a um processo cognitivo pelo qual se trocam mensagens de uma língua para outra (orais ou sinalizadas). Ao mesmo tempo, representa uma tomada de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas em duas línguas que impõem sempre novas interpretações. Portanto, o intérprete não deve ser apenas um explicador, mas um profissional bilíngüe, habilitado na interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa. Elaboramos este trabalho com o objetivo de analisar os relatos dos intérpretes de LIBRAS sobre suas contribuições para a aprendizagem e melhoria da interação entre surdos e ouvintes. Para esse fim, utilizamos uma metodologia qualitativa, e como instrumento de pesquisa optamos pelo uso de uma entrevista que forneceu os relatos de 10 (dez) intérpretes de LIBRAS do Ensino Fundamental II e Médio, de escolas públicas estaduais da cidade do Recife, (o que representa mais de 70% do total). Os dados fornecidos, através dos relatos, foram categorizados e a seguir analisados à luz do referencial teórico adotado. Os sujeitos revelaram que estão satisfeitos com seu trabalho, embora reconheçam que existem inúmeros obstáculos a serem superados, e, nem sempre o conseguem. Segundo eles, o trabalho do intérprete carece de uma infra-estrutura melhor, visto que, a que dispomos atualmente deixa a desejar, o que demanda ações que já constam das políticas públicas e que, até o momento, não foram implementadas. Esperamos com este trabalho contribuir para que essa atuação fique cada vez mais bem delineada, posto que esse grupo de profissionais foi forjado diante do desconhecimento quase total dos ouvintes e surdos, os quais sentiram necessidade de contar com a presença de alguém que pudesse facilitar a comunicação entre eles.

Palavras-chave: intérprete de Libras, inclusão, bilingüismo.

ABSTRACT

This work deals with the performance of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) interpreter's actuation in an inclusive educational context, adopted in Brazil, due to the necessity of better knowing the results of this professional's participation in the school and social life of a deaf person. The great remarkable question pointed out is if this presence favors the deaf person's development and which demands are necessary for his interpretative effectiveness. Interpreting corresponds to a cognitive process in which messages from one language to another are exchanged (oral or sign). At the same time it represents a syntax, semantics and pragmatic decision making in two languages which always requires new interpretations. So, the interpreter does not need to be a mere explainer, but a bilingual professional, qualified for translating sign language (LIBRAS) into Portuguese. This work has been developed aiming at analyzing sign language (LIBRAS) interpreters' reports regarding their contributions in order to improve the interaction between deaf people and listeners. In this sense, a qualitative methodology was used and as a research tool we selected an interview that provided reports from 10 (ten) sign language (LIBRAS) interpreters of public elementary II and high schools in Recife (which represents over 70% total). The data provided through the reports were classified and then analyzed based on the chosen theoretical frame of references. The professionals who were interviewed stated that they were satisfied with their work, although they admit there are several obstacles to overcome (which not always are). According to them, the interpreter's work lacks a better infrastructure than the one we have nowadays which demands actions that are already part of the public policies and that up to now haven't been implemented. We hope this work will contribute to help improve the performance of these professionals, since they have been forgotten and kept aside from who felt the necessity to count on someone who could facilitate communication among deaf and listeners.

Keywords: LIBRAS interpreter or translator, inclusion, bilingualism

INTRODUÇÃO

Estamos no século XXI, palco de grandes avanços científicos que trazem para a vida humana longevidade, conforto, rapidez. No entanto, alguns aspectos dessa mesma vida não acompanharam a vertiginosa caminhada em direção ao futuro.

A ciência tem contribuído intensamente para atingirmos os patamares ora descritos, e a pesquisa tem se apresentado como um dos grandes veículos dessas mudanças. Ao lado disso, alguns segmentos da sociedade não acompanharam esse progresso, permanecendo com um desenvolvimento relativamente lento, no que tange às condições de vida que lhe são oferecidas.

Sabemos que esse cenário não é típico apenas deste século, daí ter ocorrido durante os últimos anos da graduação - um despertar para compreender melhor algumas dessas situações. Um tema chamou especial atenção, e, a partir daí procuramos aprofundar os estudos sobre a comunicação dos surdos e as demandas decorrentes dela. Vimos, especialmente, uma dicotomia entre o que as políticas públicas propunham e a prática vivenciada, ou seja, aquilo que era trabalhado não correspondia ao que era proposto. Observamos que isso ocorria por diversos fatores, mas as dificuldades estruturais de funcionamento da proposta, destacando de modo particular a formação dos profissionais que lidam com o tema, apresentavam-se como um dos grandes obstáculos a serem superados.

No afã de entender melhor essa teia de propostas e perspectivas, propusemo-nos trabalhar com um desses profissionais que, só recentemente, foi incorporado ao grupo que trabalha com surdos - o intérprete educacional - especialmente porque está envolvido na aprendizagem que tem trazido tantas reflexões, pelas dificuldades que até o momento são identificadas.

Desde a antiguidade, a escolha da forma de comunicação dos surdos foi sempre condicionada por fatores exteriores a ele. Foram sempre motivos de ordem política, econômica, cultural, que determinaram esta ou aquela opção, e, na realidade, os ecos da fala do surdo não eram ouvidos. Sua participação na sociedade apresenta uma trajetória que merece sejam tecidas algumas considerações, dada sua peculiaridade (SKLIAR, 1999).

No que tange à identificação da opção lingüística adotada pelos que participam do seu processo de educação/reabilitação, temos que levar em conta

alguns parâmetros que deverão ser orientadores para a aquisição de uma ou mais línguas.

Nesse caso, a inclusão representa o grande norte a ser visualizado na sua educação. E, diante desse olhar, gestado desde os anos 80, a sociedade brasileira optou pela perspectiva que parece ser mais democrática para o surdo.

A inclusão delineou os movimentos que foram adotados a partir de então, e registrado em diversos momentos que se seguiram, nos quais o Brasil reafirmou, em todos eles, sua posição, sendo signatário dos últimos tratados que modelam esta perspectiva para a sociedade.

Nesse cenário, surge a adoção da filosofia bilíngüe que aponta como principal pressuposto a exposição mais precocemente possível à língua de sinais, identificada como aquela que pode ser adquirida por ele, sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” (SKLIAR, 1999) e, posteriormente, a língua portuguesa. Desse modo, essa filosofia defende que seja ensinada a língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, constituindo-se esta, como a segunda língua de seu domínio (SKLIAR, 1998; QUADROS, 1999; FERNANDES, 1999).

Dentre as alternativas que se colocam para a implantação dessa proposta, surge o intérprete, como um facilitador da interação entre ouvintes e surdos e um elemento indispensável para atingir esses objetivos (SKLIAR, 1999).

Em Recife, a situação do intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), ainda não é uma questão resolvida, o mesmo ocorrendo na maioria dos Estados brasileiros. Devemos atentar para o modo de sua inserção, pois nesse contexto, ele aparece como um profissional muito importante para servir de elo no processo de concretização da comunicação.

De certa forma, é pelo intérprete que o aluno surdo será “falado”, “ouvirá” o outro e compreenderá seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula (LACERDA, 2000). Sua presença poderá contribuir para o esclarecimento das situações vivenciadas por surdos, ou em alguns casos criar certa dependência, ou servir de justificativa para algum fracasso que possa ocorrer.

Somente a partir das últimas décadas do século XX, os movimentos surgidos dentro das associações e legitimado por pais e amigos de surdos, determinaram uma nova rota que, desde seu início, pretendeu dar legitimidade às reivindicações absolutamente corretas desse segmento (BARROS, 2005). Aos poucos, a decisão

sobre a história lingüística do surdo terminou sendo capitaneada por eles mesmos, principais interessados na veiculação de sua forma de comunicação.

Nesse momento, surge o grande dilema com que todos se deparam o qual versou entre dois pontos que podem ser assim considerados: língua portuguesa oral e/ou escrita e LIBRAS, concomitantes, excludentes, etc.

Desde a década de 80, já existiam em nossa cidade pessoas que exerciam a função de intérprete, mas somente entre 2005/2006 é que foi realizado o primeiro concurso público estadual (DOE/PE, 2006) que contratou nove desses profissionais para atuar nas escolas públicas. Outros, sem essa legitimação, já atuavam e continuam a exercer essa atividade em diversos espaços, sejam educacionais, religiosos, públicos, etc.

Evidencia-se daí, a necessidade de estudar a questão do intérprete mais intensamente, através de seus relatos, uma vez que o dilema é sempre provocado, no momento em que procuramos encontrar respostas para justificar sua presença, especialmente se falamos na escola e nas possibilidades de sucesso de surdos, estudantes dos diversos níveis de ensino. A par disso, têm surgido críticas ao exercício dessa atividade, nas condições que atualmente são veiculadas (LACERDA, 2002).

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo receber a informação escolar na língua que lhe é mais familiar, por meio de uma pessoa competente, na teoria e na prática. Contudo, é preciso que se leve em consideração que, a presença da língua de sinais na sala de aula não é garantia de que o surdo apreenda mais facilmente os conteúdos, porque esse profissional não pode dominar todas as disciplinas, e, como consequência, muitas vezes “passa” o texto com incorreções, ou mesmo não consegue “passar” tornando-se um interlocutor pouco capaz de inserir o surdo nesse contexto lingüístico (LACERDA, 2006).

Ao mesmo tempo, o desconhecimento do professor da disciplina sobre a surdez, surdo e o intérprete, significa um dado bastante representativo na dinâmica geral do exercício dessa atividade (SILVEIRA & CAVALCANTI, 2007).

Devemos, portanto, procurar contribuir para que outro patamar de discussões seja incluído no cotidiano da escola, diante do objetivo que se pretende alcançar, ou seja, a adoção de todos os meios para tal.

Dentro desse propósito, o intérprete representa um “elemento novo” no

conjunto dessas discussões, e merece toda nossa atenção diante do que poderá ser alcançado ou dificultado se não levarmos em consideração alguns aspectos que são relevantes para sua inclusão no processo educacional. Constitui-se, pois, uma questão que ainda representa um dilema pelo número reduzido de estudos teóricos que tragam os resultados que são esperados e, portanto, justifiquem sua presença, seja na escola ou em outros quaisquer espaços privados e/ou públicos.

Na realidade, observamos que existe uma tendência muito favorável à presença desse profissional, não somente por parte dos surdos, como também pelos que trabalham na escola, diante da expectativa de que ele irá resolver os problemas de comunicação e aprendizagem do surdo e de outros problemas que possam surgir. No entanto, a euforia inicial diminuiu, uma vez que se começou a identificar que alguns requisitos são fundamentais para que a ação desse profissional seja exercida com qualidade.

Dessa maneira, o debate sobre esse problema arregimenta reflexões de diversas ordens que passam pelo biológico, social, cultural, psicológico, filosófico, etc (LEITE, 2004). Nesse panorama, o fracasso escolar dos surdos para aprender a ler e escrever tem explicitamente chamado a atenção dos educadores.

Hoje, com a concepção de que a língua de sinais deve ser tratada como primeira língua e instrumento de acesso ao conhecimento do mundo, o português como língua escrita assume o papel de alternativa à instrução formal e uma das fontes de conhecimento da cultura ouvinte, na qual o surdo também se insere, uma vez que a língua de instrução do nosso país é a língua portuguesa.

Famularo (2000) adverte que, nos casos em que o papel do intérprete educacional não fica claro, podem ser cometidos muitos equívocos, como convocá-lo para integrar equipes multidisciplinares, nas quais é cobrado que assuma papel de tutor, conselheiro acadêmico, mediador escolar e animador cultural, promovendo a integração de surdos com alunos e professores ouvintes e a sociedade em geral.

Enfim, propondo-nos a refletir sobre esses questionamentos, destacando o que pensam os intérpretes sobre sua contribuição para o desenvolvimento do surdo, desenvolvemos este trabalho, que está dividido em quatro capítulos. O primeiro traz referências a questões gerais sobre a vida do surdo na sociedade, problema de língua, filosofias adotadas, identidade e contexto onde o surdo está inserido. No capítulo seguinte, falamos da trajetória que a história do intérprete percorreu até os momentos atuais, colocando em destaque os dilemas de sua participação na sociedade. O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa. No quarto capítulo é feita a análise e discussão dos resultados obtidos, após completa revisão dos dados, para extrair os relatos dos intérpretes e através deles as concepções sobre sua participação na aprendizagem e interação entre surdo e ouvinte. Por fim, aparecem as considerações finais, seguidas das referências e dos anexos.

CAPÍTULO I

1.1. Considerações gerais

O cenário onde é vivenciada a aquisição da comunicação pelo surdo nos coloca diante de possibilidades que não foram claramente explicitadas, quando falamos dos últimos anos do século XX. Dentre elas, podemos procurar refletir sobre como ocorreu a história lingüística do surdo oralista, em que a língua de sinais foi sendo inserida paulatinamente? E como ela se desenvolveu?.

Surdos, filhos de pais ouvintes, representam a primeira dificuldade no sentido de consolidar uma decisão para a qual esses pais não estão preparados.

Nesse caso, não podemos deixar de registrar o que constitui a divisão entre cultura surda e ouvinte. As duas se constituem importantes instâncias de legitimação de um saber leigo, que produz a realidade e cultura surda; e o saber acadêmico, que oficializa essa representação (SOUZA, 2007).

Não nos parece ocasional que exista dois pólos distintos:

...de um lado, o oralismo, os médicos, os audiologistas, a deficiência, a “cura”, as terapias da fala; e, de outro, o bilingüismo, a cultura surda, a língua de sinais, a identidade surda, os professores bilíngües. Parece caber ao surdo somente uma escolha: “Ou você está do nosso lado ou está contra” (SOUZA, 2007, p.51).

Essa polarização de observações somente é possível porque diferentes mecanismos autorizam diversos tipos de interpretação. E o que se coloca como questão principal é a adoção desta ou daquela posição. Portanto, deve ficar claro que a adoção da primeira e da segunda língua tem merecido muitas reflexões. Ninguém nega que a 1ª língua do surdo deve ser a língua de sinais, porém muitos fatores podem contribuir para que isso, de fato, não ocorra, como por exemplo: o fato de o surdo ser na sua grande maioria, filho de pais ouvintes que não tiveram ou não têm orientações que contribuam para o desenvolvimento de uma língua, especialmente na primeira infância.

Ao mesmo tempo, ainda se observa na sociedade que a língua de sinais não tem o “status” da língua portuguesa, e o incentivo para que ela seja difundida ainda não ganhou a adesão da população. Esse fato representa, de certa maneira, uma forma de exclusão que se faz silenciosamente. E para compreendermos melhor os

caminhos que até agora têm sido trabalhados pelos que se encontram envolvidos nesse processo, precisamos buscar informações na execução de propostas, pois é aí que podemos detectar entraves para a consecução destas (SANTANA, 2007).

Um pouco do passado da história lingüística dos surdos registra a insistência na oralidade e, conseqüentemente no domínio da língua oficial do país, que desqualificava a língua de sinais. Essa situação, efeito das sucessivas políticas educativas, significavam - explícita ou implicitamente - que, aquele que não ouvia era “deficiente”, e a língua de sinais era vista como a língua daquele que havia fracassado na aquisição da oralidade (SOUZA, 2007).

No caso dos surdos brasileiros se reconhece, por força de lei (BRASIL, 2002), que o surdo tem direito à instrução em língua de sinais; e a escola, o dever de franqueá-la. Porém, existe uma grande diferença entre conhecer uma língua e saber estar nela, reflexão quase que inexistente nesse contexto, por profissionais que se dedicam ao exercício de atividades voltadas para a comunicação desse grupo.

Ainda em relação aos educadores, quase que não levavam em conta as demandas legítimas dos surdos para que a língua de sinais fizesse parte efetiva de sua educação, portanto, quase nada mudava. Essa resistência, assumida por especialistas (pedagogos, fonoaudiólogos, educadores, etc.), produziu uma geração de surdos com conflitos identitários. Ainda segundo Souza (2007), as práticas pedagógicas que se inscreviam na lógica da conformação lingüística eram e são justificadas em prol da inclusão social, pouco claras em relação aos benefícios que os surdos poderiam usufruir.

De fato, identificamos fissuras abertas pelo rompimento com os modelos do passado para negar os sentidos de inclusão que os sustentavam, na criação de novos modos de nos colocar diante do entendimento da coexistência das diferenças, com um permanente exercício de respeito à alteridade e suas demandas.

1.2. Inclusão e Bilingüismo: uma proposta educacional para os alunos surdos.

Até a década de 60, como na maioria dos países, o Brasil seguia a orientação dominante, considerando como melhor alternativa para o ensino de crianças surdas, o atendimento em separado, ou seja, em turmas somente de surdos, já que seus problemas lingüísticos as diferenciavam das crianças ouvintes. Assim, apareceram escolas especiais, onde os “portadores de deficiência auditiva” eram educados, predominantemente, sob o aspecto da reabilitação oral (BRASIL, 2001).

A partir dos anos 80, seguindo a tendência mundial de integração/inclusão, adotou-se nova orientação no campo da educação de surdos: a meta que as escolas passaram a se colocar ultrapassava o campo clínico/terapêutico, englobando o campo pedagógico e lingüístico numa perspectiva integracionista que encontrou respaldo filosófico, legal e político-educacional na Constituição da República Federativa do Brasil (1988)¹.

Assim, a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, entendida como um processo resultante da evolução histórica da Educação Especial, calcada nos direitos humanos, constitui uma tendência que vem se acentuando nesses últimos anos, no Brasil e em outros países.

Como mencionamos acima, a legislação do Brasil (Constituição Federal/88, LDB 9394/96 entre outras) prevê a integração do educando com necessidades especiais, preferencialmente, no sistema regular de ensino. Essa integração, no entanto, deve ser um processo individual, fazendo-se necessário estabelecer, em cada caso, o momento oportuno para que o aluno comece a freqüentar a classe comum, com possibilidade de êxito.

A inclusão do aluno surdo em classe regular, ou seja, de ensino fundamental e médio não acontece como num passe de mágica. É uma conquista que tem que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no

¹ ¹Garante em seu artigo 208, inciso III, "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"; na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração de Salamanca, resultante da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade" (1994); na Política Nacional de Educação Especial (1994); no Plano Decenal de Educação para Todos (1994).

processo: aluno surdo, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, alunos ouvintes, demais elementos da escola, etc.

No processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, é comum estabelecer comparação entre a educação dos alunos ouvintes e alunos com dificuldades sensoriais. No entanto, esses se distinguem tanto no código como na produção lingüística, como é o caso dos surdos (CARVALHO, 2006).

Sabe-se que a inclusão desse aluno no sistema regular de ensino representa um processo individual (para o aluno) e acarreta uma reorganização institucional (para a escola). Faz-se necessário estabelecer o momento oportuno para que este comece a freqüentar a classe comum.

O trabalho de linguagem, tanto em Língua Portuguesa (oral e/ou escrita) quanto na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser desenvolvido desde a educação infantil, de forma a oferecer à criança surda um instrumento lingüístico que a torne capaz de se comunicar e adquirir sua linguagem ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização e/ou os sinais que ela observa em outra pessoa (colega, pais, professores etc.) (BRASIL, 2002).

Ao relacionar o que está sendo falado pelo outro com suas próprias experiências, e também ao comunicar seus pensamentos e experiências de forma oral, escrita ou com sinais, a criança surda está construindo e/ou consolidando qualquer situação comum, especialmente as que se vinculam às idéias e aos seus interesses que, pode ser útil para estimular e desenvolver seu processo de comunicação.

Dentro da perspectiva inclusivista, o bilingüismo surgiu como a alternativa mais viável para que processo educacional evolua com sucesso. Essa filosofia educacional defende a idéia de que as línguas - de sinais (LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira) e a Língua Portuguesa (oral e/ou escrita) sejam ensinadas e usadas sem que uma interfira/prejudique a outra.

Os que adotam essa filosofia valorizam seu pensamento, levando em conta que é diferente, como também seu direito de usar recursos variados para se comunicar, na busca de uma melhor participação social. Rejeitam o termo “deficiente”, que “embute” um conceito de déficit, uma atitude na qual deve ser dado valor ao indivíduo enquanto sujeito (FELIPE, 1989; LACERDA & GÓES, 2000). Esse movimento parece colocar a língua portuguesa em uma posição bastante desconfortável, pois é mais comum identificar surdos que apresentem menos

disponibilidade para aprender essa língua, mesmo que se trate apenas da opção escrita.

A filosofia bilíngüe de educação de surdos preconiza que essa criança adquira a Língua de Sinais como primeira língua, satisfazendo as necessidades comunicativas, emocionais, cognitivas e lingüísticas do indivíduo, e como segunda, a língua de modalidade oral-auditiva de sua comunidade, no caso do Brasil, o português (GOLDFELD, 2000). Esse posicionamento é confirmado por muitos outros autores, tais como Ferreira-Brito e Felipe (1989); Lacerda (2000).

Almeida (2000, p.8) comenta a respeito do bilingüismo no Brasil o seguinte:

Mais recentemente, uma outra corrente assume a língua de sinais como a primeira língua da criança surda, que deve ser aprendida logo após o diagnóstico da surdez, enquanto a língua do grupo social majoritário será aprendida como uma segunda língua. Esta corrente denomina-se bilingüismo. O bilingüismo, sendo uma busca na educação do surdo, tem como definição o uso e o conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa.

Sabe-se que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte, assim, para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua dos sinais, é necessário que essa família também aprenda esta língua a fim de que possa se comunicar em casa.

Os autores ligados ao Bilingüismo, tais como: Goldfeld (1998); Lacerda (2000); Quadros (1999; 2007); Ferreira-Brito (2001); Pereira & Góes (2000) percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas Lenzi & Gotti (1994), e da Comunicação Total Ciccone (1998).

Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, vivendo sua surdez, formando uma comunidade com cultura e língua próprias.

Atualmente, um grande espaço está sendo ocupado pelo bilingüismo no cenário mundial. No Canadá, EUA, Suécia, Venezuela, entre outros, existem várias universidades pesquisando a surdez e a língua dos sinais sob a visão bilíngüe.

Para que as interações possam fluir, a criança surda é exposta - o mais cedo possível - à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo (FERNANDES, 2003).

Comentando a respeito das dificuldades na aquisição da 2ª língua (Língua Portuguesa oral e/ou escrita), consideramos que a grande maioria das pessoas surdas apresenta dificuldades em todos os níveis da Língua Portuguesa (fonológico ou sonoro, semântico ou interpretativo, sintático ou estrutural e pragmático ou funcional) afirmando que esse fato não pode ser explicado unicamente pela surdez, pois, uma série de fatores pode ser determinante para que esse cenário se modifique. Pesquisas recentes de Schmiedt e Quadros (2006) confirmam essa afirmativa, destacando a responsabilidade da escola inclusiva em buscar superar tais dificuldades para oferecer ao surdo um instrumental lingüístico que os tornem capazes de conversar, ler, escrever, ou seja, utilizar a língua portuguesa de forma funcional e produtiva.

Assim sendo, compete à escola inclusiva oferecer cursos de Português instrumental, funcional, além dos conteúdos da disciplina disponibilizada regularmente para os surdos, independente das aulas regulares, uma vez que há consenso de que os surdos apresentam geralmente certo atraso, no uso dessa língua, pela falta de contato com ela. Além dessa função, ainda cabe à escola inclusiva estudar e possibilitar o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por todos os elementos da comunidade escolar.

1.3. A inclusão da criança surda na escola

Quando um professor recebe em sua classe um aluno surdo, é freqüente que a primeira reação seja: como vou falar com esse aluno? Não sou especialista! Como posso ensiná-lo?

Não se pode “jogar” a criança surda em uma classe comum, alegando a necessidade de “inserir-la” na escola regular. Essa atitude mostra que não há um reconhecimento da necessidade de qualquer criança precisar de atendimento cuidadoso, para que desenvolva suas habilidades comunicativas.

Como defende Skliar (1997: 134) a educação dos surdos deve ser inscrita na discussão geral sobre a educação, mas adverte que isto “não significa apenas inclui-

los, colocá-los fisicamente nas escolas comuns, mas sim hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação dos surdos”.

Na proposta inclusiva, a criança com surdez participa do sistema educacional. Nesse caso, é esperado que ela, bem como os professores e toda a escola, conte com dispositivos que auxiliem seu pleno desenvolvimento escolar, sem tantos sacrifícios. No entanto, a inclusão na escola comum, principalmente no Ensino Fundamental, não é a única realidade para todos os sujeitos com necessidades especiais. Ela se constitui um processo gradativo que respeita as diferentes necessidades e interesses de cada um (CARVALHO, 1997; 2006).

Inicialmente, é necessário verificar se a criança está preparada para freqüentar uma classe regular. Para isso seria necessário que não somente as diferenças fossem levadas em consideração, uma vez que existem outros fatores que deverão servir de norteadores para a sua inclusão nas diversas turmas.

Para isso, o aluno, sua família e seus professores devem dispor de informações tais como: – parecer médico, resultados das avaliações audiológicas periódicas, informações da fonoaudióloga e da família etc. - que permitam entender melhor o que a falta de audição pode acarretar e que tipo de reação a criança terá no ambiente escolar (ROSA & SOUZA, 2006).

Como condição para participar de uma classe regular, o aluno surdo deveria ter adquirido um nível de linguagem suficiente para permitir um diálogo, mesmo que simples, com professores e colegas, além de contar com um bom vocabulário e com certo domínio de leitura e escrita. Com esse domínio da linguagem, ele pode expressar seus pensamentos e sentimentos, e consegue ainda compreender os conceitos utilizados nas diferentes disciplinas (BRASIL, 1996).

A falta de uma comunicação efetiva em uma das duas línguas representa ainda, na atualidade, um dos maiores obstáculos a serem transpostos.

A escola regular, por sua vez, também precisa dispor de recursos que tornem viável o processo de inclusão, tais como:

- assessoria em relação à língua de sinais;
- estratégias devem propiciar o diálogo, seja linguagem oral e/ou escrita;
- material concreto e visual que sirva de apoio para garantir a assimilação de conceitos novos;
- orientação de professores da Educação Especial – itinerantes (profissionais especializados em Língua de Sinais e Língua Portuguesa que atenderão o

aluno na escola em que ele estiver). Esses professores devem ajudar o aluno surdo, em outro momento, na escola, para o esclarecimento dos conteúdos oferecidos em sala de aula, nos ambientes de salas de recursos. Além disso, devem ser realizadas reuniões para que os professores possam trocar experiências e esclarecer dúvidas entre si (BRASIL, 2001).

O que caracteriza o aluno (surdo ou não) é sua capacidade de aprendizagem e não a deficiência que apresenta. Existe um sujeito com potencial, em que se deve investir.

O obstáculo sensorial auditivo cria situações comunicativas específicas para o surdo, porém não o impede de adquirir uma linguagem, nem o desenvolvimento de sua capacidade de representação. Este processo envolve mecanismos mentais diferentes daqueles da pessoa ouvinte e, por isso, tornam-se responsáveis pela construção de esquemas de pensamento e estratégias intelectuais que dependem da natureza do desenvolvimento lingüístico-cognitivo que lhes é próprio (MEC/2002).

O aluno precisa se sentir envolvido no processo de aprendizagem, participar de fato, e fazer escolhas com responsabilidade, programando-se para o futuro. O conteúdo curricular a ser desenvolvido é exatamente o mesmo trabalhado com os alunos ouvintes, com base nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais MEC, 2002).

Esses parâmetros sugerem o uso de adaptações curriculares para atender à especificidade da clientela, qualquer que seja ela. O uso de materiais variados (jornais, revistas, propagandas, noticiários de TV, computadores etc.) contribui para motivar os alunos, mantê-los atualizados em relação aos acontecimentos do mundo, e dar-lhes uma visão ampla dos acontecimentos. Todos os alunos serão beneficiados se o professor proporcionar atividades a partir de centros de interesse, integrando diferentes disciplinas.

Na visão inclusiva, a criança surda deve ser acolhida a partir de uma proposta globalizada, que valorize a escolaridade, os hábitos e as atitudes preparatórias para a vida adulta e que possibilite a ela se tornar responsável pelo próprio processo escolar e consciente de seus direitos, que são os mesmos dos ouvintes.

Os educadores devem considerar, além da metodologia, as necessidades específicas dos alunos, com o objetivo de favorecer sua adaptação e sua integração (CARVALHO, 2006).

Compete ao professor desenvolver o processo ensino-aprendizagem com o aluno, e, como já mencionamos, adotando a mesma proposta curricular do ensino

regular, com adaptações que possibilitem o acesso ao currículo utilizando a língua de sinais (LIBRAS) na passagem do conteúdo em sala de aula. O uso de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades do aluno deve ser feito sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo, ou seja, maior valorização do conteúdo em detrimento da forma da mensagem expressa.

A literatura chama a atenção para o fato de que, no contexto escolar bilíngüe, especialmente aquele que envolve crianças mais novas, é impossível desempenhar um papel estritamente de intérprete (ANTIA & KREIMEIYER, 2001).

Segundo os mesmos autores, o intérprete de Libras (ILS) deve participar das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula.

Todavia, se esse papel não estiver claro para o próprio intérprete, professores e alunos (surdo e ouvinte), o trabalho torna-se pouco produtivo, pois se desenvolve de forma insegura, com desconfiança, desconforto e superposições. E, isso não é o que se espera, ao contrário, diante das possibilidades que poderão surgir a partir do início do trabalho com os diversos profissionais, incluindo o intérprete, procurar apoiar o surdo na conquista de sua identidade como surdo, e a conseqüente construção de sua comunicação seja com outros surdos, seja com ouvintes.

1.4. A diversidade lingüística e a linguagem humana

A partir do momento em que estamos procurando compreender em que “lugar” a sociedade considera que o surdo se encontra, especialmente por não se comunicar bem na língua majoritária, devemos ter clareza sobre a atitude que deve ser tomada para que esse cidadão faça valer seus direitos, sem esquecer seus deveres.

Esse fato determina, na maioria das vezes, sua exclusão social; no entanto, não podemos deixar de considerar que a linguagem humana se constitui de diversas manifestações que vão do silêncio até manifestações complexas (SANTANA, 2007).

No momento em que estamos falando em diversidade não nos referimos apenas a surdos, mas a todo grupo de pessoas que, por algum motivo, deixam de utilizar a língua culta.

Trazendo de volta o conflito entre a Libras e o Português, na educação dos surdos, reflexo das políticas lingüísticas do Brasil - por não terem viabilizado os meios para que as ações se concretizassem - permanece o referido conflito sem a solução esperada.

Nosso país é plurilíngüe onde existem muitas línguas, tais como: línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais (a Libras utilizada nos centros urbanos brasileiros (LIBRAS) e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, desenvolvida na comunidade indígena Urubu-Kaapor no Maranhão). Entretanto, a política lingüística ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngüe, favorecendo a língua portuguesa, em detrimento das tantas outras línguas existentes no nosso país (QUADROS, 2005).

No momento em que estamos falando em diversidade lingüística, o surdo aparece como exemplo. É sabido que, muitos fatores podem estar influenciando diretamente sobre a vida dele e, conseqüentemente, na sua identidade; e os reflexos no contexto social onde deve estar inserido, fazem-se sentir.

A inclusão do aluno surdo na sala de aula regular marca a presença de outra língua, denotando essa diversidade lingüística. E, quando isso ocorre no contexto escolar, pode mascarar outros interesses e favorecer um falso consenso, já que ao termo diversidade é atribuída uma pluralidade de identidades, entendidas como uma condição humana, e não a conseqüência expressa/marcada de ideologias da diferença, que dão forma às categorias assimétricas da sociedade (SKLIAR e LUNARDI, 2000:21).

Fazer parte de uma comunidade não deveria eliminar a possibilidade de interagir com diversos segmentos, mas entender e valorizar a diversidade humana, uma vez que esta ação deverá trazer enriquecimento para os diversos interlocutores. Nesse contexto, uma discussão inicial envolve a compreensão do que seja - normal e patológico – que seguramente antecede a discussão de surdez como diferença ou deficiência. Definir o que é normal ou anormal não diz respeito apenas a questões biológicas, mas, principalmente, a questões sociais.

Para Canguilhem (1995), o anormal não é o ser humano destituído de norma, e sim aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal, mas que segue as normas estabelecidas socialmente.

As características individuais que fogem ao padrão esperado não são bem-vistas. Esse processo ocorre tanto no contexto social, quando, por exemplo, são discriminados os que não conhecem a norma culta da língua falada e escrita; quanto clínico, em que, de fato, é feita uma “cisão”, referendada por uma autoridade, que faz com que o indivíduo deixe de pertencer ao normal para integrar o patológico.

Delimitar o que pode ser ou não considerado normal é marcado por uma linha tênue. Os graus de proximidade e distância da normalidade são medidos pelo “avaliador”, geralmente por meio de procedimentos fechados de avaliação (SANTANA, 2007). Essa definição tem norteado as diversas linhas que poderão ser adotadas no trabalho com o surdo, daí sua importância. Esse avaliador ocupa sempre o espaço da norma e, por isso, julga-se “superior”, tendo o poder de definir quem foge ou não a ela (FOUCAULT, 2001). Nesse caso, o sujeito não pode ter características particulares, já que sua individualidade “compromete” a norma.

Nos conceitos desenvolvidos da linguagem, *pathos* que acompanha (afasia, disartria, distúrbio fonológico, atraso de linguagem, etc.) define o que é ou não é normal. Essa definição está diretamente relacionada ao peso da tradição gramatical do falar e do escrever bem, que julgam fora da norma todos os que fogem do padrão (BAGNO, 2000). E, nesse caso, no momento em que os pais são “apanhados” pela culpa decorrente da surdez de um filho, a mobilização desse sentimento procura compensar as decepções causadas, distanciando-se da idéia de anormalidade, de patologia.

A dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral faz com que os interlocutores do surdo – inclusive os pais - se vejam diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se afastar.

Diante dessa constatação, a linguagem exerce um papel predominante no ser e viver de pessoas surdas marcadas ou não pela orientação que foi e/ou estão sendo dadas às suas interações, seja com surdos e/ou ouvintes.

Observamos que essas linguagens trazem consigo peculiaridades que oportunizam identificar uma dicotomia em relação à língua, que deve ser priorizada para o trabalho com o surdo.

Por que temos de fazer opções entre língua portuguesa e língua de sinais? Ou será que a convivência das duas pode trazer mais vantagens para uma criança cuja audição não lhe permite aprender a língua oral espontaneamente? Creio que já ficou claro que essa convivência não só é possível, mas indicada.

Na atualidade, a proposta bilíngüe não deveria oportunizar essa divisão de possibilidades. No entanto, na prática brasileira, sabemos que há prevalência de uma dessas línguas, pelo menos teoricamente, a língua de sinais. Nesse caso, muitos fatores adversos aparecem para que essa proposta idealizada (língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa como segunda) não se concretize como foi pensada (SCHMIEDT e QUADROS, 2007).

Dessa maneira, podemos dizer que a circulação de outra língua em sala de aula, ou a presença de outra língua na escola não garante o bilingüismo forte, ou seja, segundo Souza (2007, p.31) *uma situação sociolingüística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de ser usadas por professores e alunos sem discriminação*, representa uma alternativa que não tem ocorrido freqüentemente.

Conhecer uma língua não é o mesmo que saber estar nela (SOUZA, 2007). E, em sendo assim, cria-se um cenário que vai exigir dos seus componentes, clareza dos seus objetivos, não esquecendo que estarão traçando os caminhos que irão interferir no futuro daquele que será usuário ou não desta ou daquela língua.

Quando os pais ouvintes têm um filho surdo, eles têm de tomar uma decisão: escolher, pelo menos inicialmente, a modalidade de língua que o filho usará – audioverbal ou visomanual. Segundo Santana (2007), embora exista, em um primeiro momento, o caráter de escolha, nada garante que a opção dos pais (ou dos profissionais) corresponderá à opção futura do filho. Esta não é somente a escolha de um meio de comunicação ou da identidade cultural, mas se constitui uma escolha política.

Estando em trânsito no espaço escolar outra língua, o aluno surdo estará em desigualdade lingüística, que deverá ser contemplada (BOTELHO, 1998; LACERDA, 2000; GÓES, 2000), com a finalidade de possibilitar “o desenvolvimento acadêmico do mesmo; espaço fundamental para que estas crianças possam ter acesso à sua cultura e à sua história, assim como desenvolver todo seu potencial intelectual, cognitivo e lingüístico” (LODI, 2000:73).

Para que o aluno surdo se desenvolva, é imprescindível que se discuta a importância da circulação da língua de sinais na sala de aula e/ou fora dela, já que é ela que possibilita a aquisição e desenvolvimento da linguagem, elementos fundamentais para a construção dos processos cognitivos e para que sejam estabelecidas as relações sociais. Portanto, como afirma Góes (2000). Tal discussão não deve ser simplificada, ou seja, não se deve considerar somente o ponto relacionado à “*comunicação em sala de aula ou no ensino da língua portuguesa*” (p.30).

É sabido que, os defensores da língua de sinais afirmam que somente por meio dela, adquirida em qualquer idade, o sujeito surdo constituirá sua identidade, já que ele não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000).

A maioria dos estudos tem como base a idéia de que a identidade surda está relacionada ao uso da língua. Usar a língua de sinais em contato com outro surdo é o que define basicamente tal identidade. Nesse caso, na interação entre surdos que usam a língua de sinais, surgem novas possibilidades de compreensão, de diálogo e de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. Isso porque a aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a possibilidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo.

A constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhe dê a possibilidade de constituir-se como “falante” (BENVENISTE, 1998). Seria, pois estranho afirmar que os surdos só constroem a identidade por meio da língua de sinais. Afinal de contas, não há relação direta entre língua específica e identidade específica.

No entanto, sabemos que a força desse conceito não encontra eco entre os surdos que entendem e sentem que somente através de LIBRAS poderão constituir-se como um ser individual.

CAPÍTULO II

2.1. PERCURSO DA HISTÓRIA DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (LIBRAS): ontem e hoje

Muito pouco tem sido escrito sobre a presença do intérprete. No entanto, esse fato não pode nos fazer considerar de forma superficial as demandas geradas pelo exercício dessa atividade. Adotando essa perspectiva, procuramos levantar como foi sendo proposta sua presença e quais os fatores determinantes para que esse profissional pudesse se firmar dentro do modelo inclusivista.

Para que isso ocorresse e pudéssemos compreender melhor a realidade vivida por ele, em Pernambuco, tivemos que procurar as bases desses movimentos nacionais e locais.

Creemos que esse fato representou um enorme esforço de nossa parte no sentido de resgatar historicamente, em nossa cidade, as raízes que explicam os movimentos deram origem a esse segmento e, portanto, ajudando a entender melhor os caminhos adotados.

Para esse fim, procuramos as associações, os primeiros intérpretes, a história que conheciam, a indicação de nomes de pessoas e/ou instituições que pudessem contribuir para registrar como essa história foi sendo construída. Desse modo, entendemos que alguma falha é possível ser identificada, mas que pode ser minimizada pelo fato de não contarmos com registros oficiais, e, ou escritos de pessoas que trouxessem as informações que ora estamos apresentando, resultado de levantamento através de informações das fontes que foram sendo identificadas ao longo dessa pesquisa.

Historicamente, em Pernambuco, os principais espaços de aprendizagem da língua de sinais foram as associações de surdos e as instituições religiosas, em especial as evangélicas.

De um modo geral, essas instituições evangélicas estavam interessadas, desde o início, na catequese da pessoa surda, e se empenhavam em aprender os sinais, para conseguir esse objetivo.

O espaço de envolvimento com a comunidade surda foi sendo ampliado, pois apareceram outras necessidades que demandaram a presença de um intérprete.

À medida que se estabeleciam relações de amizade e solidariedade com os surdos, os intérpretes passaram a ser solicitados para ajudá-los em situações diversas – dentro ou fora das entidades, isto é, desde a interpretação de depoimentos em processos jurídicos, a consultas médicas, aulas, etc.

Na década de 80, a função do intérprete, mesmo fora do âmbito educacional, era “condenada”, diante da influência do oralismo ainda vigente na ocasião (FELIPE, 2003).

Em 1981, realizou-se em Recife/Pernambuco, o I Congresso Brasileiro das Pessoas Deficientes, no qual Coutinho (2000) considera que os cinco dias de Congresso serviram para os surdos irem à luta em relação ao direito de ter intérpretes, visto que os profissionais que atuavam na área da surdez, naquela ocasião, mal podiam ver esses profissionais conversando com os surdos em língua de sinais.

Diziam que os intérpretes obrigavam os surdos a se comunicar através de mímica, desconhecendo totalmente o que significava essa língua viso-manual. Na realidade, naquela época, um requisito principal para que a pessoa pudesse exercer a atividade de interpretar, era o domínio da língua de sinais.

Algumas publicações mencionam contribuições a partir de 1988, tais como as de Coutinho (2000), que apresenta um arquivo sobre alguns eventos realizados ao longo da década de 80, apresentando, naquela época, como preocupações desse profissional: estar presente onde os surdos estavam; aprender sempre mais com eles; ocupar um espaço imprescindível para uma participação eficaz dos surdos.

Diante dessa concepção dos profissionais que atuavam junto aos surdos e que rejeitavam qualquer sinal, encontraram uma alternativa para burlar a proibição da presença do intérprete, e, ao final do evento, essas pessoas já estavam sentadas à mesa fazendo as devidas interpretações.

Segundo Barros (2005, p.36),

o trabalho de inclusão de surdos nas entidades evangélicas nos municípios de Olinda e Recife surgiu aproximadamente em 1992, na Igreja Batista da Capunga, desdobrando-se para a Igreja Batista da Concórdia, Igreja Batista da Vila da Cohab Rio Doce, Igreja Presbiteriana das Graças, etc.

Dentro da perspectiva histórica que estamos tratando, incluímos a afirmação de Pires (2000) que diz que no passado, o intérprete de Libras era uma pessoa que trabalhava com surdos e, em decorrência desse convívio, aprendeu a língua de sinais. Muitos desses voluntários trabalhavam por generosidade, mas, sem dúvida,

ajudaram a formar intérpretes, geração após geração. Via-se um exercício muito primário, simples, dessa atividade e terminaram por fazer desenvolver-se um crédito maior à presença da figura do intérprete.

Portanto, o intérprete de Libras surgiu dos laços familiares, da convivência social (por ser vizinho, amigo da escola, do trabalho, da igreja etc.). Devido a esta característica, não temos registros da profissão de intérprete no Brasil até a década de 80.

Na última década do século XX, aliado a outros movimentos que já haviam sido iniciados, por ocasião da adoção da proposta bilíngüe surge com força a presença do intérprete de língua de sinais, que até pouco tempo não era considerado como profissional, ou seja, não era remunerado em qualquer situação, nem se creditavam a ele nenhum mérito no desenvolvimento do surdo (BARROS, 2005; LACERDA & GÓES, 2000).

Diante de um número bastante restrito de oportunidades das 4 (quatro) ou 5 (cinco) instituições que sistematizaram a comunicação por sinais, outras foram se filiando a essa iniciativa, aparecendo posteriormente trabalho semelhante nas Igrejas Católicas, embora em número muito menor. Esse movimento parece ter se arrefecido nas Igrejas Católicas, nos últimos anos, mas permanece bastante forte nas evangélicas.

Considerando principalmente o trabalho dessas últimas, pudemos identificar que a dificuldade da maioria foi a disponibilidade de voluntários, e até hoje, grande parte desses serviços permanece com um grupo que é formado por intérpretes e pastores. As lideranças da Igreja, juntamente com os demais membros, planejam suas atividades podendo ser anuais, semestrais e/ou trimestrais, de acordo com a necessidade do grupo. E, nesse caso seja em atividades voltadas para o desenvolvimento intelectual ou socialização, e para isso contam além do professor ouvinte, com o intérprete.

Nessas atividades, a participação dos surdos é fundamental, sendo constantemente motivados para interagir com os ouvintes, pois ainda segundo Barros (2005), o intérprete representou e representa um grande apoio à comunicação dos surdos com os ouvintes. Apesar desta visão, as dificuldades advindas daí são vistas como desafiadoras.

Portanto, foi nesse contexto que os primeiros intérpretes foram surgindo, construindo sua formação em LIBRAS ao longo do exercício de suas atividades, ao

mesmo tempo em que procuravam interpretar para o surdo os relatos que estavam sendo veiculados pelos ouvintes, naquela ocasião.

2.2. O INTÉRPRETE DE LIBRAS: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?

O prefixo INTER, na palavra intérprete, significa o que está entre uma língua e outra, pondo essas línguas em relação, criando uma afinidade entre elas. Os gestos do intérprete de língua de sinais constroem o sentido do que o surdo diz; e o intérprete depende disso que é dito pelo surdo, para sua construção, assim como o surdo depende de seus gestos para que a fala sobreviva (VERAS, 2002).

Interpretar não é transportar significados estáveis do português para a língua de sinais ou vice-versa. Interpretar é um ato de (re) criação do português para a língua de sinais, como ao contrário, o que não está desvinculado da trajetória pessoal do intérprete; tampouco suas escolhas por determinados sinais durante o ato interpretativo estão desligadas de suas ideologias ou teorias, principalmente no que diz respeito à pessoa surda (ROSA & SOUZA, 2006).

Só a partir de 1987, com a FENEIDA transformada em FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), a “profissão de intérprete de Libras” passou a ser vista com mais rigor, no tocante ao vestuário; postura de interpretação; formação teórica e prática; perspectiva de profissionalização; ética profissional; organização enquanto categoria.

Com isso, surge uma nova fase da participação desse intérprete, e por não considerar os surdos como sujeitos de sua história, muitos deles iam além de sua função e determinavam, muitas vezes, os caminhos que os surdos deviam seguir. À medida que eles foram tomando conta de rumos que teria de seguir, essa influência foi diminuindo e o intérprete de Libras começou a ocupar o lugar de um profissional nesse processo.

A consciência, por parte da comunidade surda, da importância do intérprete como participante do seu processo de conquista de espaços na sociedade, empurrou este profissional para uma reflexão sobre o quanto será preciso se profissionalizar. Isto implica pensar em aspectos como: modalidades de interpretação; jornada de trabalho; formação acadêmica pessoal; formação

acadêmica profissional; qualidades e características necessárias ao intérprete e o processo de interpretação (PIRES, 2000).

Na realidade brasileira, são poucas as pessoas com formação específica para atuar como intérpretes de LIBRAS. Tem crescido o número de cursos oferecidos, todavia eles se concentram principalmente nos centros do sul, atingindo um número restrito de pessoas.

Desse modo, é difícil encontrar, em cidades do interior, pessoas com formação específica como intérprete de Libras e que se dispõem a atuar como intérprete educacional, já que este trabalho exige dedicação de muitas horas semanais, com horários fixos.

A presença desse profissional representa um apoio muito importante para dirimir alguns dos problemas enfrentados pelo surdo na escola. No caso de se criar uma dependência da presença desse profissional certamente terá dificuldades, pois, a autonomia do aluno, um dos princípios básicos propostos pelo movimento inclusivista, dificilmente será alcançada. Essa condição foi mais comum no início do exercício dessa atividade, como já afirmamos anteriormente.

Atualmente, a ocorrência de uma relação nesses moldes quase que não existe mais, pois apesar de alguma necessidade de criar um espaço cada vez maior para sua atuação, os intérpretes - mais seguros do que significa uma relação profissional - se mantêm mais afastados da vida fora da escola, quando essa for sua atividade principal.

Portanto, apesar de sabermos que é uma atividade profissional cujo perfil não se encontra claramente delineada, faz-se necessário uma ação coordenada de todos os envolvidos nesse processo para consolidar a atuação do intérprete. Cada vez mais são necessários estudos e pesquisas que contribuirão para conhecer melhor as necessidades do grupo e as demandas de um sistema educacional carente de recursos humanos e materiais.

Se, por um lado, o intérprete consegue ter uma atuação profissional de qualidade; o aluno, por sua vez, não vai se tornar dependente da sua presença, em todos os momentos, embora necessite de sua mediação.

2.3. O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: MODELOS DE INTERPRETAÇÃO E SEUS DILEMAS

O envolvimento da história da língua de sinais com o aparecimento do intérprete confere à prática tradutória um traço de assistencialismo ou de cumplicidade fraterna, o que, circularmente, acaba por manter esse serviço em um *locus* outro que não o do profissional (COUTINHO, 2000).

Um outro aspecto é que, diferentemente do tradutor de línguas orais, que não precisa estar presente para que o produto de sua tradução seja acessível a terceiros, constatou-se, ao longo dos anos, que o ILS deve sempre estar presente e em uma posição que seja visível, pois a língua de sinais se apresenta numa modalidade visual-gestual e sua forma escrita ainda é pouco difundida.

Veras (2002) argumenta que o intérprete é tradicionalmente aquele que faz uma tradução ao vivo, usando a voz ou o gesto, de corpo presente, representando como no teatro. Devem ter fluência na língua brasileira de sinais, assim como é usada pelas pessoas surdas, como também na Língua Portuguesa.

A atuação dos intérpretes deve estar centrada no atendimento às pessoas surdas, que necessitam romper os bloqueios de comunicação, com o objetivo de integrarem surdos e ouvintes em encontros, reuniões, cursos, palestras, debates, entrevistas, consultas, audiências, visitas, etc., como também de participarem do processo de inserção escolar do aluno surdo. Na atualidade, para que isso ocorra, é preciso que o intérprete possua formação profissional certificada pelo MEC (BRASIL, 2006) seja em nível médio e/ou superior. Sendo sua função:

interpretar em Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais, desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação básica, superior/e ou educação profissional.

No entanto, sabe-se que para a atuação desse profissional, é preciso mais do que fluência em ambas as línguas, é necessário um comprometimento ético que garanta ao surdo acesso a todas as informações que estão sendo colocadas, de forma fiel e na íntegra.

As principais críticas feitas à presença desse profissional partiram principalmente das reflexões expostas por Lacerda & Góes (2000), que nos deixam entrever a possibilidade de que esse profissional, sobre o qual se depositou a

expectativa de solucionar algumas das questões de aprendizagem escolar do surdo, muitas vezes não consiga fazê-lo.

Para melhor dimensionar a dinâmica desse processo, é importante saber como as informações são transmitidas ao surdo pelo intérprete, assim como é preciso verificar se esta interpretação está ou não sendo fiel à intenção e significação do emissor da mensagem. Por outro lado, faz-se necessário observar também se o intérprete, sendo ouvinte, está reforçando a relação imperialista que a comunidade ouvinte maior mantém com a pessoa surda ainda hoje (SKLIAR, 1997).

Segundo esse autor, a história revela que as relações entre surdos e ouvintes têm sido de apropriação, controle e desmando desses últimos. No passado, o intérprete, por ser ouvinte, podia não ser fiel no momento da interpretação, remetendo o surdo a uma situação de submissão.

Contudo, isso pode não acontecer, desde que alguns critérios sejam adotados e a situação fique cada vez mais bem delineada em torno do intérprete e seu cotidiano junto às pessoas surdas, sejam na escola, em conferências, concursos, consultas, para nomear apenas alguns casos.

Segundo Lacerda (2000) e Famularo (1999), para ser intérprete são necessários requisitos tais como: conhecer a língua de partida e a língua-meta com profundidade são premissas básicas. Além disso, este profissional deve conhecer as especificidades da comunidade surda, ou seja, a cultura da comunidade-alvo da interpretação, pois ali se originam termos só utilizados por aquela cultura, o que representa armadilhas durante o ato interpretativo. E ainda ter boa cultura geral, conhecimento de lingüística, entre outros.

A dinâmica do universo de significações de uma língua de partida - denotações, conotações, referências, vivências e imaginário, dentre outros - confronta-se com as mesmas características na língua de chegada, o que confere extrema delicadeza à interpretação entre línguas/culturas diferentes; línguas que determinam visões de mundo diferentes no interpretar, pois ainda que falando de um mesmo objeto, este será visto de diferentes sistemas conceituais por cada falante (QUADROS, 2004).

Portanto, em termos ideais, o bom intérprete deveria, após inteirar-se do conteúdo a ser interpretado, tentar esquecer as palavras expressas ali para apoiar-se em termos usados pela comunidade-alvo (SANDER, 2002). É sabido que a língua

de sinais contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, assegurando também a aprendizagem de uma segunda língua.

Uma das principais questões - que têm preocupado os pesquisadores e provocado muitos trabalhos – são as atividades realizadas com vistas a esclarecer melhor as dificuldades na aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa pelos surdos.

Mesmo sem considerar a necessidade da oralidade, e fixando-nos especificamente na escrita, os achados de Quadros (1997; 2007); Rabelo (2001); Karnopp (2005); Pereira, (2005); Fernandes (2005); Silva (2001) Gesueli (2004); Schneider (2006), dentre outros, parece indicar que as dificuldades na leitura podem ser explicadas não só por problemas quanto à decodificação de texto, como entendido tradicionalmente, mas também por dificuldades causadas pela falta de conhecimento de mundo por parte do leitor.

Entende-se que todos os profissionais envolvidos (educador especial, professor e instrutor de língua de sinais, intérprete de LIBRAS), devem planejar conjuntamente o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, tanto na decisão dos conteúdos como na proposta metodológica. Esse trabalho integrado dificilmente ocorre, e, segundo Lacerda (2002), as resoluções não deixam claro a importância da presença e atuação do intérprete em locais em que estejam surdos e ouvintes, a fim de fazer as mediações/interloquções necessárias.

O intérprete da língua de sinais, na sala de aula, como já mencionamos, é um profissional recente no Brasil. Segundo Famularo (1999), em alguns países da América Latina, com experiências de educação integradora, o intérprete tem sido solicitado inicialmente no ensino médio e no ensino universitário, possibilitando ao aluno surdo receber as informações escolares em sinais, e ao professor ministrar suas aulas sem preocupar-se em como transmitir essa ou aquela informação, tarefa que fica sob responsabilidade do intérprete, sem que este assuma o lugar do professor.

Entretanto, Lacerda (2000; 2002) ressalta que, mesmo com o intérprete em sala de aula, a criança surda não irá, necessariamente, aprender facilmente os conteúdos, pois não é da competência desse profissional exercer as mediações pedagógicas necessárias à aprendizagem.

É importante também considerar a defasagem de desenvolvimento e aprendizagem para o surdo não conhecedor da língua de sinais, como resultado das

condições sociais e educacionais não proporcionadas quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A maneira como a interpretação ocorre relaciona-se com os conhecimentos prévios a respeito do assunto que o professor irá ensinar. É importante que a interpretação possibilite ao aluno compreender, uma vez que *“o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno”* (LACERDA e POLETTI, 2004:15), o que torna sua presença urgente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com uma série de conteúdos novos.

Essa interpretação também deve ser cuidadosa no sentido de que, nas séries iniciais do ensino escolar, a criança que está em formação deve aprender conceitos acadêmicos, constituindo-se aspectos fundamentais de sua identidade, de sua socialização (LACERDA, 2003a; LACERDA e POLETTI, 2004).

A presença desse profissional na sala de aula visa auxiliar o aluno surdo quanto às informações ministradas pelo professor (LACERDA, 2000; 2002). De uma maneira geral, a falta de fluência em LIBRAS, desse profissional, não lhe permite explicar os conteúdos e exercícios da aula, na modalidade oral e/ou em LIBRAS (regras gramaticais distintas das do Português), simultaneamente, pois o modo de construção de uma frase em sinais, por exemplo, é bastante peculiar no que diz respeito à seqüência dos elementos, se considerarmos a proposta bilíngüe.

No entanto, dentro da perspectiva da Comunicação Total, (outra filosofia educacional para o trabalho com o surdo) isso seria possível.

A estrutura frasal é uma das características que não permite a sobreposição “fala/sinal” (SOARES & LACERDA, 2004); “não há uma correspondência linear entre elas, uma vez que um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa”. É neste contexto não apenas comunicativo informacional, mas eminentemente pedagógico, que se insere a função do intérprete na área educacional.

Soares (2002), na sua dissertação, descreveu a inclusão de um aluno surdo em sala de aula comum, com a presença do intérprete de língua de sinais, professor e alunos ouvintes. O foco das análises recaiu sobre os momentos em que a surdez é “apagada” ou revelada pelos sujeitos (professor, alunos ouvintes, aluno surdo e

intérprete), e sobre a forma como esses momentos repercutiram na construção da identidade do aluno surdo.

Ainda Soares (2002) constatou que para esse surdo

o intérprete ocupa o lugar de professor, uma vez que a sua presença e sua atuação, mediando, negociando, etc (para ele) é suficiente. Há um respeito pela professora ouvinte, porém, estes papéis (professora ouvinte e intérprete) se sobrepõem, podendo, às vezes, não ser tão simples para o aluno perceber qual realmente é o papel de cada um (p.92).

Na realidade, essa posição precisa ser analisada com bastante parcimônia, diante da confusão que ela pode gerar. São funções distintas que precisam se articular em direção ao crescimento do aluno e da diminuição das dificuldades que geralmente são enfrentadas no cotidiano das salas de aula.

A presença do intérprete de LIBRAS x Português e vice-versa, em sala de aula, produz aspectos favoráveis e desfavoráveis, segundo estudos realizados no INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos, 2007) que precisam ser observados.

Aspectos favoráveis propostos no mesmo estudo:

- o aluno surdo aprende de modo mais fácil o conteúdo de cada disciplina;
- o aluno surdo sente-se mais seguro e tem mais chances de compreender e ser compreendido;
- o processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para o professor e alunos;
- o professor fica com mais tempo para atender aos demais alunos;
- a língua brasileira de sinais (LIBRAS) passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada;
- o aluno surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo inclusive seu aprendizado da Língua Portuguesa (falada e/ou escrita).

Esses aspectos representam uma visão bastante positiva sobre a presença do intérprete na escola. Antes de qualquer coisa, temos de analisar em que condições esses aspectos podem ocorrer, embora não possamos negar que, por exemplo, o aluno surdo se sentirá mais seguro.

No entanto, a afirmação que o surdo irá se desenvolver, carece de mais fundamentos diante do quadro de dificuldades que são identificados na prática. São turmas com um número alto de alunos surdos, resultando em grandes dificuldades em vez de facilidades para que o intérprete possa atuar com a condição exigida para o desenvolvimento de suas atividades; são horários pouco planejados para que cumpra sua carga horária de trabalho; são profissionais improvisados diante do número extremamente reduzido de intérpretes devidamente qualificados, etc.

Como aspectos desfavoráveis:

- o intérprete pode não conseguir passar o conteúdo da mesma forma que o professor;
- o aluno não presta atenção ao que o professor regente diz, porque está atento ao intérprete;
- há necessidade de pelo menos dois intérpretes por turma porque a atividade é exaustiva;
- os demais alunos ouvintes podem ficar desatentos, porque se distraem olhando para o intérprete;
- o professor regente pode sentir-se constrangido em estar sendo interpretado;
- o professor não interage diretamente com o aluno;

Na apresentação das condições desfavoráveis, encontramos aspectos bastante significativos e que, na maioria das vezes, representam o cotidiano de alunos e intérpretes nas turmas. Algumas considerações sobre a possibilidade dele não passar o assunto que está sendo ministrado pelo professor vale a pena serem tecidas, pois elas reafirmam as críticas já realizadas por Lacerda (2000), que demandam uma reflexão bastante aprofundada sobre a formação desse profissional. Como podemos pretender que qualquer profissional intérprete tenha condições de interpretar todos os assuntos que circulam na sala de aula?

Em relação à quase que anulação da figura do professor da disciplina e, conseqüentemente, não interação com o aluno surdo, é algo que temos de

considerar, pois é um fato comum; ao mesmo tempo podemos registrar a dispersão da atenção dos demais alunos ouvintes, trazendo, dessa maneira, um ingrediente a mais na conturbada proposta de aprendizagem de escolas públicas, carentes de motivações permanentes.

Um último fator traz questões vinculadas à relação entre os dois profissionais que, possivelmente, podem sofrer turbulências pela presença permanente de outro profissional cuja atuação deveria se circunscrever a um número “X” de alunos.

A proposta de ter mais de um intérprete em sala de aula é algo quase que impossível de acontecer na atualidade, pois se realizarmos um levantamento da proporção de intérpretes e surdos nas turmas ficaremos diante de sua quase inexistência.

Assim sendo, seria necessário que professor regente e o intérprete planejassem suas funções conjuntamente, e o professor procurasse interagir com mais frequência também com o aluno surdo. Sugere-se que ambos, professor e intérprete, sejam funcionários da mesma escola, para que tenham tempo para coordenar suas ações. Mesmo assim, não teremos garantia de que isso irá acontecer.

Lacerda (2002) acredita que o intérprete deve ser considerado pelo professor como um parceiro/colaborador:

dividindo inquietações, buscando soluções conjuntas e trocando a partir de seu papel de intérprete de língua de sinais, que é o de auxiliar a criança surda na aquisição de conhecimentos escolares, aspectos da prática pedagógica (Lacerda, 2002, p. 125).

Assim, ele deverá ter cuidado em não ocupar os espaços destinados ao professor, procurando, ainda que sejam necessárias mais discussões a respeito do intérprete de língua de sinais em sala de aula, a fim de se revelarem as possibilidades e limitações frente aos alunos surdos, pois este profissional deve participar do planejamento pedagógico para as possíveis estratégias de aula, já que a surdez possibilita ao surdo ter um “modo visual de apreensão do mundo” (ibid. 125). Enfim, nessa teia de articulações que precisam ocorrer na institucionalização de uma formação que ofereça condições para interpretar os diversos temas que circulam na sala de aula, da necessidade de dispor de condições materiais para esse exercício, o estabelecimento desse profissional demanda a necessidade de uma paulatina transformação em direção ao modelo brasileiro (e por que não dizer

peculiar a cada região) de interpretação de LIBRAS, que represente as nossas condições e as necessidades do aluno.

CAPITULO III

3.1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste trabalho, optamos por um estudo exploratório, transversal com abordagem qualitativa, descritiva. A fim de verificar o que pensam os sujeitos (10 intérpretes de Libras) sobre sua contribuição para a aprendizagem e interação do surdo, procuramos Escolas Públicas Estaduais da Região Metropolitana da Cidade do Recife, após autorização dos órgãos competentes.

Utilizamos como instrumento, uma entrevista semi-estruturada com algumas perguntas pré-determinadas, porém abertas, buscando favorecer o aspecto dialógico no momento da entrevista (anexo o roteiro de perguntas), a qual dá condições ao entrevistado de discorrer livremente sobre o tema proposto.

Os dados foram tratados de forma a ressaltar as principais idéias que foram explicitadas pelos participantes da pesquisa, para daí podermos reuni-las com o objetivo de conhecer a posição desse grupo sobre o contexto da aprendizagem e vida social do surdo, na Cidade do Recife, e sua participação nesse processo.

3.2. As circunstâncias da pesquisa

A coleta dos dados aconteceu quase que integralmente, durante os meses de julho, agosto e setembro de 2007, após a autorização do Comitê de Ética, com protocolo de nº057/2007, sendo utilizados os seguintes materiais: gravador digital, lápis, papel, computador e impressora.

No contato individual com cada sujeito foram explicados os objetivos da pesquisa, os instrumentos que seriam utilizados e a finalidade deste trabalho. Nessa ocasião, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que o entrevistado lesse e assinasse, depois de ter afirmado que compreendeu tudo o que constava no referido instrumento. O pesquisador comprometeu-se, ainda, a cumprir a Resolução CNS 196/96 e manter sigilo a respeito da identidade dos participantes, assim como de sua Instituição de Ensino.

As entrevistas ocorreram no próprio ambiente de trabalho, nos intervalos das aulas, ou em momentos que foram indicados pelos sujeitos, uma vez que

procuramos atender à conveniência destes. Elas foram áudiogravadas e transcritas integralmente, buscando retratar as possíveis contribuições para o desempenho escolar e social do aluno surdo, a partir de sua interpretação. Os sujeitos da pesquisa consentiram na transcrição posterior, preservando a integridade dos enunciados produzidos.

Inicialmente tivemos muitas dificuldades diante da ausência de registros da localização dos intérpretes nas instituições, horários e turmas onde estes exerciam sua atividade. Os órgãos públicos forneceram alguns indicadores com os quais buscamos trabalhar, procurando as informações que eram necessárias para compor o universo de sujeitos que poderiam, de fato, compor a pesquisa.

Como mencionamos no início desse trabalho, tínhamos interesse em saber como esses intérpretes percebiam a própria participação na aprendizagem e comunicação dos surdos, uma vez que nos colocávamos diante de graves problemas que têm se constituído objeto de reflexão por parte da maioria dos profissionais que lidam com o grupo, especialmente se considerarmos os resultados efetivos que atingem esse aluno, no que se refere ao domínio dos conteúdos que são ministrados nos diversos níveis de ensino.

A chegada dos alunos surdos à universidade parece ter destacado ainda mais os resultados obtidos pelos intérpretes, e daí sentimos a necessidade de conhecer melhor em que condições a proposta bilíngüe adotada era implementada, destacando a figura do intérprete, trazendo os relatos sobre as condições de sua participação na construção desse processo.

Procuramos identificar onde se encontravam os intérpretes educacionais após a realização do primeiro concurso público estadual, e posterior nomeação dos candidatos aprovados, para escolas da rede.

Vale salientar que esses profissionais existem em número bastante reduzido, pois os primeiros aprovados foram em número de nove. Atualmente, fazem parte da escola como professores que exercem a função de intérpretes.

Apesar de existirem, no Diário Oficial do Estado/PE (DOE/PE, 2006), os resultados dessa primeira convocação, como já descrevemos antes, foi difícil localizá-los, pois, as informações eram bastante desconstruídas. Mas esse obstáculo não serviu de empecilho para que desistíssemos.

Nessa ocasião, tivemos o apoio de profissionais do GRE NORTE, que ofereceram condições para que esse encontro fosse possível. Vale salientar que

nessa gerência, está concentrado o maior número de atendimentos para surdos, e de intérpretes de todo o Estado.

Entendemos que, a mobilidade dos professores e alunos ocasiona mudanças freqüentes nos locais onde exercem suas atividades, mas ao identificar unidades escolares que contavam com um número significativo de surdos, esperávamos que ali existissem alguns deles.

A quase totalidade dos intérpretes trabalhava no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Portanto, procuramos focar nossas visitas e observações nessa faixa de ensino.

A partir daí, baseados nos indicadores acima mencionados procuramos os locais onde nos informavam a possibilidade de encontrá-los. Essa procura nos levou a uma escola técnica e a uma escola de ensino regular. Nessas duas unidades de ensino se concentram a maioria dos surdos que possuem intérpretes na cidade do Recife; pois, segundo o que pudemos registrar, na atualidade existem cerca de 300 surdos, o que representa uma grande concentração de alunos surdos, embora não identifiquemos os critérios para esse agrupamento.

A escola Almirante Soares Dutra, dessa mesma regional, por se tratar de uma escola profissionalizante, oferece cursos de formação de intérprete de Libras, disseminando a proposta para a comunidade escolar.

A etapa seguinte foi iniciar o trabalho. A presença e a recomendação dos profissionais da Gerência Regional de Educação (GRE) NORTE, ajudou-nos muito a quebrar um pouco a desconfiança que esse grupo parecia ter em relação ao nosso propósito. Fomos, aos poucos, participando da vida da escola pelas constantes visitas e eles puderam compreender o nosso empenho em estudar com seriedade a situação como um todo.

A diversidade de formação, modelo e tempo de atuação, número de alunos atendidos, pós-graduação, dentre outros, motivou a necessidade de traçar um perfil dos nossos sujeitos, a fim de verificar se alguns desses itens ofereciam dados explicativos desta ou daquela condição. Para isso, elaboramos um quadro geral, em que foram colocadas essas informações e que será apresentado mais adiante.

3.3. Procedimentos metodológicos

A análise dos dados qualitativos foi construída a partir dos relatos obtidos na entrevista aplicada para todos os intérpretes de Libras que, naquela ocasião, atuavam no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e no Ensino Médio de Escolas Públicas Estaduais da Cidade do Recife.

Para que fosse possível atingir os objetivos desta pesquisa, procuramos obter informações sobre como os intérpretes consideram sua contribuição para o desempenho escolar e social dos alunos surdos, nas salas de aula, através de entrevistas que foram realizadas na escola, em horário previamente combinado, com gravação dos relatos em fita K-7.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, um instrumento utilizado em pesquisas das Ciências Humanas e, quando assumida como uma prática discursiva, segundo Pinheiro (2000), é tida como uma “ação contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (p.186).

Quando alguém diz algo para o outro, não é possível considerar apenas esse dizer, mas sim a relação existente entre estes interlocutores e a situação no contexto concreto, que é de significativa importância, considerando que:

(...) o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos ‘os outros’ que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir. É sob esse ângulo que o diálogo amplia-se, incluindo interlocutores presentes e ausentes (p.194).

Minayo (1999) diz que na entrevista podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões, dados estes que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

Em busca dos resultados do material registrado, procuramos identificar nas transcrições os relatos dos intérpretes de Libras sobre cada uma das questões que foram apresentadas. Esse material foi transcrito integralmente e depois analisado, buscando agrupar as opiniões formuladas pelos intérpretes em categorias, que deram origem aos quadros que serão apresentados na análise e discussão dos resultados.

Utilizamos essa forma de apresentação de resultados, ou seja, iniciando cada uma das apresentações das respostas por quadros que continham as categorizações e o número de escolhas feitas por cada um dos entrevistados. Esperamos, com essa nossa escolha, possibilitar uma visibilidade maior ao teor dos comentários que eram feitos a partir deles, como também facilitar a compreensão do que estávamos procurando explicar.

A análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 1989).

As categorias encontradas foram: o conceito de interpretação, a diferença entre tradução e interpretação, o papel do intérprete em sala de aula, o tipo de formação do intérprete de Libras, a interpretação sem conhecimento específico das disciplinas, o tipo de conhecimento necessário para interpretação, o conhecimento prévio do conteúdo das aulas, a dificuldade do aluno surdo para compreender a interpretação, participação no planejamento pedagógico juntamente com a equipe escolar, a solicitação para a repetição das explicações quando o assunto não for compreendido, a relação entre intérprete de Libras e o professor regente, o funcionamento da dinâmica em uma sala inclusiva (alunos surdo e ouvinte) e as facilidades e dificuldades para exercer a atividade interpretativa.

Após toda essa análise, articulamos os relatos dos intérpretes com a fundamentação teórica utilizada. Daí fomos construindo cada passo da entrevista, procurando também entender razões deste ou daquele posicionamento, revisando em que condições aquele trabalho foi realizado.

O número de sujeitos alcançou quase a totalidade dos profissionais que estavam no exercício dessa atividade, no 2º semestre de 2007, na rede pública estadual e, em especial, na Gerência Regional de Educação (GRE) Norte.

O texto apresentado pelos intérpretes, sobre sua participação, representa a primeira tentativa de conhecer a posição do grupo diante da inexistência desse dado em nossa região.

Ao entendermos o discurso como um relato se torna então, ação situada em relação a alguém incorporamos também a possibilidade de que é possível reverter práticas discursivas e atuar como agentes na construção de novos papéis sociais.

Por isso, os processos discursivos têm importância central como instrumento de reflexão, interpretação e compreensão da vida social, como também de construção das identidades sociais. “Somos seres sociais não somente por sermos determinados pelas circunstâncias sociais de nossas vidas, mas porque nossas capacidades de agir e pensar são em si mesmas socialmente constituídas” (MOITA LOPES, 2003: p.25).

Assim, o texto como discurso, não só representa a vida social, mas também a constitui, ou seja, quando se envolve na construção do significado, as pessoas estão agindo no mundo por meio do texto entendido aqui como discurso, em relação a seus interlocutores e, assim, se constrói e constrói os outros.

Quando analisamos um texto, notamos que ele é organizado de forma a manipular interesses específicos em relação a formas de ver o mundo referente às identidades sociais representadas (FAIRCLOUGH, 1992).

O texto não pode ser analisado simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas como jogo estratégico de ação e reação, entre enunciador e co-enunciador. Nessa visão, o texto é uma forma de ação, pois toda enunciação visa modificar uma situação. Desta maneira, “a linguagem não é mais pura evidência, já que foge à transparência de sentido: não tem como primeira finalidade a representação do mundo, mas torna-se atuante sobre o outro, uma forma de negociação e instrumento de ação do enunciador sobre o receptor” (PAULIUKONIS, 2003: p.39).

Optamos por conhecer como o aluno é trabalhado, antes da chegada à Universidade, portanto no Ensino Fundamental e Médio, para daí podermos começar a entender um pouco melhor a dinâmica desse processo, pois é aí que se encontram os intérpretes trabalhando com os surdos. Como já mencionamos anteriormente, muitas críticas estão sendo feitas a esse profissional, sem, no entanto, termos relatos deles mesmos sobre as condições que dispõem para realizar o seu trabalho.

Reafirmando nossa pretensão comunicada desde o início desse trabalho, no momento em que nos propusemos trabalhar com esse tema, sabíamos que iríamos encontrar muitas dificuldades, diante dos diversos fatores que circulavam o contexto.

A inexistência de dados anteriores sobre o que pretendíamos estudar; as informações e comentários que circulavam pela pesquisa, que de certa maneira refletiam as inseguranças do grupo que ainda não tem consolidado seu perfil profissional legitimado pelas instâncias oficiais; a chegada de surdos à Universidade

ressaltou problemas diante do desempenho do aluno x intérprete, registrado em pesquisas que utilizamos, as quais estão citadas na fundamentação teórica.

Apesar de ser um grupo reduzido, sentimos inicialmente, certa resistência deste para relatar o que pensava sobre as contribuições que julgava serem decorrentes de sua presença, o que não nos surpreendeu. No entanto, aos poucos, foi sendo quebrada essa barreira e pudemos trabalhar contando com mais espontaneidade por parte dos entrevistados.

Seria difícilimo que esses intérpretes fizessem uma autocrítica contundente sobre sua própria atuação, no entanto, alguns fatores foram levantados por eles, e que nos levam a rever algumas das posições críticas em relação à sua atuação.

A partir dos dados que registramos, pudemos traçar um perfil desse grupo apresentado sob forma de um quadro que se segue:

Quadro 1

PERFIL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS QUE TRABALHA NO GRE /NORTE

N	Idade presumida (anos)	Graduação	Sexo	Pós-graduação	Formação de intérprete de LIBRAS	Proficiência em LIBRAS	Tempo de atuação em sala de aula (anos)	Atua em quantas escolas	Alunos surdos em sala	Concursado(a)	Interpretação no Ensino:
I11	30	Pedagogia	F	NÃO	SIM	SIM	5	2	3	SIM *	E. Médio (3º ANO)
I12	20	Magistério (E.Médio)	M	NÃO	SIM	SIM	4	1	3	NÃO	E. Médio (1º e 2º ANO)
I13	20	Grad. em Psicologia	M	NÃO	SIM	SIM	2	1	16	NÃO	E. Médio (1º ANO)
I14	40	Comunic/ Cursando Pedagogia	F	NÃO	NÃO	SIM	7	1	3	NÃO	E.F. II **
I15	40	Letras	F	SIM	NÃO	SIM	10	1	9	NÃO	E.F.II
I16	40	Matemática	M	SIM	NÃO	SIM	7	1	9	NÃO	E.F.II
I17	20	Fonoaudiologia	F	SIM	SIM	SIM	-	-	-	-	-***
I18	30	Secretariado	F	NÃO	SIM	SIM	2	1	15	NÃO	E.F.II
I19	30	Pedagogia	F	SIM	SIM	SIM	7	3	5	SIM *	E Médio (3º ANO)
I10	30	Pedagogia	F	NÃO	SIM	SIM	5	1	3	NÃO	E.F.II

- *Aprovação no concurso da Secretaria de Educação do Estado 2005/2006
- ** E.F.II (Ensino Fundamental II: de 5ª a 8ª série)
- ***I7: Essa intérprete não está atuando no momento, pois se encontra cursando o doutorado.

Diante das referências oferecidas pelos intérpretes, pudemos situar no quadro acima apresentado, que nos forneceu um perfil do grupo, que há prevalência de graduação em Pedagogia e do sexo feminino, com tempo de atuação em sala de aula que varia de 02 a 10 anos.

Os intérpretes que têm pós-graduação na área de Educação Especial dizem que possuem mais facilidades para atuar, uma vez que sentem maior ligação e compreensão da dinâmica desse processo, diferentemente de quando ainda não tinham esse nível de formação.

De todo o grupo pesquisado, pudemos observar que a formação (obrigatoriedade proposta pelo MEC/BRASIL, 2006) ocorreu de seis (06) sujeitos que têm entre 20 a 30 anos de idade, e com tempo de atuação que varia de 02 a 07 anos, cumprindo os seguintes requisitos:

1) certificado de intérprete de Libras pelo CAS (Centro de Apoio ao Surdo), emitidos pela Secretaria de Educação e FENEIS e/ou Escola Almirante Soares Dutra.

2) tempo da formação como intérprete de 02 (dois) anos;

3) fluência em LIBRAS (conferida por um exame de proficiência, realizado em local, tempo e com examinadores determinados pela Secretaria de Educação).

No entanto, os sujeitos de mais de 40 anos não fizeram capacitação para o exercício da função de intérprete de Libras, uma vez que esses critérios não eram exigidos naquela ocasião.

Como requisito único, exigia-se a fluência em língua de sinais, aferida pela FENEIS através de um curso que fornecia um certificado que garantia o exercício dessa atividade.

A distribuição desses profissionais não é feita de acordo com número de alunos, turnos, e/ou tempo de exercício em sala de aula. Nesse sentido, pudemos observar que, em alguns casos, há uma sobrecarga para alguns dos menos experientes, a quem é atribuída maior número de alunos e maior extensão dos turnos de trabalho.

No Ensino Fundamental II – os intérpretes, apesar das dificuldades que surgem no decorrer das aulas, preferem fazer a interpretação das disciplinas referente a esse nível de ensino. Eles relataram que se preocupam muito com

o desenvolvimento do aluno devido ao interesse por eles, fato que repercute no desempenho destes, comprovado pelas notas que apresentam conceitos com indícios de aprovação, como também pelas permanentes orientações que têm sido discutidas com os demais professores.

Nota-se que, a adesão de professores regentes em relação à participação do intérprete de Libras na avaliação, não é total. Ao mesmo tempo vale ressaltar a existência de outros professores (poucos) que marcam o seu interesse pelo aluno surdo, uma vez que procuram os intérpretes, ao final de cada aula, ou mesmo em outros horários, para discutir formas de atuação conjuntas, favorecendo o desempenho do aluno surdo.

Observamos também que existe um número bem significativo de alunos surdos no 1º ano do Ensino Médio. Das escolas que foram pesquisadas, falamos com intérpretes de aproximadamente 80 alunos que estudam nas duas instituições, mostrando um decréscimo destes nos anos seguintes. A explicação para essa explicação pode ser atribuída ao fato de que, durante esse período, há oferta de estágios para os alunos, fazendo com que muitos deles abandonem os estudos para se dedicar exclusivamente ao trabalho.

Nota-se, no quadro, que os intérpretes preferem o Ensino Fundamental II, segundo eles, pelo fato de que são assuntos que lembram mais. Apenas dois dos concursados preferem o Ensino Médio.

CAPÍTULO IV

4.1. Análise e Discussão dos Resultados

Como foi descrito anteriormente, os quadros que passamos a analisar foram organizados a partir dos conteúdos expressos pelos intérpretes na entrevista (em anexo), sobre a sua contribuição para o desempenho escolar do aluno surdo. Seguindo-se a esta fase, foram elaboradas as categorias que sintetizam o pensamento do grupo, levando em consideração o relato de cada um dos sujeitos.

Lembramos ainda que os entrevistados trabalham no Ensino Fundamental II e Médio, pois estes níveis de ensino são os que possuem a maior concentração de intérpretes, nomeados pelo governo de Pernambuco, na condição de professores, exercendo a função de intérpretes. O cargo de intérprete educacional ainda não existe nos quadros de funcionários dessa rede.

Quadro 2. Conceito da interpretação pelos intérpretes educacionais :

CATEGORIAS	NÚMERO DE INTÉRPRETES
Passar informações para que os alunos entendam; Comunicação eficaz	3
Passar informações do que está acontecendo	6
Transcrever da língua oral para Libras e vice-versa	1
TOTAL	10

Dos entrevistados, seis (06) relataram que, dentro de sua concepção de interpretação dos assuntos ministrados pelos professores das diversas disciplinas, o mais importante é que a informação seja “passada” por ele, independentemente de ser o conteúdo da disciplina ou não. Para eles, todas as ocorrências da sala de aula devem ser comunicadas ao surdo, portanto, há um objetivo mais amplo do que trazer o assunto que é tema da aula. Nesse sentido, não há garantias de que ele se preocupe com a aprendizagem do

aluno surdo, no entanto, também não podemos atribuir a ele, desinteresse pelo ensino.

É interessante salientar, que o fato de não ter sido verbalizada a sua preocupação com o tema – aprendizagem – pode servir de indicador para que se exima de alguma responsabilidade. Essa posição ratifica as reflexões de Lacerda & Góes (2000) citado no item 2.3 p. 33 sobre o intérprete educacional.

Segundo Quadros (2004), o ato de interpretar corresponde a um processo cognitivo pelo qual se trocam mensagens de uma língua para outra (orais ou sinalizadas), ao mesmo tempo em que representa uma tomada de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas em duas línguas que impõem sempre novas interpretações. Portanto, esse ato envolve processos altamente complexos. I2: *“significa passar a informação para ele saber o que está acontecendo. Eu interpreto para o surdo tudo o que está acontecendo na sala, o surdo, ele está a par de tudo...”*.

Através desse fragmento, podemos inferir que a grande maioria dos entrevistados não demonstrou uma preocupação específica com o que os alunos necessitam aprender, e sim, com o exercício da atividade restrita de interpretar.

O segundo grupo expressou preocupação pela compreensão do aluno surdo, o que demonstra entendimento de que ele precisa compreender os conteúdos que são ministrados na sala de aula.

Apenas uma resposta trouxe a observação de que interpretar é passar de uma língua para outra, sem indicar que existe alguma preocupação adicional. Cremos que esse profissional se ateu a uma conceituação técnica, sem adicionar nenhum componente explicativo.

Quadro 3. Diferença de conceito entre tradução e interpretação:

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
Existe diferença entre traduzir e interpretar	7
Não existe diferença entre traduzir e interpretar	3
TOTAL	10

A maioria dos sujeitos respondeu que há diferença de conceito entre tradução e interpretação em Libras.

17: “quando você traduz, você está lendo um texto, você está traduzindo... você está colocando em cima de uma estrutura da outra língua sem nenhuma preocupação que o outro vai entender, você está traduzindo de uma língua para outra e na interpretação, você tem a preocupação se a outra pessoa está compreendendo ou não, se está entendendo ou não e se não estiver entendendo você tem que buscar outra forma de explicar, interpretar”.

Esse relato mostra que o sujeito 17 tem uma posição clara, bem fundamentada, pois coincide com o que Quadros (2004) menciona sobre o que é traduzir e interpretar.

18: “É diferente, tradução você vai traduzir na íntegra e a interpretação você vai pegar... principalmente para os surdos que não conseguem entender as palavras. O português é uma língua bem difícil, complexa, ampla, tem que ser contextualizado sempre, eles têm muita dificuldade na hora de escrever, de fazer a correspondência porque não entendem”.

13: “a diferença é como eu falei, porque o texto, a tradução, ela envolve um texto escrito sempre, ou seja, algo que seja da ordem do gráfico, embora ele tem figura e interpretar não, interpretar sempre envolve duas outras formas de língua, que é a língua oral e a língua de sinais”.

Podemos perceber nos recortes, que os sujeitos consideram diferente o tradutor de línguas orais do intérprete de Libras. No primeiro, o tradutor, em caso de escrita, não precisa estar presente. A interpretação, ao contrário, o intérprete deve sempre está presente e em uma posição visível, pois a língua de sinais se apresenta numa modalidade visual-gestual e sua forma escrita ainda é pouco difundida, sendo assim, o ato interpretativo só pode acontecer na presença física do ILS.

Esse posicionamento encontra respaldo na literatura (QUADROS, 2004; LACERDA, 2000) que utilizamos, e que demonstra um relativo crescimento.

Apenas três sujeitos não entendem assim, no entanto, isso deve ter ocorrido pelo fato de pertencerem a outro momento de formação (VER O QUADRO DO PERFIL).

Segundo Rosa & Souza (2006), o ato de interpretar não é transportar significados estáveis do português para a língua de sinais ou vice-versa. Para que haja interpretação, é preciso (re) criação do português para a língua de sinais e/ou vice-versa, não desvinculando a trajetória pessoal do intérprete; tampouco suas escolhas por determinados sinais durante a interpretação que não se desliga de suas ideologias ou teorias, principalmente no que diz respeito à pessoa surda.

Quadro 4. O papel do intérprete de Libras em sala de aula:

CATEGORIAS	NÚMERO DE INTÉRPRETES
Porta-voz do professor	1
Mediador entre professor/aluno surdo/entre alunos (ouvintes e surdos), Ser uma ponte facilitando o entendimento.	3
Depende da noção que o professor tem a respeito do mesmo (tutor, babá, professor dos “mudinhos” etc)	6
TOTAL	10

As questões acerca do papel do intérprete educacional, apontadas nas entrevistas, mostram que é preciso intensificar os estudos nessa área, pois em vários recortes (06 entrevistados) foi possível observar o quanto essa atuação é pouco refletida e compreendida, o que determina dificuldades para esse trabalho.

Como mostra o trecho abaixo:

I1: “assim eu não sei te dizer se é bem estabelecida, porque vai depender da noção que o professor tenha a respeito da nossa função em sala de aula, sobre a surdez e o surdo... aconteceu um episódio numa determinada aula em que o aluno surdo faltou e a professora disse: o surdo faltou, a senhora não vai copiar para ele não? Aí eu disse que não, mas você não é a babá dele? Eu sou uma profissional intérprete, eu não sou a babá”.

Uma questão central observada nesse trecho é que precisamos definir melhor a função do intérprete educacional; figura desconhecida, nova no ambiente escolar, que, com a ação mais bem delineada (direitos e deveres do intérprete, limites da interpretação, divisão do papel de intérprete e de professor, relação do intérprete com alunos surdos e ouvintes em sala de aula, entre outros), poderia favorecer um melhor aproveitamento deste profissional no espaço escolar. Como uma atuação pode ser conduzida pela noção que o professor da disciplina tem? O conceito de babá, tutor e professor dos “mudinhos” que o professor regente atribui representa a falta de discussão sobre o tema, ou seja, a falta de informação sobre o papel do intérprete que, embora pouco conhecido por todos, deve ser tratado de forma mais profissional.

Discussões constantes sobre a tarefa de cada um no espaço inclusivo, atribuições e trocas de percepções se mostram essenciais, e se constituem um primeiro passo para uma convivência tranqüila, que possa levar ganhos mais efetivos ao aluno surdo. Os depoimentos dos intérpretes revelaram ainda que tanto a escola quanto os professores conhecem pouco sobre a surdez e suas peculiaridades, não compreendendo adequadamente esse aluno, sua realidade e suas dificuldades de linguagem, assim como o papel do intérprete de Libras (COSTA & CAVALCANTI, 2007).

Essas considerações indicam a importância de se realizarem estudos direcionados para a inclusão de alunos surdos com inserção de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, na tentativa de avaliar como este processo vem ocorrendo, como já se faz em outros países. Outro ponto que deve ser considerado é avaliar os efeitos de tal processo nas séries iniciais de escolarização. Isso porque os depoimentos dos intérpretes mostram que o professor, muitas vezes, pode delegar erroneamente a responsabilidade do ensino a ele, ou considerá-lo como seu auxiliar pedagógico para os alunos surdos e, eventualmente, para todos os alunos. Neste caso, o professor considera que os alunos estão pedagogicamente sendo atendidos.

O professor aceita as atitudes do intérprete porque este não o questiona, e recebe a produção dos alunos surdos como se ele próprio os conhecesse, como se tivesse acompanhado, como se tivesse se responsabilizado por aquele processo, que fica totalmente delegado ao intérprete, que nesse momento exerce função também pedagógica.

Segundo os entrevistados, eles assumem também a função pedagógica quando o professor se omite em questões triviais do cotidiano escolar, ou quando o intérprete acredita que tem condições pedagógicas de atendê-las frente a uma sala de aula onde o professor tem que dar atenção individualmente para vários alunos. Nessas ocasiões, ele chama para si a parcela de alunos surdos, ao invés de mediar a comunicação entre o professor e o aluno surdo. A adoção dessa posição é controversa em razão da necessidade de ficar claro que o responsável pelo conteúdo das disciplinas é o professor e não o intérprete de LIBRAS.

Esse colaborar com o processo de aprendizado dos alunos surdos não implica que o intérprete seja substituto do professor, principalmente quando se começa a observar uma acentuada tendência para delegar ao intérprete o ensino dos alunos surdos.

Pode-se dizer então, que para haver produção de significado na relação entre professor ouvinte e aluno surdo é fundamental o intérprete e/ou o domínio, por parte do professor de LIBRAS, porque toda dialogia requer produção de significado e as significações só são possíveis quando os interlocutores compartilham um mesmo território lingüístico.

Nesse sentido, o intérprete tenta acompanhar o professor, mas nem sempre esse acompanhamento restringe-se à função de interpretar, porque em função da necessidade do processo pedagógico produzir sentidos, o intérprete amplia sua atuação, o que nem sempre é recomendável fazê-lo. Entendemos que para o aluno aprender é tarefa de todos, embora em campos distintos. As respostas dos sujeitos reafirmam as dificuldades que ainda existem para que o intérprete desempenhe sua função, pois entender que esse exercício depende da noção que o professor tenha é, no mínimo, desconsiderar a identidade desse profissional como foi registrado no Capítulo II.

Quadro 5. Tipo de formação do intérprete de Libras:

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
O domínio de Língua de sinais é suficiente	2
Há a necessidade de uma capacitação voltada para prática de ensino em sala de aula	8
TOTAL	10

A formação do intérprete, na cidade do Recife, foi iniciada recentemente. Portanto, as abordagens adotadas ainda carecem de mais aderência às necessidades do contexto escolar.

Nos relatos do maior número de respostas dos entrevistados, pudemos perceber que a maioria deles percebe que necessita de capacitação mais elaborada, voltada para a prática educacional. Módulos de ensino básico de Libras como existem, não são suficientes e não suprem as necessidades desses profissionais para interpretarem todas as disciplinas. Na escola, tanto o intérprete quanto o professor não conhecem suficientemente a dinâmica do processo que deve ser proposto na escola dita inclusiva. Portanto, os órgãos que traçam as políticas públicas deveriam trabalhar melhor essa questão.

A outra categoria elaborada a partir das respostas dos entrevistados (02) destaca que, como requisito único exigia-se, até bem recentemente, a fluência

em língua de sinais, aferida pela FENEIS, através de um curso que fornecia um certificado, o qual garantia o exercício dessa atividade, condição que eles também apóiam. Esse grupo está representado por intérpretes mais antigos, que não realizaram capacitações atualizadas que dessem oportunidades para novas reflexões.

O curso de Formação de Intérprete de Libras do CAS (Centro de Apoio ao Surdo) forma atualmente, o intérprete para trabalhar independente do evento, situação ou local. Não tem uma formação específica para o intérprete que deseja seguir a área educacional. Sete dos dez sujeitos desta pesquisa são intérpretes de Libras educacionais, atuam em sala de aula, tanto do Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, mas não tiveram na sua formação preparação específica para lidar com os temas variados e existentes em sala de aula, o que lamentam.

I1: "... esses estagiários alunos novos têm que ir para essa prática em sala de aula porque só assim eu vejo, pela minha experiência porque fiz dois cursos de Libras achando que eram suficientes para ser intérprete educacional e só aprendi quando fui para a sala, tropecei muito nas interpretações por falta de conhecimento, o curso de formação de intérprete prepara, forma para interpretar e a gente vai atuar independente do local, quer seja sala de aula, quer seja igreja, evento..."

I3: "mais ou menos, porque no curso de formação de interprete do CAS forma o intérprete para interpretar, então a gente vai atuar independentemente de sala de aula, de igreja, de congresso e seminário... é idealizado e quando chegamos na prática a gente encontra dificuldades, não funciona desse jeito".

Os sujeitos pesquisados relatam que é preciso que os cursos de formação de intérpretes de Libras, em Recife, englobem a formação mais sistêmica, levando em consideração o fortalecimento da interpretação.

Há, por parte dos ILS (intérprete de Libras), uma visível preocupação com a teorização sobre a sua prática, visto que, para ser um bom intérprete educacional é essencial ter formação teórica, através de aquisição de

conhecimentos científicos, que possam dar suporte à prática, o que coincide com o que foi citado no Capítulo II da fundamentação teórica.

Uma das hipóteses para explicar o desejo da formação é que a teoria sobre o ato interpretativo permite ao ILS passar do empirismo à ciência e da ciência à profissionalização ou visibilidade (nesse caso, a visibilidade se refere não à presença física, mas à saída da atividade interpretativa da clandestinidade ou da formalidade) como cita Rosa & Souza (2006).

Visto que a formação é um dos requisitos tido como essencial ao ILS, é interessante considerar que, dos entrevistados, 07 (sete) tiveram a mesma formação, ou seja, foram preparados no CAS (Centro de Apoio ao Surdo), tendo como proposta interpretar independentemente do local, que nesse caso seria a escola, como ILS educacional.

Segundo uma das entrevistadas, há que se procurar avançar na perspectiva já iniciada em algumas universidades brasileiras, ou seja, dotar o ensino superior de condições para formar esses profissionais, o que representa uma sugestão que já está sendo exposta pelos teóricos (ROSA & SOUZA, 2006; ZAMPIERI, 2006).

No entanto, embora concordando com essa proposta, ainda se faz necessário que as universidades se adaptem a essas necessidades. Atualmente, a Universidade Federal de Santa Catarina representa o principal pólo dessa formação, concebida para acontecer a distância, disseminando essa proposta para pólos regionais que funcionam em outras Universidades Federais espalhadas pelo país.

É urgente refletir sobre o fato, daí formularmos a pergunta: como uma instituição – CAS – pode dar conta de tantos requisitos, verbalizados e desejados pelos intérpretes com relação a sua formação?

O que tem acontecido em abundância é a proliferação, em todo o país, de cursos de língua de sinais. Sabemos que, se o conhecimento de Libras, pelo professor, é condição necessária para se iniciar uma conversa sobre a inclusão, ela não é suficiente para se garantir um contexto acolhedor das diferenças. É importante não confundir um curso de língua de sinais com um curso de capacitação ou formação de intérpretes de Libras.

Assim como Pires, Coutinho & Sander (2000) citados no capítulo II, afirmamos que é indispensável se pensar o fazer interpretativo como produto

de uma formação sólida e formal, portanto desvinculada dos espaços fraternos da comunidade surda, confirmando os relatos dos intérpretes entrevistados.

Dito de outro modo, o aluno surdo e o intérprete de Libras têm o direito de ter acesso a um ensino de qualidade, público e gratuito; e ao Estado cabe o importante dever de possibilitá-lo, através da oferta das condições necessárias para esse atendimento, e nesse caso inclui o intérprete.

Nas entrevistas, levantou-se a importância de ser disponibilizado um espaço para atualização do aprendizado de língua de sinais para os intérpretes, com discussões sobre o uso adequado desta língua em relação ao conteúdo específico exigido por cada disciplina no espaço pedagógico. Esta é uma questão abordada em outras pesquisas e foco de atenção em muitas experiências inclusivas (NAPIER, 2002). Em Recife, esta questão é percebida pelos intérpretes que realizam este trabalho, mas pouco ou nada é feito para suprir esta necessidade.

Quadro 6. A interpretação sem conhecimento específico das disciplinas com que está trabalhando:

CATEGORIAS	NÚMERO DE INTÉRPRETES
Interpretam sem conhecimento específico	09
Não interpretam	01
TOTAL	10

Estudos como o de (SILVEIRA & CAVALCANTI, 2007) mostram que, ao verificar os efeitos da presença do intérprete de Libras - como mediador no contexto escolar e social - também foi preciso levar em consideração o fato de este profissional estar contribuindo ou não para uma atuação com mais qualidade e eficácia. A presença do intérprete foi forjada pela necessidade premente de contar com alguém que pudesse facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, sem apresentar o perfil adequado (com conhecimentos específicos) para assumir a função de interpretação, pois naquela ocasião se considerava que dominar a língua de sinais seria suficiente para interpretá-la.

A quase totalidade dos intérpretes relata que interpretam os assuntos ministrados nas diversas disciplinas sem conhecimento prévio destes como mostram os trechos a seguir:

13: “é frustrante e desgastante, porque a gente tem que ser polivalente e é o que frustra, por não ter o domínio de todo o conhecimento envolvido, e desgastante por ter que desdobrar-se para ser o mais claro possível”.

14: “passei várias vezes sem ter conhecimento, e aí eu acredito é... como profissional a gente tem que ter honestidade, responsabilidade e o que se preza tanto: a ética, e dizer para os alunos que não sabe aquele assunto e que vai pedir explicação ao professor...”.

Nos relatos dos sujeitos, a interpretação de todas as disciplinas representa uma dificuldade para a realização dessa atividade. A sensação de frustração, ao passar um assunto que não domina, leva-o a considerar aspectos que não foram observados anteriormente, ou seja, procurar adquirir esses conhecimentos concomitantemente com os alunos, ou mais raramente, estudar antecipadamente os assuntos dos livros adotados, sem, no entanto, saber se será trabalhado nesse ou naquele dia.

A proposta de trabalho do professor tem um efeito direto no seu trabalho de intérprete. Quando são utilizadas imagens com recursos audiovisuais, em uma prática concreta, provoca maior participação e melhores resultados dos alunos surdos.

Portanto, essa dificuldade que foi registrada pelos intérpretes representa um dos pontos principais que merece melhor análise, pois os problemas que podem ocasionar para o aluno surdo são diversos tais como, dificuldade para entender o que está escrito implicitamente em um texto, entre outros. Nos fragmentos abaixo, podemos constatar suas observações sobre esse fato.

11: “já passei várias vezes conteúdo sem conhecimento, e aí eu recuo e peço apoio. Em sala de aula, infelizmente, a gente tem que fazer tampa buraco aqui, tampa buraco ali como? Passando em Libras o que se sabe e os sinais que não existem ou que não sabemos do conteúdo para passar para Libras, como em biologia,

em física, matemática... explico o contexto e passo em Libras aquele determinado conteúdo”.

I3: “eu já cheguei muitas vezes não saber determinado assunto, por exemplo. A professora de química falou de um microscópio óptico, alguma coisa que eu não lembro aí na hora de interpretar eu pedi licença aos surdos e solicitei auxílio da professora para maior esclarecimento porque só assim eu poderia interpretar adequadamente”.

Observamos que 09 (nove) sujeitos exercem sua função ainda com muita dificuldade, buscando sempre o auxílio do professor regente (quando conseguem) para que o conteúdo seja explicado e entendido anteriormente pelo intérprete e em seguida seja passado para os alunos surdos. Esse posicionamento é muito positivo, pois vai retrazendo as relações entre o intérprete e o professor da disciplina que também se sente co-responsável pela aprendizagem do aluno demonstrando assim, a consciência de falhas na própria formação.

As dificuldades específicas de cada conteúdo escolar devem ser discutidas sempre no trabalho, qualquer que seja o nível escolar para o qual o intérprete tenha se especializado.

De acordo com os requisitos para o trabalho pedagógico entre o docente e o ILS (www.deafmall.net 2002), os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas. Mas na realidade das escolas públicas da cidade do Recife, segundo os intérpretes entrevistados, praticamente não existe esse tipo de possibilidade, ou seja, não há um trabalho de parceria entre ambos, assim como acesso prévio dos conteúdos das disciplinas dados em sala de aula. Em caso contrário, essas dificuldades seriam amenizadas.

Apenas uma intérprete informou que quando não compreende o assunto que não está sendo ministrado não passa nada para o aluno. Esta é uma posição que pode levar as conseqüências mais graves, pois caso em outro momento este assunto não seja trabalhado, lacunas vão sendo acumuladas, trazendo resultados pouco animadores.

Ao inserir um intérprete de Libras em sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo receber a informação escolar na língua que lhe é familiar, por meio de uma pessoa competente, seja na teoria ou na prática como afirma Lacerda (2006). Mas para que isso ocorra algumas condições devem ser garantidas, como as que já foram mencionadas.

Quadro 7. Tipo de conhecimento necessário para a interpretação:

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
Manter-se atualizado.	1
Fazer pesquisas sobre assuntos das disciplinas; ter uma graduação.	3
Adquirir conhecimento em atuação em sala de aula, conhecimento específico da interpretação, conhecimento prévio dos assuntos, saber o que está fazendo em sala de aula, o que e para quem vai interpretar.	6
TOTAL	10

Vimos nos relatos de 06 (seis) sujeitos que a maioria deles sente à necessidade de um curso de formação de intérpretes em nível profissional com todas as características de curso profissionalizante, visto que os atuais cursos têm sido insuficientes pois sugerem que deveriam englobar módulos básicos com disciplinas gerais e módulos de especialização (já mencionados anteriormente), nos quais se permita a opção específica para exercer essa atividade em sala de aula.

I3: “eu acho que não é só conhecimento para atuar em sala de aula, mas em diversos âmbitos tais como: saber interpretar, formas de interpretar, conhecer a teoria, conhecer o surdo e a comunidade surda, saber o que está fazendo e sobre o que está fazendo, o que vai e para quem vai interpretar”.

Pesquisas têm mostrado que, essa posição encontra respaldo na teoria citada no capítulo II, devido a muitos equívocos por parte dos intérpretes, seja por falta de formação acadêmica, de técnicas para exercer tal função, ou ainda, por não dominar o assunto que não está sendo ministrado.

A má qualidade da atuação do intérprete em sala de aula pode causar prejuízo ao aluno em sua escolarização tais como: interpretação equivocada dos conteúdos por falta de conhecimento. Se isso ocorre pode levar o aluno ao não entendimento das disciplinas e conseqüentemente ao não aprendizado das mesmas (PIRES, 2000; SANDER, 2002; QUADROS, 2002).

Por outro lado, se pensarmos que o profissional intérprete de Libras ainda está em processo de formação profissional, atua em sala de aula sem o conhecimento prévio dos assuntos das disciplinas porque tem compromisso e responsabilidade para com os alunos surdos.

Segundo os entrevistados fazem maior esforço na sua interpretação apesar de todas as dificuldades existentes tanto de ordem pessoal, que confirmam as afirmações de Quadros (2002) no momento em que comenta sobre o posicionamento dos gestores educacionais que inserem profissionais, sem ao menos viabilizar as devidas condições de sua atuação.

Será que realmente o intérprete de Libras, na área educacional consegue ter esse suporte por si só, e ser o único responsável pelo bom ou mau desempenho escolar do aluno surdo?.

Questões como essas merecem que concordemos com eles, visto que para o exercício de qualquer atividade profissional o mínimo de condições é necessário para que possam alcançar êxito. No entanto, já se observa nesse grupo o despertar de uma conscientização nesse grupo que começa a exteriorizar suas reivindicações.

Quadro 8. O conhecimento prévio do conteúdo das aulas:

Em relação à pergunta oito do roteiro de entrevista não se fez necessário à montagem de categorias em forma de quadro, visto que todos os intérpretes de Libras entrevistados informaram que não existe conhecimento prévio do conteúdo das aulas.

Uma única resposta foi dada a essa pergunta, ou seja, todos foram unânimes em expressar que não têm conhecimento prévio dos assuntos que serão ministrados em sala de aula. Por conseguinte, estão fazendo a interpretação dos conteúdos de todas as disciplinas oferecidas tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, somente a partir do que ouvem na hora da aula, portanto não há nenhuma preparação prévia. Essa atitude demonstra que praticamente inexistente interação entre professor regente e intérprete.

Esse assunto é tratado em diversos momentos pelos entrevistados, mesmo sem terem sido inquiridos sobre ele. Segundo os comentários dos sujeitos faz muita falta a não ocorrência desse conhecimento, pois podem se deparar com assuntos que eles mesmos não compreendam de imediato e isso pode criar dificuldades para os alunos surdos.

A equipe escolar, segundo os entrevistados deveriam ser cooperativa e harmoniosa no sentido amplo de interação para que ao interpretar em Libras, o profissional tenha segurança do que está transmitindo. Esse relato é confirmado pela proposta de Lacerda (2000), mas a escola pouco se fez nesse sentido; I3: *não há antecipação dos assuntos... têm professores que entram na sala dão a aula e vão embora nem nos cumprimentam... imagine se comentam o assunto da disciplina um dia antes?*

No entanto, três intérpretes por iniciativa própria buscaram ler os assuntos que constam dos livros das diversas disciplinas, especialmente naquelas que têm mais dificuldades para interpretar (Física, Química, Matemática).

I2: *“não. Na realidade para a interpretação sair perfeita sem nenhuma vírgula, sem nada deveria ser assim: o professor antes dizer o que quer fazer para gente da uma estudada, para a gente ficar a par do assunto que é muito bom, mas os professores não fazem isso... o professor dá a aula dele e a gente realmente interpreta faz o que ele está dizendo e acabou...”*

I1: *“quando você está a par do assunto é mais fácil, flui com mais facilidade você interpretar, traduzir seja o que for. Mas assim pela correria, até pela indisponibilidade dos professores... tem professor que tem o planejamento, mas não tem em mãos o que vai ser*

trabalhado em sala de aula e ai fica dificil de nos dar com antecedência...”.

Não há como negar a validade dessas considerações, no entanto, o que podemos identificar é que esses profissionais sentem que sua presença não parece ser objeto de preocupação da escola como um todo, portanto, deixa de ir sendo construído um bom padrão para o exercício dessa atividade. Não há um trabalho em equipe nem interesse para que ambos desempenhem seus respectivos papéis de forma que o aluno surdo possa se beneficiar. É como se fosse suficiente colocar o profissional na sala.

Os entrevistados comentaram que ainda estamos longe de alcançar um bom desempenho escolar para os alunos surdos, visto que não existe uma estrutura adequada, na qual todos os integrantes estejam totalmente preparados e capacitados para exercerem suas funções. Na situação atual, parece que estamos brincando de faz-de-conta, comentam os intérpretes.

Quadro 9. Dificuldades que o aluno surdo apresenta para compreender a interpretação em Libras:

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
A dificuldade está relacionada ao nível diversificado de Libras.	6
Não apresentam dificuldades em entender a interpretação	4
TOTAL	10

Dos sujeitos entrevistados (06) deles afirmam que o uso restrito de Libras pelo aluno surdo sugere a necessidade do intérprete de Libras fazer uso do emprego de estratégias especiais para dar conta da dificuldade que o aluno surdo tem para entender o conteúdo das disciplinas, mesmo se tratando de Libras.

Isso se deve ao fato de que em muitos dos casos o aluno surdo ainda não domina bem a Libras o que representa um elemento a mais de dificuldade para o desenvolvimento do trabalho do intérprete. Outro fato que merece nossa atenção especialmente é em relação à matemática, é a não existência de sinais para todos os símbolos matemáticos e muitas vezes não conseguem esclarecer alguns deles. Nessa situação, certamente se gera a necessidade de desenvolver outras estratégias o que torna o trabalho mais difícil ainda e nem sempre com bons resultados, como o texto abaixo:

I2: “.você sente até pela estrutura ao se comunicar como estivesse falando com uma criança... uma pessoa por exemplo: você vai numa casa que todo mundo é analfabeto então você sabe o que vai falar, você não vai falar difícil com ele, você vai falar uma coisa clara assim mesmo é a Libras deles, você sente pelo acesso, pela conversa que teve com ele”.

Nesse momento, vale questionar os padrões de inserção desses surdos nas diversas turmas, sem dispor de uma estrutura mínima. Outrossim pelo que nossos entrevistados informaram há uma diversidade de níveis de domínio de LIBRAS, o que vai adicionar mais uma dificuldade no momento em que eles sinalizam para o aluno surdo. Consideram que existem três grupos que podem ser assim descritos: uns dominam a LIBRAS; outros possuem um nível razoável e um terceiro grupo está começando a aprender a LIBRAS.

Esses alunos estão numa mesma sala, pois não há nenhum tipo de agrupamento que considere algum tipo de critério. Adicionando a essa dificuldade os intérpretes informam que os alunos surdos também têm muita dificuldade na língua portuguesa. Portanto a comunicação apresenta lacunas cada vez maiores principalmente se considerarmos o grupo que não domina a LIBRAS. São questões que se colocam e que nem sempre encontramos respostas I1: “... pego surdo que não sabe Libras que tem sinais primários, gesticulam para chegar ao entendimento da situação porque tiveram acesso a Libras bem tarde”. Teríamos de rever os critérios que estão sendo adotados para esse fim. I3: “tem 16 surdos na sala que eu interpreto e cada um com um nível de conhecimento diferente, como também de dificuldade”.

Não conseguimos identificar a existência de critérios para inserção dos alunos nas turmas inclusivas nessas escolas, como também pelas informações que obtivemos, é extensivo às demais escolas. Segundo informações colhidas através da direção de cada escola na qual havia o profissional intérprete de Libras, a distribuição ocorre de acordo com a necessidade e quantitativo de alunos por séries.

Existem salas em escolas com alunos surdos que falta o ILS, tais como, no 1º ano no turno da noite, com 32 alunos surdos em uma turma de 40 alunos, portanto, com 08 ouvintes, e, não possuía nenhum, enquanto que na 5ª série com 03 alunos surdos, havia o intérprete.

O que constatamos é que as escolas fazem a distribuição de alunos/intérprete de Libras de forma desordenada sem estabelecer critérios para que haja de fato qualidade na transmissão do conhecimento. Além disso, por não se fazer uma avaliação do nível de Libras que cada aluno surdo apresenta ao ser inserido na escola, ocorre essa diversidade de níveis, fato que os entrevistados comentam com muita ênfase, pois não crêem que essa sua reivindicação esteja sendo analisada.

A segunda categoria apresenta relatos opostos ao primeiro, ou seja, os intérpretes afirmaram que os alunos não apresentam dificuldades de entender a interpretação. É difícil crer que este fato esteja ocorrendo, pois ouvimos comentários permanentes da maioria dos profissionais sobre dificuldades de entendimento. Mesmo inquiridos sobre esse fato, não adicionaram argumentos que modificassem seu relato.

Outro dado que os intérpretes acrescentaram, a essas respostas, foi que os alunos surdos que utilizam a Libras como meio de comunicação não são avaliados levando em consideração essa língua. Sabemos que a língua de instrução nessas turmas é a língua portuguesa.

Temos de considerar os estudos recentes de Schmiedt e Quadros (2006) citados no capítulo I e II, que esclarecem sobre o domínio da língua portuguesa por surdos apresentando uma visão bastante nova sobre o seu uso por surdos.

Nesse sentido vale refletir sobre qual é o compromisso que a rede de ensino na cidade do Recife tem com seus alunos surdos? Por que esses alunos não têm um intérprete para acompanhá-los nas séries que estão

matriculados de forma efetiva? São questões que os ILS expressaram no decorrer das entrevistas.

Quadro 10. Participação no Planejamento Pedagógico juntamente com a equipe escolar

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
Não participa dos trabalhos em equipe	5
Não participa do planejamento pedagógico.	5
TOTAL	10

São dois fatos que estamos tratando, embora eles se entrelacem. Esses relatos deixaram claro que não apenas falta trabalho em equipe e quando existe, o intérprete não participa. Assim como uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula, com um planejamento pedagógico mais inclusivo, respeitando e entendendo o papel do intérprete de Libras em sala de aula também foram trazidos pela metade dos intérpretes (5) entrevistados.

A outra metade responde de forma semelhante, embora exista a diferença de que pode fazer parte de atividades extra classe, sem que, no entanto, seja considerado no momento do planejamento pedagógico.

Eles se referem ao fato de tentar fazer o melhor possível num espaço adverso e cheio de dificuldades de relação, já que muitas vezes o professor não assume seu papel diante do aluno surdo, delegando funções aos intérpretes ou propondo atividades que não fazem qualquer sentido para este aluno. Esses intérpretes falam de si mesmos como excluídos do processo educacional, qualquer que seja a opção, apesar disso, buscam fazer, o melhor possível para que o aluno surdo se desenvolva no espaço escolar.

É evidente que esse argumento apresenta fundamentos muito sólidos e essa ausência de participação da equipe pedagógica certamente dificulta o processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos. Apesar disso, o intérprete não pode sobrepor-se ao professor, que é o responsável pelo desenvolvimento escolar de todos os alunos, inclusive os alunos surdos como menciona Pires (2000), citada no capítulo sobre intérprete de Libras. Os entrevistados não

participam das reuniões pedagógicas e acreditam que isto ocorra pelo fato de que a escola não sente necessidade de incluí-los, por não considerar o resultado de sua atuação e/ou de sua contribuição para o planejamento.

Mesmo contando com o grande empenho pessoal, os intérpretes ainda não conseguem destacar mudanças significativas para a melhoria da aprendizagem, a partir de sua inclusão nas turmas onde existem alunos surdos e para alcançarem maior êxito na sua intervenção, consideram que práticas pedagógicas eficientes, e o contexto social inclusivo, se constituem como fatores que podem fazer a diferença no processo de aprendizagem o que corroboram os achados de Cordeiro, Costa, Matos & Cavalcanti (2007) sobre o desafio da competência para o trabalho pedagógico no relacionamento entre o docente e o intérprete de Libras.

Quadro 11. Quem atende às solicitações de repetição dos conteúdos:

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
O professor repete a explicação para o aluno caso não haja entendimento do assunto.	4
Os alunos surdos por timidez não pedem explicações.	3
Os alunos pedem explicações ao intérprete de Libras.	3
TOTAL	10

Nesse quadro percebemos que os intérpretes (04 sujeitos) responderam que quando o aluno tem dúvidas e precisa novamente de explicações sobre o assunto, o professor é solicitado para repetir as explicações. Nesse caso, o intérprete solicita ao professor-regente, que geralmente atende o intérprete. No entanto, em algumas ocasiões, isso pode não ser possível ocorrer por diversos fatores, como sejam o horário da aula terminou, outros alunos estão solicitando outras explicações e solicitaram antecipadamente, e como essa lacuna pode ser preenchida.

Embora 04 sujeitos tenham respondido que a repetição da explicação do conteúdo deve ser feita pelo professor, nem sempre isso é considerado, pois,

os professores não consideram para si, ainda essa responsabilidade como já comentamos anteriormente.

Nos fragmentos que se seguem podemos identificar alguns desses posicionamentos:

I3: "a dúvida não é dirigida a mim, mas sim ao professor. É como eu disse eu sou o mediador da sala, eles direcionam a pergunta ao professor, eles levantam a mão, o professor vai até eles, eles sinalizam, eu passo a sinalização para o português oral ai o professor escuta, dá a resposta em português oral e eu passo em língua de sinais para eles".

I2: "se eles não entenderem tal sinal ai eles perguntam na hora. Eu tenho a liberdade de parar e pedir permissão ao professor para que ele explique novamente sobre o assunto que o surdo não entendeu...".

Observamos que esse representa um dilema entre os dois profissionais que vai depender muito da qualidade da relação que se estabelece entre eles, da compreensão que a responsabilidade da aprendizagem dos alunos é do professor e que o intérprete colabora para que a aprendizagem seja efetiva: *I1: "eu não escrevo no quadro, quando eles estão com dúvidas é sempre o professor, a gente sempre pergunta ao professor e o professor escreve, faz de novo, mas não pego lápis, não escrevo no quadro".*

É lógico que não seria possível que o intérprete escrevesse no quadro, pois entraria num outro esquema que poderia atrapalhar e/ou distrair os demais alunos que são ouvintes e em determinadas ocasiões o professor regente poderia querer utilizar também o mesmo recurso.

O que tem de ser preservado é a comunicação e, na realidade isso não tem sido o objetivo permanente de todos os envolvidos com a escola. Portanto, como afirma Lacerda (2000; 2002) acreditamos também que a presença desse profissional na sala de aula visa auxiliar o aluno surdo quanto às informações ministradas pelo professor, sendo este o responsável pelo desenvolvimento/aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos surdos.

Quadro 12. Como o intérprete de Libras percebe que o aluno surdo entendeu o teor da interpretação:

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
Quando o aluno surdo é solicitado a participar da aula respondendo às atividades propostas em sala de aula.	4
Por expressões faciais	6
TOTAL	10

Em relação à percepção sobre o entendimento da interpretação, 06 (seis) deles relataram que sabem que o aluno surdo entendeu a interpretação do conteúdo pela expressão facial. Isso mostra a preocupação do intérprete de Libras em se dirigir sempre ao aluno, estar atento e saber exatamente as necessidades deles, embora acreditemos que essa afirmação é pouco fundamentada, pois, apesar de se constituir um indicador relevante, outros fatores podem intervir na expressão que o indivíduo pode produzir naquele momento tais como: dor física, preocupações, etc.

Seria necessário comprovar através do exercício de atividades, ou em outros momentos poder conferir essa sua afirmação, repetindo-a em outras atividades, uma vez que existe o professor itinerante (ver conceito na página 22) que poderá ser acionado para outras atividades. I3: *“pelo semblante, é um trabalho muito sutil, eu procuro ter digamos assim uma ação diferenciada, de observar, de conversar, de saber como ele está em relação ao assunto, as disciplinas...”*.

I1: *“pela expressão, eu percebo através da expressão quando eles estão com aquela carinha de lagartixa, balançando a cabeça para tudo e aí eu pergunto: entendeu? Não entendeu pergunte, meio que induzindo aí eles dizem aquilo ali é assim assado...? Eu consigo perceber pela expressão deles”*.

Na verdade, nos parece que há certa discrepância na afirmação dos intérpretes que dizem utilizar a expressão facial como pista principal para avaliar a compreensão do surdo. Alguns desses acrescentaram que procuram adotar uma ação diferenciada, naquela ocasião. Em outro momento após a

aula, tenta quando é possível voltar à questão. Vale ressaltar que essa afirmação foi feita de forma mais enfática por um dos intérpretes, apenas, que tem 15 alunos em uma mesma sala, no 1º ano do Ensino Médio.

Quanto à outra categoria, talvez seja uma forma mais adequada de comprovar essa aprendizagem, pois a participação nas atividades envolve a expressão do pensamento, e, portanto, estarão manifestando o que consideram sobre o assunto. Além do mais o interesse em participar da aula representa um fator extremamente positivo, no sentido de quebrar o isolamento que muitas vezes se mantêm.

Sabemos que é tarefa de todos buscarem o entendimento do aluno, apesar de sabermos que é função específica do professor da disciplina, no entanto, essa é uma situação peculiar que exige compartilhamento e esforço coletivo. Eles verbalizaram que tentam desenvolver uma ação interpretativa diferenciada proporcionando apesar de todas as dificuldades, a utilização de sinais já conhecidos que facilitem a compreensão de todos.

Como foi mencionado por Lacerda (2000), a interpretação deve ser cuidadosa no sentido de que, os alunos estão em formação adquirindo os conteúdos das disciplinas proporcionando assim, a compreensão da interpretação pelo aluno, uma vez que o “interpretar e o aprender” estão indissolivelmente unidos. A afirmação dessa autora coincide com o que verbalizaram os quatro sujeitos que ressaltaram um conceito mais dinâmico e objetivo da participação do aluno.

Quadro 13. A relação entre o intérprete de Libras e o professor da disciplina:

CATEGORIAS	NÚMEROS DE INTÉRPRETES
Relação (relativamente boa) em prol do desempenho do aluno surdo.	3
Relação indiferente por falta de conhecimento dos papéis estabelecidos em sala de aula.	3
Relação sem compartilhamento por falta de maior engajamento e	4

conhecimento da língua de sinais e as implicações do surdo e da surdez.	
TOTAL	10

Não há prevalência significativa de qualquer uma das categorias, embora uma delas apresente um número maior do total de respostas (quatro). No entanto, os relatos revelam que a relação dos intérpretes de Libras com o professor regente na maioria das vezes é difícil.

Os professores não gostam do contato, no primeiro momento, devido ao fato de não saberem como vão se relacionar. O que vai fazer aquela pessoa dentro da sala de aula, uma vez que não domina a Língua de Sinais, língua que vai ser utilizada por aquele novo profissional? Por falta de conhecimento sobre o surdo e das implicações que a surdez acarreta muitas vezes se sentem ameaçados, enfim atitudes que dão conta da falta de conhecimento.

Os trechos a seguir corroboram essa afirmação:

I3: “é um fracasso, mas há suas exceções... o professor não tem a preocupação em saber e nem ter conhecimento em língua de sinais consequentemente também não tem conhecimento sobre a surdez e nem o aluno surdo”.

I4: “os profissionais envolvidos na educação dos surdos, eu digo o professor regente e o intérprete de Libras precisam se fazer “surdos” porque só assim vão entender o que realmente os surdos precisam e quando eu deixo isso de lado eu vou ser simplesmente a ILS “fulana” não vou dizer que uso paternalismo com eles, mas que ele tenha condições de igualdade de seguir em frente e lá adiante ele possa concluir uma faculdade, uma universidade, mas que eu como intérprete possa desenvolver, desempenhar meu papel muito bem sem deixar nada a desejar”.

I2: “mesmo não sendo compartilhada... na realidade a gente sempre deixa muito claro que não somos os professores da turma, com muitas conversas e esclarecimentos para que ele não se sinta ameaçado e que os papéis sejam bem estabelecidos, ou seja, ele sendo o professor que transmite o conteúdo das disciplinas e que eu vou repassar em língua de sinais para os alunos surdos... só a partir

de toda conversa é que a relação começa a fluir isso já chegamos ao segundo semestre”.

Os depoimentos relevam que tanto a escola quanto os professores conhecem muito pouco sobre a surdez e suas peculiaridades, sua realidade e suas dificuldades de linguagem, assim como o papel de cada um. Não há preparação para o recebimento desse profissional, e, atribuem a eles, de um modo geral a solução para as dificuldades da inclusão desses alunos em turmas regulares.

Houve equivalência numérica entre os entrevistados que disseram existir uma relação relativamente boa ou indiferente. Sabemos que é possível existir casos bem sucedidos, resultando seguramente em vantagens ao aluno, portanto para uma categoria temos uma possibilidade mais positiva para alcançar sucesso.

Para aqueles entrevistados que consideram a relação com o professor boa deve representar um esforço por parte do próprio intérprete, mas não podemos negar que houve uma ação recíproca por parte do professor que deixou de se sentir invadido e começa a compreender o papel daquele colega.

Se o professor tiver conhecimento de Libras essa relação tende a ser muito melhor tanto com o aluno surdo como com o intérprete de Libras comprovado em pesquisa feita por Cordeiro, Costa, Matos & Cavalcanti (2007), mas nesta pesquisa ficou claro que não ocorreu este fato.

Já em relação à atribuição de uma relação indiferente foi dita por três entrevistados que interpretam do Ensino Médio (1º a 3º ano) que acreditam que a indiferença nessa relação é atribuída ao fato de que os professores desse nível de ensino não atribuem relevância ao trabalho que o intérprete de Libras tem em relação ao desempenho do aluno surdo.

Consideramos que essa resposta difere da seguinte que relata uma relação sem compartilhamento, pois é evidente que nesse caso, segundo os entrevistados, os professores regentes ignoram de forma declarada sua presença, como também do aluno surdo, negando-se a conhecer a língua de sinais.

Quadro 14. O funcionamento da dinâmica em uma sala inclusiva (na apresentação oral, seminários e etc):

Assim como no quadro oito, os intérpretes de Libras nos deram a mesma resposta ocasionando numa só categoria, com isso não foi possível formarmos um quadro para o funcionamento da dinâmica em uma sala de aula inclusiva.

Segundo os entrevistados, a dinâmica em sala de aula existe, mas é exercitada de forma precária e inconsistente devido à falta de comunicação entre os alunos (surdos x ouvintes) assim como entre os alunos surdos e os professores-regentes de cada disciplina. Este se constitui um dos principais obstáculos para se conseguir uma atividade exitosa. Na realidade isso parece ser a explicação básica para muitos dos problemas que ocorreu nessa interação.

Em relação aos trabalhos orais, não existe este tipo de apresentação, para os alunos surdos. Embora a língua de instrução seja a língua portuguesa, o aluno surdo em nenhum momento participa diretamente dela. Nesse caso o intérprete faz a interpretação para os alunos e professores em Português Oral tornando a dinâmica e exposição do assunto difícil para a turma, pois os alunos não apresentam para o grupo, e sim o intérprete. Muitas vezes as questões são repetidas e a apresentação perde um pouco do entusiasmo do aluno ao defender sua idéia. Há como que uma triangulação na comunicação e, isso termina ficando cansativa, repetitiva muitas vezes, podendo melhorar com o decorrer do tempo.

O trecho a seguir ilustra o que foi comentado acima:

I8: *“Fico na frente eles vão falando e eu interpretando em português para turma”.*

I2: *“... estamos trabalhando com inclusão a gente sempre coloca um surdo ou dois, três em equipe até para ver se os alunos conversam com eles, interação, não é só a Libras em si, falando tem a leitura labial. Ele também tem que desenrolar porque não vive no mundo que tem intérprete disponível o tempo todo... a dinâmica funciona*

assim no começo é complicado porque eles são novatos no primeiro ano, os alunos nunca vivenciaram situação semelhante. Acho que a escola deveria ser conscientizada para receber esses alunos surdos”.

É interessante registrar que os relatos dos sujeitos mostram que o aluno surdo também deve se esforçar para efetivar sua participação. Até por uma posição bastante realista que não vai ter intérprete de Libras em todos os lugares que ele frequenta.

Observamos ainda nesses depoimentos que numa dinâmica de sala de aula com atores ouvintes e surdos, a heterogeneidade assume uma radicalidade na medida em que não há o exercício de duas línguas neste espaço educacional: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa; espaço em que o professor e alunos ouvintes não conhecem a língua de sinais e em que até mesmo alguns alunos surdos não são fluentes na língua de sinais.

Segundo os intérpretes de Libras entrevistados, para que as relações dos ouvintes com os surdos ocorressem de forma mais eficiente seria preciso, em princípio, que a língua de sinais fosse conhecida pelos demais, a fim de possibilitar interlocuções claras.

Zampieri (2006) relata na sua dissertação, o conhecimento de Libras pelo professor não significa dizer que iria ministrar as aulas usando as duas línguas no espaço educacional, Português e Língua de Sinais, mas que a fluência na língua de sinais viabilizaria a relação pedagógica com seu aluno surdo e, deste modo, contribuiria para sua constituição como seu professor.

Na precariedade do conhecimento de Libras pelos docentes desenvolverem concomitantemente, na dinâmica da sala de aula, duas línguas, o papel de interpretar as informações do professor aos alunos surdos por meio de Libras é da responsabilidade do intérprete embora não assumindo, portanto o lugar do professor (LACERDA, 2000; 2002; 2003 a), conforme foi mencionado no capítulo sobre intérprete de Libras.

Quadro 15. Facilidades e dificuldades que o Intérprete de Libras encontra para exercer a atividade interpretativa:

Os intérpretes de Libras elencaram como facilidades para exercer a sua atividade em sala de aula seguintes itens:

- Gostar da profissão
- Ter contato com a comunidade surda
- Levar em consideração as peculiaridades de Libras ao interpretar para Português e vice-versa.

Já em relação, as possíveis dificuldades:

- Falta de valorização e divulgação da profissão;
- Falta de condições físicas adequadas para o desempenho de sua atividade;
- Falta de trabalho multidisciplinar;
- Falta de conhecimento de Libras pelo professor;
- Falta de capacitação voltada para o intérprete educacional e do número excessivo de alunos surdos em uma única sala.

Observamos uma síntese de muitas outras questões que de alguma maneira já foram relatadas. Os intérpretes de Libras elencaram as mesmas facilidades e dificuldades para exercer sua atividade em sala de aula, o que mostra que as vivências são semelhantes. Segundo eles, temos muito a fazer para melhorar a qualidade da ação interpretativa no âmbito escolar caso queiramos um ensino de qualidade para os alunos surdos inseridos na escola inclusiva. No entanto, ainda percebe-se que as dificuldades superam as facilidades, o que era de se esperar, pois no cenário onde estão inseridos é evidente que elas sejam mais frequentes.

A seguir alguns trechos das entrevistas:

I8: “Maiores dificuldades é a quantidade de surdos para interpretar. Agora temos 15 alunos e o ideal seria em torno de 08 alunos surdos

por sala. Você não consegue dar atenção individual a cada um com qualidade”.

I2: “deveria ter maior valorização do intérprete acho que as pessoas... ele trabalha como qualquer outro profissional... não temos uma sala boa para trabalhar, uma sala ampla, boa iluminação, uma posição na sala, uma acústica melhor... até para os ouvintes a questão da acústica também interfere”.

I1: “que a gente fosse mais divulgado, que a gente tivesse mais capacitação... que seja sobre a atuação em sala de aula”.

A questão do trabalho multidisciplinar representa uma necessidade colocada pelos intérpretes. Entendemos que esses argumentos representam uma análise correta de suas necessidades, já expressas por teóricos (LACERDA, 2000; FAMULARO, 1999) que tratam do tema, e, também mencionadas em outras categorias.

Depoimentos que ratificam essa afirmação:

I3: “eu acredito que seja a falta de um trabalho multidisciplinar... teria mais sucesso inclusive tem alguns autores como Madalena Kleiman e Carlos Skliar que defendem muito isso a gente começar no âmbito da família a mudar essa posição estigmatizadora que o surdo é deficiente, o surdo é doente, o surdo é incapaz ... a partir desse suporte familiar que é o berço para sociedade agir na escola do funcionário que varre o chão através de sinais básicos de Libras para se comunicar com o aluno surdo ao diretor... eu digo assim pelo menos trabalhar nas esferas de transição desse aluno surdo”.

I5: “ ...na medida do possível na localização do ILS, ainda existe aquela coisa do ILS naquele cantinho, existe isso? O birô está encostado na janela e eu me pergunto: Meu Deus aonde eu vou ficar? Tem que ter condições apropriadas para o profissional também de forma apropriada desempenhar sua atividade, mas é muito difícil tem que gostar muito”.

Esses dados trazem a visão de que a escola proporciona para o intérprete (TESKE & FELIPE, 2003) poucas condições para exercer suas atividades como também não há valorização do seu trabalho. Na realidade

não é apenas esse profissional que não possui um local apropriado, de uma forma geral o segmento de Educação Especial ainda não foi devidamente incorporado, embora a escola se diga inclusiva. No entanto, representa um dado a mais nesse elenco de falta de condições que deve levar a alguma reflexão e iniciativa tendo em vista a melhoria dessas condições para que assim possamos conhecer outro patamar de desenvolvimento de todos.

O quantitativo de alunos por turma representa um fator que implica na qualidade do que possa ser atingido. Condições físicas para o desempenho de sua atividade é outra condição que foi objeto de colocação dos intérpretes que dificulta sua ação pelo fato de não dispor de ambiente físico disponível para estudos e/ou preparação de materiais necessários ao exercício de sua atividade.

Quanto às facilidades o que consideram de maior importância aparece o item gostar da profissão. Essa resposta prende-se ao fato de que motivados pelo prazer de realizar aquele trabalho poderão superar muitas dificuldades, procurando superar a maioria dos obstáculos com que possa se deparar.

Manter-se sempre em contato com a comunidade surda para conhecer melhor suas necessidades, além de fortalecer o uso de sinais que poderão estar sendo utilizados dentro dessa comunidade, representa uma excelente opção para fortalecimento de suas condições para o exercício de sua atividade profissional. Cuidado semelhante deve ser atribuído à língua portuguesa, ou seja, os intérpretes devem procurar se manter permanentemente atualizados, pois representa a outra face da medalha, isto é, a língua para a qual vão interpretar a LIBRAS e/ou vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos na atualidade brasileira uma sociedade inclusiva. As políticas públicas ditam preceitos que se fossem efetivamente cumpridos levariam as pessoas com necessidades especiais, e, no caso de que tratamos especificamente, os surdos, a melhores condições de superação das dificuldades que seriam impressas naturalmente ao seu desenvolvimento.

O desafio proposto para esta pesquisa foi analisar os relatos dos intérpretes de Libras sobre sua contribuição para o desempenho escolar e social do aluno surdo. Portanto, estudamos a participação do profissional intérprete de LIBRAS a partir de seus relatos, sobre o exercício de sua atividade profissional, quando interpreta todos os conteúdos das disciplinas onde atua (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), em salas nas quais os surdos estão inseridos.

Em primeira instância a nossa preocupação foi ouvir esse profissional no contexto da educação inclusiva, dentro de um cenário onde poucas pesquisas foram realizadas, nas quais esse profissional pudesse falar sobre suas representações. Entendemos que ele se constitui peça fundamental para que o aluno surdo possa de fato receber as informações que circulam na sala de aula, através da língua de sinais, uma vez que a língua de instrução que circula no Ensino Fundamental II e Médio, é a língua portuguesa.

Assim tentando responder ao objetivo proposto para esta pesquisa, os intérpretes de Libras foram ouvidos e relataram que exerceram e continuam exercendo com muito empenho pessoal sua atividade interpretativa e que muitos dos fatores elencados nos quadros a partir da análise na página 50, dificultam a ação interpretativa e, nesse caso, muitos não dependem exclusivamente deles. Tentam criar condições para resgatar a comunicação entre o professor da disciplina e o aluno surdo, embora ainda não tenham conseguido chegar a um patamar desejado que facilite sua ação.

O texto dos intérpretes ofereceu subsídios para compreender melhor a tessitura dos encaminhamentos que estão sendo adotados neste momento, a fim de que o modelo bilíngüe adotado, possa atingir os padrões de qualidade esperados para o desenvolvimento dos alunos surdos que vivenciam na escola

seu processo educacional, e que neste momento levaram as seguintes conclusões:

1) A participação do intérprete de Libras ajuda no desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo apesar de todas as dificuldades que enfrenta. As dificuldades mais relevantes para exercer a atividade interpretativa ditas por eles foram: falta de valorização e divulgação da profissão, condições físicas adequadas para o desempenho da atividade, trabalho multidisciplinar, conhecimento de Libras pelo professor, falta de capacitação na área educacional, falta de critério para definição do número de alunos por sala. Temos de considerar que se trata de uma profissão que ainda não foi regulamentada, motivo pelo qual, essa indicação de desvalorização ainda seja precoce. Nesse caso, diante do desconhecimento geral da comunidade escolar se vislumbra de forma muito sutil sua importância, o que os leva a não entendê-los como profissionais tal qual os demais.

Constatamos que os intérpretes de Libras pesquisados consideram que a contribuição dos mesmos para o desempenho escolar do aluno surdo depende essencialmente da superação de fatores tais como: dificuldade para interpretação sem conhecimento específico, falta de parceria com o professor da disciplina, etc., que influenciam no ato de interpretar, visto que a qualidade da efetividade da ação interpretativa ainda não alcançou o verdadeiro mérito na educação inclusiva. Apesar disso se colocam sempre com uma participação bastante consistente e positiva, diferentemente do que alguns teóricos do tema consideram.

Os outros fatores que eles nomearam, merecem a atenção dos gestores de escolas, dada a sua importância, pois representam a possibilidade de remoção de alguns dos entraves que ainda estão sendo colocados para que essa aprendizagem seja impulsionada.

De acordo com os dados que alimentaram a categorização do Quadro 7, ou seja, o conhecimento necessário para a ação de interpretar, vemos que existe a necessidade de se ter formação específica e atualização permanente, pois apesar de sabermos que nenhum professor sai capacitado para atender a diversidade de alunos que a educação inclusiva propõe, deverá ter uma outra atitude propícia a recepção dessa diversidade. O aprofundamento desses estudos deverá ser feito em pós-graduação e a partir deles e da formação

continuada deverá ir dando conta desse requisito. Já em relação à interpretação sem conhecimento específico das disciplinas (Quadro 6) e o conhecimento prévio do conteúdo das aulas (Quadro 8) são indispensáveis para que haja efetividade na ação interpretativa. O intérprete de Libras não tem condições de interpretar todas as disciplinas se não houver um preparo prévio daquelas que tem menos conhecimento. Portanto, o conhecimento dos conteúdos ministrados pelo professor da disciplina precisa ser acompanhado pelo intérprete a fim de possibilitar a qualidade do que é passado para o aluno surdo em sala de aula.

As facilidades e dificuldades para exercer a atividade interpretativa (Quadro 15) foram traçadas a partir da realidade em que os sujeitos estavam inseridos no cotidiano escolar. Essas dificuldades podem ser nomeadas como fatores que alterarão o curso do processo de aprendizagem do aluno surdo dada a condição de interlocução que foi estabelecida. Reportando-nos ao início desses comentários, onde foram citadas algumas das dificuldades mais comuns à maioria dos intérpretes, podemos incluir: o número indefinido de alunos que freqüentam cada sala e conseqüentemente ficam sob a responsabilidade do intérprete. Como já comentamos a ausência de critérios para essa distribuição pode se transformar em um vilão desse processo. Vale salientar que a par dessas dificuldades existem aspectos que estando presentes irão facilitar o exercício dessa atividade, como sejam: gostar da profissão; ter proficiência em Libras; manter contato com a comunidade surda, etc.

2) Já em relação à melhoria da interação, surdo x ouvinte, podemos identificar através das respostas o quanto ainda é deficitária devido ao fato da comunicação se restringir a sala de aula, apenas ao intérprete de Libras. Segundo ele, quase que não existe nenhuma comunicação dirigida diretamente ao professor regente, e muito menos com os colegas, trazendo como principal obstáculo à resistência dos professores para aceitar a presença da língua de sinais circulando também em sala de aula. Portanto, não um movimento que incluam em algumas ocasiões o aluno surdo, o professor da disciplina e demais colegas.

Outro obstáculo importante está no fato de que a escola regular, que ainda “fracassa” na educação dos alunos “normais”, ao receber alunos com

necessidades especiais nem sempre os reconhece como sua a responsabilidade, de atuar junto a esse grupo, embora lhe sejam atribuídas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2001; 2002).

Esse problema torna-se bastante complexo, já que a escola, tradicionalmente monolíngüe, nem sempre se dispõe a responder às demandas postas pela condição lingüística e sócio-cultural, específicas, quando falamos em surdez, por exemplo, em meio aos desafios que deve enfrentar para a inclusão dos alunos surdos e do profissional intérprete de Libras.

3) Outro fato detectado através dos comentários dos sujeitos da pesquisa que pode interferir na contribuição para o desempenho do aluno surdo, são os critérios de formação. Os intérpretes que tinham mais estudos, ou seja, pós-graduação, afirmaram que na medida em que alcançavam outro patamar de estudos, se sentiam mais confiantes, mais seguros e mais críticos no exercício de sua atividade.

Vimos que essa formação ainda é incipiente pelo fato de não trazer alguns pontos definidos como indispensáveis, que seguramente vão além do domínio de LIBRAS. Desse modo, é preciso destacar a importância de que a escola adquira a noção clara do papel do intérprete de Libras educacional, da importância da formação específica voltada para o exercício dessa atividade, com disciplinas que trabalhem além da formação lingüística, fundamentos da Pedagogia utilizada em sala de aula, dentre outros.

Podemos dizer que os intérpretes em muitos casos, atuam de forma inapropriada, distante do que a proposta inclusiva sugerida pelo MEC (BRASIL, 2006) expõe, principalmente, devido à falta de estrutura para subsidiar sua tarefa. Essa falta de estrutura vai desde a questão de espaço físico, até a sua participação na vida escolar como um todo, pois o conceito vivido na escola é que eles não necessitam fazer parte de reuniões, planejamentos escolares, etc.

Na percepção deles esse isolamento prejudica demasiadamente sua tarefa, pois a interação com os professores tem que existir para que seja possível a consolidação de sua proposta. Ele, portanto, é quem deve procurar romper essa barreira que em diversos momentos parece ser muito difícil transpor, uma vez que os demais participantes da escola nunca encontram tempo para algum diálogo. Aliado a isso, o intérprete sente que há uma desvalorização sobre sua participação, pois crêem que essa posição se deve

especificamente ao desconhecimento sobre o papel desse novo profissional na escola.

Na realidade, os intérpretes que fizeram parte dessa pesquisa, que se constituem mais de 70% do total dos que estão atuando em escolas da rede pública estadual da cidade do Recife, avaliam sua participação no desempenho dos alunos como sendo muito boa, considerando as condições de que dispõe. Não deixamos de concordar com eles a partir do momento em que passamos a conhecer melhor as condições que lhe são oferecidas.

Finalmente, partindo do princípio que desde que o ambiente seja pouco motivante, quando não existe fisicamente espaço para que ele possa realizar algum trabalho individual e/ou com os alunos e/ou algum professor, a não existência do conhecimento prévio dos assuntos das diversas disciplinas que deverão ser trabalhados, aliados a grande dificuldade de compreender todos os assuntos que circulam em sala de aula (ninguém domina todos os assuntos), a própria deficiência de sua formação, a pouca divulgação para a escola sobre o papel que deve desempenhar, a tarefa estará no mínimo comprometida. Outros fatores, relacionados com a ausência de critérios para a localização do quantitativo de alunos, por profissional em cada sala, segundo os entrevistados, demanda novas formas de adaptação para realizar esse trabalho.

Como podemos imaginar uma turma com 32 alunos surdos e 8 ouvintes, e considerarmos alguns aspectos básicos, para não falarmos de outros mais complexos para a aprendizagem, como sejam, visibilidade para a interpretação para os alunos, onde eles poderão se localizar? Esse ponto não é tão simples quanto pode parecer, pois o local central daquele momento é do professor regente, e, geralmente o intérprete fica situado mais lateralmente. No entanto, com a localização diversificada dos alunos, com a qual concordamos, em princípio, a situação fica difícil de ser contornada. Seria necessário um planejamento feito conjuntamente com esse professor e/ou outros elementos da escola a fim de articular melhor essa questão, eliminando alguns desses problemas.

Ainda assim, não podemos deixar de considerar as dificuldades que muitos dos intérpretes sentem para passar alguns assuntos por terem dificuldades pessoais de compreensão, de proficiência em Libras. Nesse caso,

se cria outro pólo de indagações quando podemos perguntar? Os intérpretes educacionais deverão de fato interpretar todos os assuntos mesmo que não os compreendam?

Durante a realização das entrevistas alguns deles comentaram que quando não sabem e/ou compreendem determinado assuntos ou conceito, param o assunto e dizem aos alunos que não estão entendendo e que vai perguntar depois para o professor. Um deles, especificamente, informou que quando não entende o assunto, não faz à interpretação, e, nesse caso como fica o aluno? No entanto, nem sempre há garantias que o professor possa ajudar na superação dessa dificuldade, portanto, alguns assuntos podem não ter a clareza que seria necessária para que o aluno se aproprie do assunto como seria esperado. Nesse caso, pode ocorrer uma lacuna que seguramente vai dificultar a seqüência dos assuntos decorrentes dele. Mesmo assim os sujeitos avaliam sua participação como produtiva, pois tentam utilizar todos os recursos de que dispõe e/ou procura outros meios para ajudar na superação dos obstáculos que vão surgindo.

Se por um lado os depoimentos dos intérpretes trazem uma visão positiva dessa participação, outros professores, não atestam esse mesmo conceito. Ao contrário, colocam que os alunos surdos na sua grande maioria apresentam muitas deficiências na sua formação e quanto mais elevado for o nível de ensino, mais dificuldades de desempenho são registradas pelos professores, chegando mesmo a questionar que aluno é esse que estamos formando.

Nesse momento entendemos que ainda não é possível avaliar criteriosamente a participação do intérprete diante do quadro adverso que ainda está vivenciando, na cidade do Recife, como também não temos argumentos para dizer que sua ação tem sido produtiva. Ao contrário, as críticas ainda são muito severas, e de fato como já afirmamos que os resultados de sua participação ainda não se fizeram sentir.

Diante das reflexões apresentadas nesta pesquisa, notamos que a inclusão do intérprete de Libras ainda é uma proposta de difícil execução, mas que está se construindo com as experiências diárias, que provavelmente necessitarão de ajustes, uma vez que não há nada pronto. Não há uma receita, até porque em se tratando de seres humanos que se transformam a cada

instante, as relações sociais estabelecidas numa relação dialógica, certamente, propiciarão o desenvolvimento.

No entanto, o exercício de uma atividade profissional deve ser delimitado por critérios que devem ser seguidos, sempre que possível e, não trabalhar sempre improvisando, ajustando, sem ter alguma segurança de que estamos na direção certa. As reflexões, feitas pelos próprios intérpretes, na sua grande maioria, nos ajudam a compreender a sua posição. Desse modo, acreditamos que essa pesquisa contribuiu para maior esclarecimento sobre as questões decorrentes da participação do profissional que foi considerado o “salvador da pátria”, o elemento novo que facilitaria a comunicação entre surdos e ouvintes, trazendo os relatos dos próprios intérpretes a respeito da ação interpretativa na escola inclusiva que tem vivenciado.

Julgamos que este trabalho mostrou a outra face da medalha, oferecendo um espaço para que esses intérpretes pudessem falar sobre eles mesmos. É uma forma de trabalhar e acreditamos que os subsídios oferecidos por eles vão contribuir para a melhoria dessa atuação, uma vez que algumas correções poderão ir sendo efetuadas paulatinamente.

Não seria de esperar que esses profissionais pudessem fazer uma autocrítica mais contundente sobre seu desempenho, pois alguns deles não têm muito tempo de atuação. Como vimos alguns trabalham nessa função há apenas dois anos e certamente, não foram feitas muitas reflexões antes de sua inclusão nesse grupo.

As instituições escolares por sua vez se dão por satisfeitas, no momento em que abrem espaço para a inclusão desse profissional em algumas salas onde existam surdos. Mas, não basta apenas essa “contratação”, é preciso que sejam observados inúmeros outros aspectos que darão suporte ao exercício desta atividade.

A circulação da língua de sinais deveria ser estimulada nessas instituições e, ela deveria aos poucos ir fazendo parte do seu cotidiano, destacando a interação constante com o professor da disciplina, pois o conhecimento dos temas que estão sendo abordados nas aulas é fator relevante para o êxito da atividade interpretativa. Ser “profissional”, acima de tudo, agindo com honestidade, responsabilidade e ética, informando aos alunos

que desconhece o assunto representa um caminho promissor, no entanto, não representa a solução para essa constatação.

A diversidade de disciplinas, principalmente nos níveis fundamental e médio exige um preparo específico do intérprete e deve, nestes casos, ser exigido dele, pelo menos, um nível compatível com o que pretende atuar como intérprete educacional. Conhecimento de conteúdos de diversas áreas como, por exemplo, física, química, matemática, línguas, enfim, todos os conteúdos escolares dos quais os intérpretes não tenham tido conhecimento, através de sua própria formação escolar, podem inviabilizar sua atuação junto ao professor e à turma.

Toda pesquisa apresenta limitações, daí entendemos que alguns aspectos ficam abertos e um deles, em especial poderá servir para novos desdobramentos deste trabalho. Esse tema, diz respeito a fazer uma análise comparativa dos relatos dos intérpretes com a avaliação do desempenho escolar dos alunos nos diversos níveis de ensino e conteúdos proferidos em sala de aula, mediados através da ação interpretativa dos intérpretes de Libras.

Faz-se necessário que haja continuidade da pesquisa através de estudos mais aprofundados em relação a este profissional tão importante e pouco valorizado na educação dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.O.C. de. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ANTIA, S.D.; KREIMEYER, H. **The role of interpreters in inclusive classrooms**. *American Annals of the Deaf*, Washington, DC, v. 146, n. 4, p. 355-365, 2001.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1989.

BARROS, B.A. **A influência da associação de Surdos de Pernambuco e Entidades Evangélicas de Recife e Olinda na vida social dos Surdos**. Monografia de especialização. Recife: UNICAP, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1998. 294 p. ISBN 8571130183.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Volumes 1e 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=234606>. Acesso em: 6 mar. 2007.

_____. **Gabinete do Ministro de Estado da Educação. Portaria nº 339, de 31 de janeiro de 2006**. Institui e regulamenta o Certificado de Proficiência em Libras e o Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. DOU nº 23, de 1º de fev. de 2006, seção 1, p. 17.

BRASIL, **Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 set.2001**: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, Diário Oficial da União, 14 set.2001.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**, 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, R. E. **"Integração, inclusão e modalidades da Educação Especial - mitos e fatos"**. *Revista Integração*, v. 2, n. 18, 1997, p. 23.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CICCONE, M.M. **Comunicação total – introdução educacional: uma opção terapêutica para criança deficiente auditiva**. São Paulo, SP: Pró-fono, 1998.

CORDEIRO, C. A.; COSTA, K. P. R.; MATOS, J. C. & CAVALCANTI, W. M. A. **Por uma educação inclusiva: o desafio da competência para o trabalho pedagógico no relacionamento entre o docente e o intérprete de Libras**. Anais do 8º Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada. Porto Alegre/PUC-RS, 2007.

COSTA, K. P. R & CAVALCANTI, W.M.A. **O Discurso do Intérprete de Libras no contexto do bilingüismo**. Anais do Encontro Internacional de Audiologia. Natal, 2007.

_____. **O texto do Intérprete de Libras no contexto do bilingüismo e o pretexto da (ex) inclusão**. Anais do Congresso de Fonoaudiologia. Gramado/RS, 2007.

COUTINHO, D.M.D. **O intérprete da LIBRAS – um olhar sobre a Prática Profissional**. Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. P. 77-79. 2000.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Concurso da Educação Especial disponível em: http://www.fesepe.pe.gov.br/cepe/materiais/2006/set/exec_08270906.htm. Página acessada no dia 20/09/06

FAMULARO, R. **Intervencion del intérprete de lengua de senãs/lengua oral em el contrato pedagógico de la integracion**. In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992, p. 1.

FELIPE, T.A. **Bilingüismo e surdez**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (14), p. 101-112, 1989.

_____. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. In: *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de Setembro de 2003.

FERNANDES, Eulália. **O som, este ilustre desconhecido**. In: SKLIAR, C. (ORG.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 2, p 95-102.

_____. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. In: *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de Setembro de 2003.

FERREIRA-BRITO, L. **Bilingüismo e surdez**. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (14), p. 89-100, 1989.

_____. **Aquisição de Português por surdos sob uma perspectiva semântico-pragmática**. Anais do III congresso da SIPLE, Rio de Janeiro, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GESUELI, Z.M. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos**. In: Org. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 1 ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2004, v.1, p. 39-49.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. **Filosofias educacionais no trabalho com surdez** (trabalho apresentado no Congresso da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia), 2000.

KARNOPP, L.B. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos**. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre/RS: Mediação, 2005, v., p. 25-79.

LACERDA, C. B. F & GÓES, M.C.R. (orgs). In: *O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes*. **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 51-84.

_____. **Problematizando a questão do intérprete de língua de sinais no contexto da escola inclusiva**. In: III Conferência de Pesquisa Sociocultural, 2000, Campinas. Caderno de Resumos da III conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. Campinas: UNICAMP, 2000. v.1. p. 45-45.

LACERDA, C.B.F. de. **A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula**. Roma: relatório científico de pós-doutorado apresentado à FAPESP. 2003.

_____. **O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Relatório Parcial. FAPESP Proc 00443/05. 2006.

_____. **O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades**. In: **Letramento e Minorias**. Org. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

LACERDA, _____; POLETTI, Juliana. **A Escola Inclusiva para Surdos: a situação singular do Intérprete de Língua de Sinais**. **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Educação (ANPED)**. GT-15 Educação Especial, Caxambu/MG, 2004.

LENZI, A.F.C. & GOTTI, A. **O método Perdoncini**. In: Strobel, K.L. e Dias, S.M. S (orgs.) *Surdez: abordagem geral*. Curitiba: FENEIS, 1994.

LODI, A. Educação bilíngüe para surdos. In: Lacerda: C; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LUNARDI, Márcia L.; SKLIAR, Carlos Bernardo. **Estudios sordos y estudios culturales en educación: un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el curriculum escolar**. El Bilingüismo de Los Sordos, Bogotá (Colômbia), v. 1, n. 4, p. 07-14, 2000.

MINAYO, M.C. de. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ªed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) **Discurso de identidades**. Campinas: Mercado de letras, 2003, p. 13-38.

NAPIER, J. **University interpreting: linguistic issues for consideration**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford, v. 7, n. 4, p. 281-301, 2002.

PAULIUKONIS, M. A. L. Marcas discursivas do enunciador midiático: casos de modalização autonímica. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino, GAVAZZI, Sigrid (orgs) **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 38-50.

PERLIN, G.T. T, Identidades surdas. In: Skliar (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PEREIRA, M. C. C. **Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos**. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O NOVO MILÊNIO, Rio de Janeiro, 2000. Anais..., Rio de Janeiro: INES – Divisão de Estudos e Pesquisas, 19 a 22 de Setembro de 2000.

PEREIRA, M.C.C. **Leitura, escrita e surdez**. 1 ed. São Paulo: FDE, 2005. v.1. 104p.

PINHEIRO, Odete de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (org). **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano- aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000. Cap.7, p. 183-214.

PIRES, C.L. **O intérprete de Libras – Um olhar sobre a Prática Profissional**. In: Surdez: Desafios para o Próximo Milênio. Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 19 a 22 de Setembro de 2000, Rio de Janeiro.

QUADROS, R.M. **Diversidade e unidade nas línguas de sinais: LIBRAS e ASL**. IN: Carlos Skliar (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999,v.2, p. 195-207.

_____. **Idéias sobre a formação de intérpretes**. 2002. (curso de curta duração ministrado).

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa/** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

QUADROS, R.M. **O bi do bilingüismo na educação de surdos**. Em *Surdez e bilingüismo*. Eulália Fernandes (org.). Editora Mediação: Porto Alegre. 2005.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L. P **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

QUADROS, R.M. ; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.v.1.267p.

RABELO, A. S. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiana: Editora da UCG, Série Educação Especial, n.4, 2001.

ROSA, A.S.; SOUZA, R.M. **O lugar de formação do intérprete de língua de sinais**. In: *Estudos lingüísticos XXXV*, Campinas/SP, p. 310-319, 2006.

SANDER, R. **Questões do intérprete de língua de sinais na Universidade**. In: *Letramento e Minorias*. Org. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

SANTANA, A.M. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHNEIDER, M.P. **Das determinações pedagógicas às intenções políticas para onde caminha a formação do professor?**. *Revista pedagógica (chapecó)*, v.17, p. 28-41, 2006.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVEIRA, F.A.T.C. **Narrativas de professores de ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por surdos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP.

SKLIAR, Carlos. **Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para surdos**. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 49-57, 1997.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2v. 1999.

_____. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

_____; SOUZA, R. M. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re) pensar a educação**. In: Pablo Gentili; José Clovis; Andrea Krug. (Org.). *A escola cidadã*. 1 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000, v. 1, p. 234-246.

SKLIAR, C.B. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos**. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, p.85-110, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

SOUZA, R.M.; MENDES, I.R.S. **Língua de sinais e sua influência na educação**. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.4, n. 1, p. 35-51, jan/jun. 1987.

_____. **O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem**. ETD. *Educação Temática Digital*, v. 8, p. 154-170, 2007.

_____; SILVA, Andréia Rosa. **O lugar de Formação do Intérprete de Língua de sinais**. *Estudos Lingüísticos (São Paulo)*, v. 35, p. 310-319, 2006.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. **Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva**. 2002, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

SOARES, F.M.R.; LACERDA, C. B. F. de. **Ser surdo ou ouvinte?: Um estudo de caso sobre a construção da identidade de um aluno surdo em escola regular**. In: Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Frizman Laplane. (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 1-159.

TESKE, O. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. In: *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de Setembro de 2003.

VERAS, V. **Acolhendo gestos. I Seminário de Intérprete de língua de sinais: o intérprete na sala de aula a prática da diferença**. Campinas: Salão Vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas, 2002. (palestra)

ZAMPIERI, M.A. **Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. UNIMEP – São Paulo, 2006.

Aspectos favoráveis e desfavoráveis sobre a atuação do intérprete de Libras disponível em [http:// www.ines.org.br/ines_livros/32/32_006.html](http://www.ines.org.br/ines_livros/32/32_006.html)(2007) Página acessada no dia 20/05/2007.

Requisitos para o trabalho pedagógico entre o docente e o intérprete de Libras disponível em <http://www.deafmall.net/deaflinx/useterp2:html> (2002) Página acessada no dia 30/11/2007.

Legislação, portarias e decretos disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislaçao/shtm>(2007) Página acessada no dia 06/03/2007.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação:

NOME:

TEMPO DE ATUAÇÃO:

FORMAÇÃO: Graduado em:

Pós-graduação:

1. O que entende por interpretar?
2. Interpretar em libras é diferente de interpretar em outras línguas? Existe diferença entre traduzir e interpretar?
3. Qual é o papel do intérprete de libras em sala de aula?
4. Que tipo de formação fez para exercer essa atividade?
5. Como é interpretar os assuntos tratados nas diversas disciplinas sem o conhecimento específico destas?
6. O que você faz para interpretar quando não tem esse conhecimento?
7. De que o intérprete precisa ter conhecimento?
8. O professor lhe passa o assunto com antecedência?
9. O que você faz diante da dificuldade de compreensão do aluno, no momento em que está interpretando?
10. O que você faz quando no meio da aula, o aluno surdo pede a repetição das explicações? a quem ele pede essas explicações?
11. Como sabe que o aluno entendeu o que foi interpretado?
12. Como ocorre a relação profissional entre você e o professor da disciplina?
13. Como você se prepara para a aula?
14. Como funciona a dinâmica numa sala que possui alunos surdos e ouvintes?
15. Você acredita que em sala de aula onde existe surdos a presença do intérprete é solução para os problemas aí gerados?
16. Como deve ser a atuação do intérprete em sala de aula?
17. Quais as maiores facilidades que você identifica no exercício de sua atividade? E as dificuldades?

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: O TEXTO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DO BILINGUISMO E O PRETEXTO DA INCLUSÃO.

Pesquisador Responsável: WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI

Instituição Responsável: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Caro (a) Senhor (a)

A fonoaudióloga **Karla Patrícia Ramos da Costa**, portadora do CPF 021147364-23, RG 4277781 SDS/PE, estabelecida na Av: Boa Viagem, 3196/302, Boa Viagem, Recife, CEP 51021-010 na cidade de Recife, cujo telefone de contato é (81)30822129, sob a orientação da **Profª Drª Wanilda Maria Alves Cavalcanti**, portadora do CPF 05375768420, RG 424778 SDS/PE, estabelecida na Rua do Príncipe 526, Boa Vista-PE pretendem realizar uma pesquisa intitulada **O TEXTO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DO BILINGUISMO E O PRETEXTO DA INCLUSÃO**.

Devido à necessidade de realizar um estudo que fornecesse subsídios para conhecer a atuação do intérprete de forma mais clara, uma vez que o dilema é sempre provocado, no momento em que procuramos encontrar respostas para justificar sua presença, seja na escola ou em outros quaisquer espaços privados e/ou públicos.

Dessa forma, essa pesquisa irá verificar através das narrativas dos intérpretes as principais idéias desse sujeito e reuni-las com o objetivo de conhecer a posição desse grupo, no contexto da aprendizagem e vida social do surdo, na Cidade do Recife. Portanto, necessito que o Senhor (a) responda uma entrevista, cujas perguntas estão em anexo.

Sua participação trará benefícios para uma melhor compreensão do seu trabalho e suas necessidades com vistas a conseguir um melhor desenvolvimento do surdo.

Informo que o Sr (a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre quaisquer esclarecimentos de eventuais dúvidas que podem ser retiradas com a pesquisadora.

Também é garantida a sua liberdade da retirada deste consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Não assine o termo se não concorda em participar, ou se as dúvidas não forem esclarecidas satisfatoriamente.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com o orientador da pesquisa, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes.

O (a) Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, todas as informações serão fornecidas.

Asseguramos o total sigilo da identidade de todos os participantes e a possibilidade de que retirem o consentimento para participação no estudo, sem prejuízos para si.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Nós comprometemos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Li e entendi as informações precedentes, descrevendo este estudo e, todas as minhas dúvidas foram respondidas satisfatoriamente. Dou livre o meu esclarecimento em participar deste estudo e não abro mão de nenhum direito legal que eu possua.

Assinatura do entrevistado

Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador

Data: ___/___/___

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

CASA CIVIL

DESPACHO DO MINISTRO

MINUTA DE DECRETO

CONSULTA PÚBLICA

O CHEFE DA CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA torna público, nos termos do art. 34, inciso II, do Decreto nº 4.176, de 28 de março de 2002, Projeto de Decreto que regulamenta a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, consolidado pelo Ministério da Educação, a partir das colaborações feitas por diversos órgãos da Administração Pública Federal com base na versão original apresentada pela Secretaria de Educação Especial daquele Ministério.

O texto em apreço encontra-se disponível, também, no seguinte endereço da Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consulta_publica/consulta.htm.

A relevância da matéria recomenda a sua ampla divulgação, a fim de que todos possam contribuir para o seu aperfeiçoamento. Eventuais sugestões poderão ser encaminhadas, até o dia 03 de janeiro de 2005, à Casa Civil da Presidência da República, Palácio do Planalto, Anexo III, Sala 212, CEP 70.150-900, com a indicação "Sugestões ao Decreto de Regulamentação da Lei nº. 10.436/02 - LIBRAS", ou pelo e-mail: libras@planalto.gov.br.

JOSE DIRCEU DE OLIVEIRA E SILVA

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.12.2004.

CONSULTA PÚBLICA - DECRETO - Regulamenta a Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

PROJETO DE DECRETO

Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR

Art. 1º A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS será um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de educação especial serão considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS poderá constituir componente curricular optativo nos demais cursos superiores.

Art. 2º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja professor com título, em nível de graduação, para o ensino de LIBRAS em cursos da educação superior, esse componente curricular poderá ser ministrado por Professor ou, extraordinariamente, por Instrutor que apresentar o seguinte perfil:

I - Professor de LIBRAS - usuário nativo dessa língua, que possua certificado de curso superior e certificado de proficiência em LIBRAS obtido por meio de exame promovido pelo MEC; e

II - Instrutor de LIBRAS - usuário nativo dessa língua, que possua certificado de curso de nível médio e certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS promovido pelo MEC.

§ 1º O exame de proficiência em LIBRAS deverá avaliar a fluência no uso e a competência para o ensino dessa língua e deverá ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação, no prazo definido no caput.

§ 2º A certificação de proficiência em LIBRAS habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

Art. 3º As instituições de ensino médio, que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal, e as de ensino superior que oferecem cursos de fonoaudiologia ou de formação de professores deverão incluir LIBRAS, como componente curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I– até três anos, em vinte por cento dos seus cursos;
- II– até cinco anos, em sessenta por cento dos seus cursos;
- III– até sete anos, em oitenta por cento dos seus cursos; e
- IV– dez anos, em cem por cento dos seus cursos.

Parágrafo único. O processo de inclusão da LIBRAS como componente curricular deverá se iniciar nos cursos de educação especial, fonoaudiologia e pedagogia, ampliando progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 4º As instituições de ensino deverão incluir LIBRAS como objeto de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de formação de professores para a educação básica.

Art. 5º As instituições de ensino superior poderão solicitar ao Ministério da Educação a autorização de cursos de:

- I - licenciatura em LIBRAS; e
- II - especialização em Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa.

Art. 6º O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos deverá ser um componente curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Art. 7º Durante o prazo definido no Artigo 2º deste Decreto, a formação de professores para o ensino de LIBRAS e a formação de Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa poderão ocorrer, em instituições de ensino superior, para profissionais que já possuam curso superior, por meio de cursos de especialização.

CAPÍTULO II DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DOS SURDOS À EDUCAÇÃO

Art. 8º As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

§ 1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão:

- I - capacitar os professores para o ensino e uso da LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa para surdos;
- II - viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos;
- III - prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;
- IV - viabilizar o atendimento educacional especializado para alunos surdos;
- V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares;
- VI - flexibilizar os mecanismos de avaliação, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo; e
- VIII - disponibilizar equipamentos e recursos didáticos para apoiar alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da Educação Básica, no prazo previsto no art. 2º neste Decreto, poderá exercer a função de professor-intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa.

Art. 9º A modalidade escrita da Língua Portuguesa para Surdos na Educação Básica deverá ser ministrada em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

- I - atividade ou componente curricular específico na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e
- II - área de conhecimento, como componente curricular, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Art. 10. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na Educação Básica, deverá ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, em turno distinto ao da escolarização, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

CAPÍTULO III

DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 11. A formação de tradutor e intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa efetivar-se-á por meio de curso superior ou pós-graduação.

Art. 12. Nos próximos dez anos a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, as instituições de ensino médio e superior, públicas ou privadas, poderão incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I – profissional de nível superior, com competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, certificada por meio de exame promovido pelo MEC; ou

II – profissional de nível médio, com competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, certificada por meio de exame promovido pelo MEC.

Parágrafo único. Durante o prazo definido no art. 2º deste Decreto, o Ministério da Educação promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação em LIBRAS e Língua Portuguesa.

Art. 13. A partir do ano subsequente à publicação deste Decreto, as instituições de ensino, públicas e privadas, deverão incluir, em seu quadro técnico-administrativo, em todos os níveis, etapas e modalidades, o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa para atender alunos surdos que utilizem LIBRAS.

Parágrafo único. O profissional a que se refere o caput atuará:

- I - nos processos seletivos para cursos na instituição;
- II - nas salas de aula onde a atuação desse profissional ajude a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III - no apoio a acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino.

CAPÍTULO IV

DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS ALUNOS SURDOS

Art. 14. Os sistemas de ensino poderão organizar classes de educação bilíngüe, em que a LIBRAS seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa seja utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 1º As mudanças a que se refere o caput deste artigo implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, quando maiores de idade, de sua opção ou preferência pela educação bilíngüe.

§ 2º As classes que desenvolverem a educação bilíngüe deverão estar abertas à matrícula de alunos surdos e de alunos ouvintes.

Art. 15. A programação visual dos cursos de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deverá dispor de sistemas de acesso à informação como janela com Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

CAPÍTULO V

DO ATENDIMENTO À SAÚDE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 16. O Sistema Único de Saúde – SUS, na perspectiva da inclusão plena das pessoas com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social deverá garantir a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I – tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

II - diagnóstico da deficiência auditiva;

III - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva, quando indicada;

IV - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

V – atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VI - atendimento fonoaudiológico às crianças e jovens matriculados na educação básica, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VII – orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a necessidade que a criança com perda auditiva tem, desde seu nascimento, de poder acessar um instrumental lingüístico compatível com suas possibilidades;

VIII – atendimento na rede de serviços do Sistema Único de Saúde – SUS por profissionais capacitados para o uso de LIBRAS ou para sua tradução e interpretação; e

IX - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do Sistema Único de Saúde – SUS para o uso de LIBRAS e sua tradução e interpretação.

CAPÍTULO VI

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS CONCESSIONÁRIAS DE SERVIÇOS PÚBLICOS NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 17. Os estabelecimentos prestadores de serviços públicos, as instituições financeiras e os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional deverão viabilizar o tratamento diferenciado aos surdos por meio do uso e difusão de LIBRAS e da tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função.

Art. 18. No âmbito da administração pública federal direta, indireta e fundacional, bem como das empresas concessionárias ou permissionárias de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar LIBRAS e realizar a tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa estarão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Art. 19. Os órgãos da administração pública federal direta, indireta e fundacional deverão incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações relativas à formação e capacitação de servidores para o uso e difusão da LIBRAS e à realização da tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, a partir do ano subsequente ao da publicação deste Decreto.

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 20. A modalidade oral da Língua Portuguesa, prevista no Art. 11 deste Decreto, deverá ser realizada por meio de ações integradas das áreas da saúde e da educação.

Parágrafo único. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão organizar as ações previstas no caput.

Art. 21. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, poderão criar instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de LIBRAS e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 22. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, poderão incluir em seus orçamentos dotações para os fins previstos nos arts. 19 e 20 deste Decreto.

Art. 23. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

ENTREVISTA

NOME: E.A.S

03(três) anos com libras e como ILS (intérprete de Libras) há 2anos na Escola Governador Barbosa Lima;

Tem o certificado do curso básico de libras da FENEIS e como certificado de ILS pelo CAS: CENTRO DE APOIO AO SURDO dado pela Secretaria de Educação e FENEIS.

ILS de sala de aula há três anos no Barbosa Lima, (EJA-2005; Ensino Médio-2º ano – 2006 e 2007 no 1º ano).

Formação: graduando em Psicologia/4º ano pela FAFIRE.

RESPOSTAS:

- 1) É transcrever uma língua oral/libras ou vice-versa no sentido objetivo da coisa
- 2) É diferente, porque a língua de sinais não é universal, existem várias línguas de sinais, aqui é a língua de sinais brasileira, tem a língua de sinais americana, a ASL, então com certeza vai ter suas variações lingüísticas de acordo com as especificidades da língua; sim traduzir envolve uma língua escrita, a gente não tem a possibilidade de fazer na língua escrita tem sim você pode utilizar um texto e um texto escrito e passar em língua de sinais...ele está todo escrito em língua portuguesa e você faz toda a tradução em língua de sinais ou vice-versa... ou se o surdo tiver eu vou usar o termo competência lingüística para isso se ele tiver uma competência lingüística para compreender bem o português ele pode fazer a transcrição da sinalização para o português escrito se ele dominar outra língua se ele dominar bem o português então isso seria tradução?isso é tradução... ta se ele tem um texto todo, um livro, um capítulo de um livro que está todo com figura, um texto sobre determinado assunto que tenha o apoio visual, tem texto embaixo, tem alguns parágrafos escritos e é preciso fazer uma interpretação, qual é a diferença? Do fato de interpretar aquele texto e traduzir aquele texto?a diferença é como eu falei porque o texto, a tradução ela envolve um texto escrito sempre? Sempre, ou seja, algo que seja da ordem do gráfico, e interpretar sempre envolve duas outras formas de língua, que é a língua oral e a língua de sinais, o contexto não entra também não na interpretação? Você não precisa está de acordo com o contexto ou não interfere? Interfere sim a interpretação tanto a interpretação quanto a tradução ela é toda contextual.
- 3) É fazer a mediação entre professor e aluno surdo e entre alunos surdos e alunos ouvintes se for o caso.

- 4) Mais ou menos porque no início o curso de formação de interprete do CAS ele forma o interprete para interpretar então a gente vai atuar independente de sala de aula, de igreja, de seminário para qualquer situação, para qualquer evento você tem que está preparado para interpretar? pelo menos o que é idealizado, mas na prática a gente encontra dificuldades, não funciona desse jeito, agora tem um cunho mais pedagógico o curso do CAS, tem você traz uma bagagem educacional melhor para quando você vai interpretar em sala de aula... tudo depende do contexto, as peculiaridades de cada situação por que em sala de aula por ex: um professor se ele for explicar química quântica, como você faz? Pois é a gente dá um duro danado enquanto que no centro de convenções se a gente for falar de educação especial ou o contrário em sala de aula está se falando em sociologia sobre sociedade e surdez e num evento se fala sobre sei lá física e botânica...
- 5) É frustrante e desgastante por que a gente tem que ser polivalente e é o que frustra por que a gente não tem o domínio pelo menos eu digo a gente, mas estou falando de mim por que eu não tenho o domínio de todo conhecimento envolvido e desgastante por que eu tenho que me desdobrar para ser o mais claro possível... não tem obrigação de...
- 6) Já várias vezes passei sem ter o conhecimento e ai eu acredito é... como profissional a gente tem que ter honestidade, responsabilidade e o que se preza tanto a ética então eu já cheguei muitas vezes não saber determinado assunto, por ex eu vou falar de novo da professora de química, a professora falou de um microscópio optico, alguma coisa que eu não lembro ai na hora de interpretar eu pedi licença aos surdos e disse a eles que eu não consegui entender o que ela falou agora vou pedir auxilio a ela e foi o que eu fiz e ela muito prestativa, muito solícita explicou e disse e tudo mais eu expliquei a minha dificuldade e ela compreendeu perfeitamente isso é ate difícil para quem estuda estuda que eu digo quem é da área... você se recusou por não ter nenhum conhecimento? Já música eu não interpreto, de jeito nenhum, eu não tenho preparo por que é da ordem do subjetivo, para transcrever de uma forma rápida é muito despêndio, e é da ordem pessoal, eu não me sinto, não acredito que música no termo da musicalidade, do som, seja algo para surdos eu acho que se você quer mostrar música para surdos deve ser adaptado, seja feito no contexto que respeita a particularidade deles, ou seja, que preze pela língua de sinais.
- 7) Eu acho não só para atuar em sala de aula, mas em diversos âmbitos, eu participei de um curso que infelizmente eu tive que deixar o curso técnico em língua de sinais e lá funciona da seguinte maneira:

técnica de interpretação por que não basta ser fluente em língua de sinais, você tem que saber como interpretar, formas de interpretar, por ex: há o sinal de casa e o sinal de caiu, mas se eu digo que uma casa desmoronou, eu não vou poder utilizar o sinal de casa e de caiu, eu vou ter que utilizar casa + algo que dê a idéia de desmoronamento; responsabilidade; teoria por que eu acho que se você trabalha com língua de sinais você tem que compreender primeiro língua, depois a língua de sinais, os surdos, a comunidade surda então acho que você tem que ter um conhecimento no mínimo é...é um pouquinho amplo sobre o que você está fazendo e sobre também o que você vai interpretar então assim é uma via de mão dupla primeiro o que você está fazendo, saber o que você está fazendo e o que você vai interpretar. O que o levou a interpretar, a se tornar ils, você já está com experiência de três anos o que falta?

Falta formação, cursos de formação para esse profissional, cursos inclusive que priorize essa flexibilidade onde a gente possa lidar com as mais diversas situações, que a gente sinta mesmo que minimamente a segurança para dizer que consigo interpretar e bem. Você acha que num curso consegue mostrar tudo isso? Ou se na prática você já não consegue, você já vivenciou varias situações que você conseguiu certo manejo lidar, você acha que num curso é preciso ter um curso? Eu acredito como eu falei um curso onde se agregue teoria e prática... mas a prática seria voltada para que? Para gente se defrontar justamente com o que eu disse antes, com essas diversas situações, situação de escola, situação de igreja, situação de hospital.

8) Não há antecedência. Existe mas não é rotina, às vezes eles lembram de dizer, tem professores que entram na sala dão a aula e vão embora não dão nem boa tarde intérprete.13) Ai cabe ao intérprete buscar essa informação, seja com o professor, ou seja com o próprio aluno, ele não mandou vocês lerem tal assunto?vocês podem me emprestar para eu ler, ou tirar uma xérox para eu ler e amanhã interpretar e assim por diante. Tem 16 surdos na sala que eu interpreto, cada um com um nível de conhecimento e de dificuldade.

9e 10) A dúvida não é dirigida a mim, mas sim ao professor ai é como eu disse eu sou o mediador da sala, eles direcionam a pergunta ao professor, eles levantam a mão, o professor vai até eles, eles sinalizam, eu passo a sinalização para o português oral ai o professor escuta dá a resposta em português oral e eu passo em língua de sinais para eles.

11) quando ele começa a participar da aula efetivamente, não só quando ele me dá resposta lacônica, quando o professor pergunta entendeu? E ele balança a cabeça afirmativamente, eu compreendo que ele entendeu a minha interpretação quando o professor solicita a participação dele e

ele dá a resposta... ou mesmo pelo semblante, é um trabalho muito sutil, eu procuro ter digamos assim uma ação diferenciada, de observar, de conversar, de saber como ele ta embora não faça parte da minha função isso ai eu já digo que é um relacionamento fraterno.

12) é um fracasso, mas há suas exceções como eu coloquei antes há alguns professores que tem o cuidado no sentido de atenção, de um relacionamento afetivo, preocupação. Os professores não têm conhecimento nenhum em língua de sinais. Você participa do quadro de avaliação como é que funciona por ex é dado uma prova e todos os alunos fazem essa prova e depois tem uma correção e dada uma nota você entra, você participa? Não. A gente é totalmente excluído desse tipo de sistema, e toda a prova é de marcar X ? não e a escrita? Português por ex como é que funciona? notas baixas sempre para os surdos e eles entendem a escrita deles e não leva em consideração que é uma escrita diferenciada? Sim muitos professores dizem não eu não queria que eles tivessem escrito isso eu queria que eles tivessem lido e respondido eu já cheguei muitas vezes contestar, mas ai é que está ele está perdendo em compreensão você quer formar aluno ou máquina? É rotina, os alunos receberem notas abaixo de seis (06) e só contesto quando me dão a liberdade e espaço para conversar com o professor, intermediar... já chegaram a dizer que a nota foi influenciada por uma boa ou má interpretação, mas nas salas que eu interpreto deixo claro e trabalho bem isso, eles não reclamam não, eles atribuem a nota baixa a falta de preparo por parte dos professores e deles próprios por não entenderem a língua enfim por um percurso torto que é a educação dos surdos.

14) o surdo apresenta trabalho em língua de sinais e eu passo em português oral para a turma, como já aconteceu esse ano um trabalho de sociologia que os surdos apresentaram em língua de sinais eu passei em língua oral e os meninos ouviram e vice-versa. Existe mesclado, existe troca que eu digo assim surdo-ouvinte, ouvinte-surdo ou é mais excluído ou você tenta fazer com que eu sei que não é o seu papel é do professor fazer com que exista uma interação, homogeneidade mesmo não tendo, já é uma classe diferenciada por ter surdos e ouvintes, já é uma classe diferenciada por serem singularidades, cada um ali, é não eu como você disse não me ponho nessa posição de fazer, de tentar um relacionamento, tentar incentivar um relacionamento, mas dúvidas eu estou sempre a disposição para esclarecer aos ouvintes muitas vezes, há ... mas as dúvidas são em relação a que? Aos surdos, ao mundo surdo de uma forma geral, mas há empobrecida de certa forma, mas há (interação) em trabalhos é um ponto em aberto tem muita dificuldade porque os ouvintes tentam se agrupar por outro lado por incrível que pareça os surdos também procuram se excluir, agora há surdos

e há ouvintes como eu disse são exceções, eles buscam essa interação, mas na sala de uma forma geral eles convivem bem, mesmo tendo um embate da diferença de comunicação? sim eles... quando a criança surda está aprendendo a língua de sinais ela passa por todas as fases de um ouvinte, ela balbucia, ela passa por tudo aquilo, e ela cria com a mãe além do vínculo afetivo o vínculo da linguagem, eles criam uma forma de linguagem e lá como eles já tem uma língua estruturada, eles também criam entre si formas de comunicação, eu não digo formas de linguagem, mas sim formas de comunicação e seria como por ex? utilização de pantomimas, utilização de sei lá desenhos, escrita, existe esforço você consegue perceber esforço da parte do surdo para que o ouvinte interaja ou não existe aaa o ouvinte não sabe língua de sinais não vou falar com ele? Os surdos muitas vezes se põem nessa posição, é difícil dizer isso porque eu trabalho com surdos, eu luto pela causa surda, mas eu percebo que muitas vezes os surdos se põem na posição de excluídos, de vítimas tudo mais, mas também vejo que não é assim tem ouvintes que procuram o contato, procuram se aproximar mais.

15) de forma alguma, o intérprete é uma das formas de solução, a presença dele por si só não resolveu o problema? Não. além da presença você acha que deve ter mais o que? Por que já foi uma causa ganha ter um intérprete que não tinha condições de ter surdos em uma sala que não tivesse alguém que fizesse esse intercâmbio, essa mediação já que o professor não bilíngüe por que o ideal seria que o professor fosse bilíngüe. Eu não acredito. O que você não acredita? Que o ideal fosse que o professor fosse bilíngüe, eu acho que essa forma de intervenção não seria válida por que você acha isso? Por que é impossível a gente é até os intérpretes e tem muitos anos de estrada em língua de sinais, é impossível você... é falar duas línguas ao mesmo tempo. Por que o intuito na verdade do professor ser bilíngüe não é ele falar as duas línguas ao mesmo tempo, não é eu compreendo, é ele dá aula, mas aí é que está ia perder em questão de tempo, ia acabar excluindo de certa forma por que para ele dá uma aula para os ouvintes de um jeito e depois ia passar em língua de sinais para o outro enfim ia ser mais despêndio de tempo, de esforço, de intelecto etc, eu “fulano de tal” não acredito que a forma de intervenção seria com professor bilíngüe.

16)17) eu acredito que seja um trabalho multidisciplinar teria mais sucesso inclusive tem alguns autores como Madalena Klein e Carlos Skliar que eles defendem muito isso, a gente começar no âmbito da família a mudar essa posição estigmatizadora que o surdo é deficiente, o surdo é doente, o surdo é incapaz a partir desse suporte familiar que é o berço para sociedade partir na escola ora do funcionário aquele que varre o chão começar bom dia em língua de sinais ao diretor, teria que ter todo um engajamento não só dessa pessoa surda, mas de toda sociedade, teria que ter toda uma adaptação não só a sociedade está adaptada a ele assim como ele adaptado a sociedade, eu

não digo a sociedade por que isso daí é uma margem muita ampla, mas eu digo assim pelo menos trabalhar nas esferas de transição desse surdo.

18)O que deveria ser feito em prol de uma melhor formação?

Diante de todas as dificuldades teria que fazer? Eu acho que uma maior coesão enquanto grupo que a gente a classe dos interpretes eu ponho assim classe o grupo de interpretes de língua de sinais eles ainda são muito individualistas, eu acredito que assim conhecimento não se constrói de forma isolada eu acho que o conhecimento é produzido em conjunto então compartilhar experiências, buscar realmente se policiar em questão como disse antes com prática e teoria, ser humilde e prezar pela tão famosa ética que é só famosa, mas na realidade inexistente. Tem alguns eventos que vocês se encontram a cada semestre, a cada ano para divulgar o que vocês estão fazendo, para trocar experiências de uma melhoria? Não. Esse tipo de acontecimento só em curso de formação por ex que eu passei no CAS os intérpretes traziam, mas não era algo que era priorizado, eu conheço de movimentos de Porto Alegre que eles estejam sempre promovendo seminários, do Rio de Janeiro pela FENEIS de lá, mas aqui não.