



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

***A Atuação do Intérprete Educacional  
no Ensino Fundamental***

Patrícia Tuxi

Brasília  
2009

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação

***A Atuação do Intérprete Educacional  
no Ensino Fundamental***

Patrícia Tuxi

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dra. Celeste Azulay Kelman.

Brasília  
2009

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação

***A Atuação do Intérprete Educacional  
no Ensino Fundamental***

Patrícia Tuxi

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Celeste Azulay Kelman  
(Orientadora)

---

Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
(Membro Externo – FE - UFSCAR)

---

Profª Drª Heloisa M. M. Lima Salles  
(Membro Externo - IL-UnB)

---

Profª Drª Cristina M. Madeira-Coelho  
(Membro Suplente - FE-UnB)

## O Balé das Mãos

Aléxis Píer Aguayo

Em meio a mil palavras

Um único gesto molda toda a expressão do sentimento

O corpo se expressa com desenvoltura.

E as mãos seguem graciosamente cada movimento.

Ouvidos trocados pelos olhos em uma escuta atenciosa.

E o balé das mãos segue incansável e incessante.

O Silêncio quebrado às vezes pelo baque das mãos.

Só o silêncio, e as mãos seguem de forma majestosa.

Cada par de mãos, iguais, e ao mesmo tempo diferentes.

Dando mais uma graça a esse belíssimo espetáculo,

Onde cada movimento completa o próximo e é completado pelo anterior.

Cada forma, expressando todo o sentimento em si, presente.

E mesmo no fim, quando elas dão sinais de adeus no fim do espetáculo

As levamos em nossa memória, em nossa alma e coração.

A recordação daquela dança de movimentos, expressões e sentimentalismos.

A magia fantástica do glorioso Balé das Mãos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro e sempre à minha **mãe**, uma pessoa presente em minha vida que me acompanha e segura a minha mão.

À minha querida **irmã Flávia**, que me fez acreditar que tudo isso era possível.

Ao **Maurício**, que por muitas vezes me abraçou e disse que tudo ia dar certo.

À minha **orientadora Profª Drª Celeste Azulay Kelman**, por ter me ajudado a transformar um sonho em realidade.

As **queridas colegas mestres e mestrandas**, sem a ajuda de vocês nada disso seria possível.

Aos **intérpretes de língua de sinais** esse trabalho é o resultado de uma luta nossa com muitos caminhos ainda a seguir.

Aos **meus queridos amigos** que estavam presentes em todos os momentos. Consegui!

À **Deus** obrigada por tudo sempre!

“É muito melhor arriscar coisas grandiosas,  
alcançando triunfo e glória, mesmo expondo-se à  
derrota, do que formar fila com os pobres de  
espírito que nem gozam muito, nem sofrem muito,  
porque vivem numa penumbra cinzenta e não  
conhecem vitória nem derrota.”

Theodore Roosevelt

## RESUMO

A inclusão escolar de alunos surdos não depende apenas de acessibilidade do espaço físico ou adequação dos recursos pedagógicos. É preciso criar uma forma de expressar uma linguagem acessível como meio de comunicação entre o surdo e todos que participam deste processo. O profissional que faz a mediação entre a língua de sinais e a língua portuguesa é o intérprete de língua de sinais. Quando esse profissional atua no meio educacional é denominado como intérprete educacional - aquele que interpreta / traduz o conteúdo apresentado por um discente. Este trabalho tem como objetivo analisar a atuação do intérprete educacional que atua no ensino fundamental bem como investigar como o processo de inclusão é entendido nestes estabelecimentos de ensino, a forma de interação entre o intérprete educacional e demais profissionais que fazem parte do sistema escolar e como a figura do intérprete educacional é entendida pelas pessoas que fazem parte do meio escolar. Para atingir esses objetivos a pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, com enfoque na análise microgenética. Os dados foram obtidos por meio de observações e entrevistas realizadas em três escolas inclusivas - duas turmas de 3ª série e uma de 8ª série. Como resultado quatro categorias foram encontradas a partir das observações: co-docência, atuações do intérprete educacional, expansão e insuficiência lexical e, por último, descompasso entre as atuações profissionais. Com base nas entrevistas sete categorias foram criadas: entendendo a inclusão, importância e reconhecimento da função do intérprete educacional, intérprete além da interpretação, língua de sinais, co-docência, linguagem geral e específica e políticas públicas. Após a análise destes dados foi possível concluir: a atuação do intérprete educacional diversifica de acordo com o nível educacional em que ele está inserido; o intérprete educacional e o professor regente quando atuam como co-docentes beneficiam o processo de ensino-aprendizagem da turma; para que o processo de inclusão do aluno surdo obtenha êxito, é preciso que toda a escola participe de formações contínuas; o intérprete educacional de áreas específicas necessita de cursos de formação diferenciados e, por fim, a urgência de políticas públicas que atentem para as peculiaridades de atuação do intérprete que atua no meio educacional.

Palavras-chave:

Intérprete de Língua Brasileira Sinais; intérprete educacional; co-docência.

## ABSTRACT

School inclusion of deaf students not only depend on the accessibility of the physical space or adequacy of learning resources. You must create a way to express an accessible language as a means of communication between the deaf and all involved in this process. The professional who is a mediator between sign language and the spoken language is called the interpreter. When working in educational environment he is named as an educational interpreter- one that interprets / translates the content presented by a student. This paper aims to analyze the performance of the educational interpreter who works in elementary schools as well as investigate how the process of inclusion is understood in these schools, the form of interaction between the interpreter and other educational professionals who are part of the school system and how the figure of the educational interpreter is understood by the school staff. To achieve these goals the research used a qualitative methodology, with focus on microgenetic analysis. Data were collected through observations and interviews conducted at three inclusive schools - two classes of 3rd grade and one 8th grade class. As a result four categories were found from the observations: co-teaching, performances of the educational interpreter, lexical expansion and failure and mismatch between the professional activities. Based on the interviews seven categories were created: understanding inclusion, recognition of the importance and function of the educational interpreter, interpreter in addition to interpretation, sign language, co-teaching, language and general and specific public policies. After analysis of these data it was possible to conclude: the role of the educational interpreter diversifies according to the educational level on which he is inserted; when the educational interpreter and the general teacher act as co-teachers the whole class benefits of their teaching-learning processes; in order that the process of inclusion of deaf students is successful, it is necessary that the whole school staff participate in programs of continuing education; the educational interpreter of specific areas of knowledge needs specialized and differentiated training; and finally, the urgency of public policies that look after the peculiarities of the educational interpreters' role.

Key-words: sign language interpreter, educational interpreter; co-teacher



## SUMÁRIO / ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	v	
RESUMO .....	vii	
ABSTRACT .....	viii	
INTRODUÇÃO .....	01	
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		
Capítulo 1 – História da Educação de Surdos: onde está o Intérprete? .....	05	
1.1 História do Intérprete de Língua de Sinais: breves relatos .....	08	
1.2 O Tradutor / Intérprete de Língua de Sinais .....	12	
1.3 Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes no mundo contemporâneo – algumas experiências .....	16	
1.4 Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes no Brasil: buscando uma identidade .....	19	
Capítulo 2 – O sujeito surdo e a educação bilíngüe .....	21	
2.1 Professor Intérprete ou Intérprete Educacional? .....	28	
2.2 Professor Intérprete e professor regente: a co-docência .....	30	
2.3 Dialogismo e sua influência na aprendizagem do surdo .....	31	
II – OBJETIVO .....		35
III – MÉTODO .....		36
1. Metodologia .....	36	
1.1 – Análise Microgenética .....	37	
2. Participantes e Estrutura das Escolas Inclusivas pesquisadas .....	40	
3. Local .....	42	
4. Instrumentos e Equipamentos .....	44	
4.1 – Observação .....	45	
4.1.1 – Tempo de observação .....	45	
4.2 – Entrevistas .....	45	
4.3 – Equipamentos .....	46	
5. Procedimentos .....	47	

IV – RESULTADOS .....	49
4.1 – Resultado das Observações .....	49
1. Categoria O1 – Co-docência .....	53
1 – Folha – come – sol .....	53
2 – A rima .....	54
3 – Física I .....	55
4 – Democracia / Capitalismo e Socialismo .....	56
2. Categoria O2 – Atuações do Intérprete Educacional .....	57
2.1 – Subcategoria Intérprete como Co-construtor do Conhecimento .....	57
1 – A ervilha .....	57
2 – O tempo .....	59
3 – Criando Glossários .....	59
2.2 – Subcategoria Intérprete realizando Trocas Verbais entre Surdos e Ouvintes .....	60
1 – Desenhando Junto .....	60
2 – Como se fala? .....	62
3 – Marimbondo ou Quindim .....	63
2.3 – Subcategoria Intérprete com Instrumento de Inclusão/ Exclusão .....	64
1 – O filme .....	64
2 – Trabalho em Grupo .....	65
3 – Capitânias .....	66
3. Categoria O3 – Expansão e Insuficiência de Vocábulo .....	67
1 – Jiló, Chuchu e Moleque, qual o sinal? .....	67
2 – Criando Sinais .....	68
3 – Classificadores .....	69
4 – Eleições .....	70
4. Categoria O4 – Descompasso Entre as Atuações dos Profissionais .....	71
1 – Soletrando .....	71
2 – Minha Cor é Fenótipo .....	72
3 – Muito Rápido .....	73
4 – Material para Reforço .....	73

4.2 - Resultado das Entrevistas .....	74
4.2.1 – Categoria E1 – Entendendo a Inclusão .....	72
4.2.2 – Categoria E2 – Importância e Reconhecimento da Função do Intérprete Educacional .....	76
4.2.3 – Categoria E3 – O Intérprete Além da Interpretação .....	79
4.2.4 – Categoria E4 – Língua de Sinais .....	81
4.2.5 – Categoria E5 – Co-docência .....	84
4.2.6 – Categoria E6 – O Vocabulário do Intérprete Educacional .....	86
4.2.7 – Categoria E7 – Políticas Públicas .....	88
V – DISCUSSÃO .....	92
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS .....	100
ANEXOS .....	104
1. Código de Ética dos Intérpretes de Língua de Sinais .....	105
2. Lei nº 10.436/2002 .....	107
3. As Referências na Língua Original .....	108
4. A Declaração de Worcester .....	109
5. Protocolo de Observação de Interação e Atividades .....	110
6. Termo de Consentimento .....	111
LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 – Escolas pesquisadas e suas características.....	41
Quadro 2 – Tempo de observação .....	45
Quadro 3 – Tempo de entrevista.....	46
Quadro 4 – Participantes da Escola A .....	49
Quadro 5 – Participantes da Escola B .....	50
Quadro 6 – Participantes da Escola C .....	50
Quadro 7 - Categorias relativas às Observações .....	52

## Introdução

Meu primeiro contato com a educação especial foi no ano de 1994. Eu cursava o penúltimo ano do curso de pedagogia, habilitação em administração escolar, quando precisei fazer um estágio de seis meses para comprovar regência de classe. Para mim foi o fim. Tinha feito o segundo grau científico, não conhecia nada de escola, muito menos o que era ser uma professora. Era final de ano, quase nenhuma escola estava aceitando estagiário, mas eu precisava fazer, pois sem este eu não poderia me formar. Após muito sufoco uma colega conseguiu uma vaga para mim. Contudo, já foi logo avisando: era uma escola diferente e que eu não poderia me assustar. No primeiro dia estava nervosa, não tinha idéia do que iria encontrar, principalmente do que poderia me assustar.

A escola onde essa amiga me levou era o Centro Educacional Auditivo Ludovic Pavoni – CEAL, onde uma média de trezentos e cinquenta alunos surdos estuda. Foi incrível! Cheguei antes do horário da entrada e fiquei no pátio interno simplesmente olhando aqueles surdos se comunicarem por sinais. Como minha amiga disse, eu me assustei, mas não de uma forma ruim, simplesmente fiquei maravilhada. Posso dizer que a língua de sinais foi assim comigo: paixão à primeira vista. Acredito que quase todos que atuam na educação especial começaram também assim, no susto, sem qualquer preparo ou escolha. Começam se apaixonam e nunca mais saem. Não foi diferente comigo. Após seis meses de estágio, eu já sabia onde queria atuar. Meu projeto de final de curso foi na área de educação especial.

No ano seguinte comecei a pós-graduação em psicopedagogia, com ênfase na linguagem e seus distúrbios. Ao mesmo tempo, ingressei como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal – antiga Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF. Trabalhei com diversos tipos de turma com alunos surdos: turma de integração – onde o surdo é inserido na sala de aula, mas nenhuma adaptação é feita; turma de integração inversa – onde o surdo, no horário contrário de aula, tem um reforço para tirar as dúvidas que ficaram da aula que foi dada; turma especial – uma sala só de alunos surdos e turma inclusiva – são dois professores, sendo um intérprete em língua de sinais, e na sala tem alunos surdos e ouvintes.

No ano de 1999, entrei em uma escola como professora de quatro alunos surdos, classe especial de alfabetização. Entre as outras professoras, ninguém sabia o que era surdez e muito menos por que eu tinha apenas quatro alunos na sala. Chamaram-me de

folgada, dizendo que trabalhar na educação especial era muito fácil. Três anos depois, me tornei diretora dessa escola, que virou escola pólo de inclusão de alunos surdos no Plano Piloto em Brasília. Era uma escola de referência para o trabalho de educação de surdos no Plano Piloto, e por isso, denominada escola pólo. A escola tinha trezentos e vinte alunos, entre os quais trinta e cinco surdos. Tínhamos classes especiais de 1ª, 2ª e 3ª série. Também contávamos com turmas de 3ª e 4ª séries inclusivas. Além do quadro comum de docentes de qualquer escola, contávamos ainda com uma professora surda e uma coordenadora que auxiliava nas turmas inclusivas. Éramos uma escola pólo modelo.

Sempre que possível trazia os eventos da área de surdez para a escola. Por isso fomos sede do treinamento feito pelo o Ministério da Educação e Cultura – MEC, Universidade de Brasília – UnB e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Tratava-se do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos PNAES/MEC/FENEIS. Nesta época também conseguimos que a APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – ministrasse cursos gratuitos de Língua de Sinais para os professores da escola.

A escola vivia cheia de surdos adultos, pois muitos faziam o curso do MEC e outros ministravam os cursos de língua de sinais pela APADA. Pode se dizer que era uma escola inclusiva bilíngüe. Os nossos alunos, junto aos alunos da Escola Classe 114 Sul foram os primeiros a interpretar o Hino Nacional, no dia 7 de setembro de 2004. Foi um marco.

Contudo, durante as reuniões, muitas coisas me incomodavam. Sempre me questionava sobre qual era a real função do intérprete em sala de aula. Presenciei salas onde as intérpretes sabiam língua de sinais muito bem, mas os alunos não entendiam nada do que era “dito” em sinais, pois não tinham uma língua de sinais ainda estruturada. Em outros casos acontecia o contrário: o aluno muitas vezes tentava ter uma “conversa” com a professora que deveria dominar a língua de sinais e descobria frustrado que ela não entendia sinais e que praticamente fazia mímica. Tive que interferir em situações onde a professora regente passou a tratar a professora que fazia a interpretação em sala de aula como uma assistente, que não tinha direito a nada, nem mesmo a dar opiniões de como o conteúdo poderia ser adaptado para uma acessibilidade maior ao aluno surdo. Vivenciar essas experiências me fez repensar muito o processo de inclusão do aluno surdo e como deveria ser o trabalho de capacitação dos professores que trabalham com a língua de sinais nas salas de aula inclusivas.

No ano de 2005 comecei a trabalhar no Centro de Aperfeiçoamento e Capacitação

de Profissionais que atuam na área da Surdez – CAS. No primeiro ano fui professora de Português como Segunda Língua para Surdos e também participava da área de produção de material didático para os cursos de capacitação na área da surdez. Em 2006 me tornei coordenadora da área de Adaptação e Produção de Materiais na área de Surdez do CAS. Criamos o material para cinco cursos com níveis diferenciados de língua de sinais: Comunicando I; Comunicando II; Contextualizando a Libras; Libras I e Libras II. Os dois últimos foram preparados especialmente para professores que atuavam como intérprete educacional na rede de ensino da SEEDF em turmas inclusivas de alunos surdos. Foi a partir deste trabalho de produção de material que comecei a pensar na necessidade de voltar ao meio acadêmico para aprofundar e atualizar estudos na área, a fim de e pesquisar, de forma sistemática a atuação do intérprete educacional na sala de aula inclusiva do Distrito Federal. Não havia mais condições de produzir um material sem na realidade entender qual a função deste profissional e como ele é entendido no meio educacional. Em dezembro de 2006 passei no processo de seleção para mestrado em Educação na Universidade de Brasília-UnB.

Esse profissional, conhecido como intérprete educacional, e as diversas atuações desempenhadas por ele nas salas de aula inclusivas de surdos é o eixo de interesse desta pesquisa, que está voltada para buscar a compreensão dos seguintes questionamentos: Qual o conceito de inclusão adotado nestas escolas? Como é a relação do intérprete educacional com as pessoas que fazem parte da estrutura escolar? Como ocorre a interação entre o intérprete educacional e o professor regente? A presença do intérprete em sala de aula é garantia de educação acessível ao surdo?

Tendo como base essas perguntas, fez-se necessário estudar as diversas atuações do intérprete educacional, se essa atuação muda a partir no nível educacional no qual está inserido e como ocorrem as interações realizadas no espaço da sala de aula do ensino fundamental.

Na primeira parte da pesquisa, será abordada a fundamentação teórica. O primeiro capítulo faz uma releitura da história da educação de surdos e contar a história do tradutor intérprete de língua e sua formação até os dias atuais.

O segundo capítulo aborda os temas sobre o surdo no meio educacional bilíngüe, o conceito do tradutor e intérprete de língua de sinais, a diferença entre este e o intérprete educacional e a importância do diálogo na formação do sujeito surdo.

O terceiro capítulo trata da relação entre o intérprete educacional e o professor regente, abordando o conceito da co-docência.

A segunda parte traz o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos.

A terceira parte aborda o método qualitativo com abordagem na análise microgenética e apresenta os participantes, o local, material e equipamentos utilizados e quais foram os procedimentos adotados para alcançar os resultados.

A quarta parte traz os resultados, obtidos por meio da análise das observações, entrevistas e conversas informais.

A penúltima parte aborda as discussões que surgem a partir dos resultados encontrados e a última parte trata das considerações finais, onde tentamos concluir sobre as diversas atuações desse profissional tão importante que auxilia no processo de acessibilidade do aluno surdo aos espaços inclusivos da educação básica, em particular.

## I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Capítulo 1 – História da Educação de Surdos: onde está o intérprete?

A história da educação de surdos passou por mudanças significativas. De acordo com Guarinello (2007), na Antigüidade as pessoas surdas eram consideradas castigos dos deuses. Aqueles que não falavam segundo Aristóteles, eram incapazes de ter consciência e não poderiam se comunicar. Para ele sem a comunicação, não havia a essência do ser. Os romanos viam os surdos como pessoas sem direito legal; a eles era relegado apenas o que seus tutores determinavam.

A Igreja Católica via o surdo como um ser que não era imortal, pois não podia proferir os sacramentos da Santa Igreja. De acordo com Salles et al. (2002), o bispo John of Bervely, em 637 d.C., ensina um surdo a falar de forma clara. Tal feito é considerado um milagre.

Segundo Kelman (2005), o primeiro registro de possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais demonstrando que este era uma pessoa capaz, foi feito por Bartolo della Marca d'Ancona, século XIV. Nos meados do século XVI, Girolamo Cardamo, médico italiano que tinha um filho surdo propõe que os surdos possam ser ensinados.

Em 1620, é publicado o livro *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos* do espanhol Juan Pablo Bonet. Nesta obra Bonet apresenta um alfabeto digital, pois acreditava na possibilidade de aprendizado do surdo. Em sua metodologia, trabalhava primeiro a leitura, em seguida a escrita e o alfabeto digital. Por fim iniciava a fala. Juan Pablo Bonet é considerado um dos precursores do oralismo.

Em 1644 e 1648, são lançados respectivamente, os livros *Chirologia* e *Philocopus*, ambos de John Bulwer. O autor afirma que o surdo pode expressar os mesmos conceitos que a língua processada pelo canal oral/auditivo por meio da língua de sinais. Em 1650, dois homens interessados na teoria sobre o aprendizado da fala e da linguagem passaram a estudar a linguagem dos surdos: o reverendo William Holder, que focou seu trabalho na fala e o reverendo John Wallis, que usava o alfabeto manual para pronunciar as palavras em inglês e ensinar à escrita e a fala aos surdos. Wallis é considerado o pai do ensino da língua escrita de educação de surdos (GUGEL, 2007).

No século XVIII, aumenta o interesse pela educação de surdos. Corrêa (2007) relata que por volta de 1704, Wilhelm Keger, alemão, utilizava todos os recursos como a escrita,



a fala e os gestos em sala de aula, com o objetivo de que seus alunos aprendessem. Keger defende a educação obrigatória para os surdos. Em contrapartida, Jacob Rodrigues Pereira, espanhol, proibia o uso de gestos e priorizava a fala. Em 1750, na França, o abade Charles Michel de L'Épée, começa a ensinar duas irmãs surdas a falar e a escrever. Tinha como objetivo ensinar os surdos que viviam nas ruas. Devido ao contínuo contato com alguns, aprende a língua de sinais e cria os Sinais Metódicos, uma combinação de língua de sinais com a gramática da língua oral francesa e o alfabeto digital. Como consequência de seu esforço e grande sucesso de seu método, pela primeira vez na história é fundada a Escola para Surdos-Mudos de Paris. Na Alemanha, Samuel Heinicke, com base na educação da fala, propôs uma filosofia que futuramente fica conhecida como filosofia oral.

No fim do século XVIII surge uma controvérsia entre L'Épée e Heinicke. Heinicke envia uma correspondência a L'Épée afirmando que: “Nenhum outro método pode ser comparado ao que eu inventei e pratico, porque esse se baseia totalmente na articulação da linguagem oral” (SKLIAR, 1997b, p.30 apud GUARINELLO, 2007, p.23). L'Épée que defende a língua de sinais, discorda e ambos passam a defender a educação a partir de visões diferentes: L'Épée baseado na língua de sinais e Heinicke no oralismo.

A partir do século XVIII a educação de surdos evoluiu muito. De acordo com Lacerda (1999), no início deste século o rompimento entre os oralistas e os gestualistas os leva a caminhos definitivamente diferentes. Houve um aumento nas escolas e os professores surdos passaram a trabalhar com a língua de sinais. Contudo, a visão médica começa a tomar força a partir de uma publicação do francês Jean Marc Gaspard Itard com o trabalho *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, onde afirma que somente pela fala e restauração da audição o surdo poderá ser educado. Itard ainda faz experimentos com alunos do Instituto de Surdos de Paris como, por exemplo, colocar sanguessugas no pescoço dos surdos, esperando que o sangramento ajudasse de alguma forma a ouvir. Outro livro é lançado em 1822, *Mimographic*, por Auguste Bébien, que acreditava que a língua de sinais deveria ser usada em sala de aula e os professores deveriam ser surdos, um tema que permanece atual dois séculos depois.

Até o século XVIII, nos Estados Unidos, não havia escolas para surdos. Foi Thomas Hopkins Gallaudet o primeiro a iniciar um trabalho de tutor de uma menina surda, sua vizinha, usando o livro de Sicard, sucessor de L'Épée, no Instituto de Surdos de Paris. Os pais contratam Gallaudet e o enviam a Inglaterra, com o objetivo de que ele aprenda o método oralista junto aos Braidwood. Estes, entretanto, mantêm segredo de sua metodologia e nada ensinam a Gallaudet, que segue para a França e conhece L'Épée.

Gallaudet retorna aos Estados Unidos trazendo junto um surdo, Laurent Clerc, e funda a primeira escola pública para surdos naquele país, chamada Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons. Em 1864, o National Deaf-Mute College, passa a ser a Gallaudet College em homenagem a Thomas Gallaudet.

Os avanços tecnológicos e investigações clínicas começam a ter força e questionam a língua de sinais. Vários estudiosos da época apontam para sucessos de reabilitação de surdos que aprenderam a falar. O mais importante defensor do oralismo foi Graham Bell. Influente e poderoso no meio social, Bell aproveita de seu prestígio e defende o oralismo no Congresso de Milão, de 1880, evento que define sendo o oralismo a melhor metodologia de ensino para os surdos e proíbe o uso da língua de sinais. Após essa decisão o oralismo toma conta de toda a Europa e permanece até o fim dos anos 70, quando um grupo de pais insatisfeitos com os resultados desta metodologia, propõe a adoção da língua de sinais. Essa filosofia fica conhecida como comunicação total, que significa o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir a linguagem.

Apesar do grande sucesso desta filosofia, em pouco tempo alguns estudiosos começam a questionar qual língua estava sendo realmente ensinada. A filosofia da comunicação total também ficou conhecida como bimodalismo, pois eram usadas duas línguas numa única forma. A comunicação total não teve muitos efeitos, já que o sucesso acadêmico dos surdos da América não sofreu resultados significativos. Por volta de 1980 os surdos começam a reivindicar um idioma próprio, a língua de sinais. Eles passam a usar a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária como segunda língua (L2). A essa filosofia de educação dá-se o nome de bilingüismo (GUARINELLO, 2007).

No Brasil a educação de surdos passa pelos mesmos fenômenos dos outros países. (SOARES, 2005). Em 1875, graças a Ernest Huet, se inaugura no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional de Surdos – Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1957, a diretora do Instituto, Ana Rimola de Faria Doria, proibiu oficialmente a língua de sinais em sala de aula. No final da década de 70 passa a ser usada a comunicação total. Na década de 80, com base nas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, começam os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), chegando ao bilingüismo.

Após o reconhecimento da língua de sinais pela Lei 10.436 / 2002 e a regulamentação desta pelo decreto 5626/ 2005, a língua de sinais é considerada a língua da comunidade surda, a língua portuguesa passou a ser considerada institucionalmente,

socialmente e por conseguinte a segunda língua do surdo. Dentro desta perspectiva, o bilingüismo passou a ser a base educacional da maioria das escolas. O bilingüismo é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 2006). A proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, levando em conta os aspectos sociais e culturais em que está inserido (SALLES ET AL, 2002).

Contudo o bilingüismo é ainda um processo novo. Poucos são os professores que sabem como utilizar esta proposta. Na maioria das vezes os alunos são incluídos sem um preparo prévio ou estudos mais aprofundados por parte da equipe pedagógica que passa a fazer parte desta inclusão.

É na proposta bilíngüe que surge a figura do intérprete de língua de sinais no espaço educacional. É por meio do intérprete educacional que o aluno será ensinado respeitando sua primeira língua (L1), a língua de sinais.

No entanto, além da pouca informação sobre a filosofia educacional bilíngüe, a maioria dos professores desconhece totalmente as funções e o espaço do profissional que atua como intérprete educacional. Até mesmo nos registros da história da educação de surdos, poucos dados são escritos sobre o intérprete de língua de sinais e sua atuação.

### **1.1 História do Intérprete de Língua de Sinais: breves relatos**

Os primeiros intérpretes foram os hermeneutas, que se propunham a traduzir a vontade divina para o povo.  
(ROSA, 2006)

A interpretação antecede a tradução, visto que a palavra escrita é historicamente utilizada *a posteriori* (ROSA, 2006).

Na Bíblia a figura do intérprete e sua importância são citadas de forma clara:

A história, ao abordar a questão da interpretação, recorre a dados bíblicos, tais como a orientação do apóstolo Paulo em sua carta aos Coríntios. Ele afirma como necessidade, a presença de um intérprete quando as pessoas falarem em línguas desconhecidas. Outro fato bíblico que remete à interpretação se refere à Torre de Babel (AGUIAR, 2006, p.44).

Contudo no decorrer da história poucos são os registros sobre a atuação dos intérpretes. Um dos fatores prováveis para a ausência desta figura era a posição

desvalorizada que a maioria dos intérpretes ocupava na escala social. Grande parte vinha de origem escrava, atuando como mediadores compradores e mercadores.

A posição social dos intérpretes pode também explicar sua omissão nos anais da história: híbridos étnicos e culturais, muitas vezes do sexo feminino, escravos ou membros de um grupo social desprezado, isto é cristãos, armênios e judeus, esses intermediários não receberam nos registros históricos o tratamento devido (ROSA, 2006, p. 77).

Porém na Idade Média a imagem do intérprete passa a ser mais valorizada. Este aparece principalmente no papel de religiosos, que além de atuarem como conselheiros do alto poder, desempenhavam a função de mediadores lingüísticos entre fidalgos e reis durante as negociações diplomáticas (AGUIAR, 2006 apud PAGURA, 2003).

De acordo com Theodor (1980), todo rei tinha um intérprete. Para o autor, a interpretação é mais antiga que a tradução; no entanto, pela falta de mecanismos que registrassem a interpretação, dados importantes se perderam. Somente com a invenção das gravações foi possível registrar as interpretações.

Segundo Delisle e Woodsworth (2003), o passado dos intérpretes de línguas orais e suas atuações vêm sendo construídos como um verdadeiro mosaico, tendo como componentes cartas, diários, memórias e biografias dos próprios intérpretes.

O mesmo ocorre com o Intérprete de Língua de Sinais – ILS. Sua história é marcada por atividades realizadas quase sempre sem registros. Entre os fatores que auxiliaram na escassez de dados sobre o intérprete de língua de sinais, foi o fato da atuação do ILS não ser reconhecida como uma profissão. Suas atividades eram entendidas como voluntárias, um “dom de Deus”, sem qualquer aspecto formal (AGUIAR, 2006).

É importante ressaltar que por muito tempo as atividades do ILS permaneceram dentro das igrejas. Ele era visto como um missionário que tinha dentre seus objetivos a evangelização dos surdos.

A idéia do ILS como um voluntário surge também devido ao grande número de intérpretes formados por filhos ouvintes de pais surdos que dominam a língua de sinais. O CODA<sup>1</sup>, como é conhecido este tipo de intérprete, utiliza a língua de sinais de uma forma quase natural. Grande parte são filhos de mãe e pai surdos, ou seja, a convivência permite um grau de fluência quase tão natural quanto a língua pátria da qual fazem parte. O ILS CODA por nascer e crescer com muitos surdos a sua volta, inicia o trabalho de

---

<sup>1</sup> A sigla CODA tem como significado – “Children of Deaf Adults”. Este termo é utilizado para filhos ouvintes de pais surdos que dominam a língua de sinais

interpretação desde pequeno e sem qualquer tipo de remuneração. É um filho que auxilia os pais surdos a terem uma interação melhor com um mundo ouvinte.

Deve ser pontuado que não é todo filho de pais surdos que se torna um CODA. Diversos filhos ouvintes de pais surdos, que convivem também com familiares ouvintes, desenvolvem uma “linguagem gestual caseira”, o que limita o seu grau de interação ao grupo de pessoas do seu convívio. Outros surdos dificilmente conseguem se comunicar ou mesmo entender esse tipo de linguagem.

Em virtude dos acontecimentos acima citados o trabalho do intérprete não foi visto por muito tempo como uma atividade profissional. Na maioria das vezes as pessoas se referem ao ILS como um “abençoado de Deus” e alegam que seu trabalho não deve ser remunerado, mas sempre voluntário (ROSA, 2006).

Para as pessoas que não pertenciam aos grupos religiosos ou não eram filhos de pais surdos, a possibilidade de conhecer ou mesmo aprender a língua de sinais era ínfima. Não havia cursos de língua de sinais fora dos ambientes religiosos. Brasília é um exemplo.

Em Brasília, até o final da década de 90, os cursos de língua de sinais eram poucos. Na sua maioria, promovidos por instituições religiosas e voltados para o aspecto religioso. Somente a partir do ano 1999 a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA, em um trabalho pioneiro, inicia cursos de língua de sinais voltados para pais e profissionais interessados em aprender uma língua que auxiliasse na comunicação com o surdo.

É também significativa a falta de registros e documentos que tratam sobre o intérprete de língua de sinais no decorrer da história dos surdos ou mesmo de forma isolada. Na verdade, livros que abordem a figura do Intérprete de Língua de Sinais são poucos.

Um deles, o *Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (QUADROS, 2003) apresenta fatos históricos sobre a constituição do profissional ILS em diversos países. A autora cita que, na Suécia, a presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos tem início no século XIX. Em 1968, por uma decisão do parlamento, todos os surdos passam a ter acesso ao ILS, livre de encargos. Neste mesmo ano é criado o primeiro curso de treinamento para intérpretes na Suécia. Em 1981, foi instituído que as unidades de conselhos municipais deveriam ter um intérprete.

Nos Estados Unidos, em 1815, Thomas Gallaudet já atuava como intérprete para Laurent Clerc, surdo francês que estava nos EUA para promover a educação dos surdos. Contudo são raros os livros que abordam esse trabalho.

No Brasil, poucos são os dados encontrados sobre a história dos intérpretes de língua de sinais. Como nos outros países, grande parte dos ILS se formaram em ambientes religiosos.

... o trabalho de evangelização direcionado aos surdos implicava na presença de ILS para realizar as interpretações. Diversas denominações religiosas criaram ministérios de surdos em templos, a fim de levar a palavra de Deus às pessoas surdas. Esse fato é um marco na história dos ILS, pois a maioria dos profissionais, que hoje atuam, mantiveram relações estreitas com as questões religiosas (AGUIAR, 2006, p. 47).

De acordo com Leite (2005), a primeira convocação oficial de intérprete, por órgão judicial, foi feita ao então Instituto Nacional de Surdos-Mudos no final do século XIX, conforme documentos existentes na biblioteca do Instituto Nacional de Educação e Integração dos Surdos – INES. Esta autora diz ainda que, à época, o único profissional que ali “sabia” língua de sinais, era o senhor Francisco Esteves, um funcionário da parte administrativa, muito estimado pelos alunos. Comunicava-se muito bem com todos os surdos, nos momentos informais. É importante ressaltar que essa comunicação acontecia apenas nos pátios ou nos portões da escola, pois dentro dos auditórios ou nas salas de aula não era permitido fazer os sinais.

Leite (2005) relata ainda, um momento histórico, quando em 1988, em virtude da elaboração da Constituição Brasileira, é formada uma comissão composta por Ana Regina e Souza Campello e João Carlos Carreira Alves, surdos, que tinham como intérprete Denise Coutinho, primeira pessoa a interpretar em eventos oficiais e públicos. Nesta mesma época, pela primeira vez o Hino Nacional é interpretado em LIBRAS, por Ricardo Sander.

É ainda em 1988 que acontece o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS. Pela primeira vez há um intercâmbio entre ILS de diversas partes do Brasil.

No ano de 1992, realiza-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS. Neste congresso, Ricardo Sander apresenta uma tradução do código de ética americano – *Interpreting for Deaf People*, datado de 1965. Após uma adaptação feita pelos representantes dos estados brasileiros, surge o Código de Ética dos Intérpretes no Brasil (Anexo I). Segundo Leite (2005), neste documento há uma definição do que é o intérprete de língua de sinais e suas funções:

O intérprete deve ser um profissional bilíngüe; reconhecido pelas associações e/ou órgãos responsáveis; intérprete e não explicador; habilitado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais, e da

língua de sinais para a língua oral (CORDE 1996, p. 08).

Os encontros acima citados ocorriam com o objetivo de tornar acessível, a língua de sinais aos surdos nos diversos ambientes da sociedade. É somente no ano 2002, com a regularização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pelo Decreto 10.436 (Anexo II), começam a surgir cursos com apoio do governo, mostrando o empenho governamental em difundir a língua, com vistas à universalização de seu uso pelos surdos. O Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, do MEC, publica em 2003 o livro *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, de Ronice Muller de Quadros, já citado acima. É nessa publicação que se tem uma idéia de quem é o intérprete de língua de sinais e dos diversos campos de atuação deste.

## 1.2 O tradutor intérprete de Língua de Sinais

De minha parte não apenas confesso, mas proclamo a plenos pulmões que quando traduzo os textos em grego, salvo as Sagradas Escrituras (onde até a estrutura da frase é mistério) não é palavra a palavra, mas o sentido que eu exprimo.

SÃO JERÔNIMO

O tradutor intérprete de língua de sinais pode ser entendido como “uma pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” (QUADROS, 2003, p. 11).

A tradução e a interpretação são palavras usadas por muitos como sinônimos. Contudo é preciso diferenciar essas palavras, para esclarecer a atuação dos profissionais que exercem as atividades de traduzir e interpretar.

Frishberg (1990) aponta dois pontos básicos que diferem a tradução da interpretação. Para ele, a tradução diz respeito à tradução de mensagem escrita de uma língua para a outra. Já a interpretação é o ato de interpretar de forma imediata uma mensagem produzida em uma língua para outra. Na interpretação a língua pode ser oral ou sinalizada. O que configura realmente a interpretação é que esta é feita de forma imediata e ao vivo.

Para melhor visualizar a diferença entre tradução e interpretação (LEITE, 2003, p.45 *apud* COKELY; 1992, p. 16), apresenta um quadro comparativo entre as duas modalidades:

TRADUTORES	INTÉRPRETES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- podem checar seu trabalho consigo mesmo ou com assistente de tradução, pois têm o texto permanentemente à sua disposição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tomam decisões mais rápidas em relação ao significado do texto sem, às vezes, saber a intenção do autor ou o significado antecipadamente;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- podem se reportar constantemente ao texto fonte para traduzir, tendo a opção de poder retornar às partes já traduzidas, em qualquer tempo, pois o texto e a tradução são escritos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- têm a opção de perguntar diretamente à fonte, quando imagina que cometeu erros ou quer esclarecer uma informação antecipadamente;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- podem fazer uso de materiais como dicionários diversos, revendo a tradução constantemente e fazendo correções;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não podem voltar atrás em partes do discurso e, raramente, podem incorporar feedback de outros, ou rever o trabalho antes do conhecimento do público;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- não são pressionados pelo tempo na busca do sentido lingüístico para a equivalência da mensagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não podem fazer uso de materiais, como dicionários;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificilmente, ou nunca, encontra-se com o autor do texto fonte para dirimir dúvidas de qualquer tipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- são limitados pelo fator tempo na busca pelo sentido equivalente da mensagem.</li> </ul>

A partir da diferenciação feita por Cokely (1992), fica claro que o trabalho do intérprete é imediato, solitário – pois depende exclusivamente dele naquele momento e sem uma chance de correção antes da fonte receber a mensagem.

Dentro da interpretação há ainda uma distinção entre duas formas possíveis: a interpretação simultânea e a interpretação consecutiva.

A interpretação simultânea é quando a mensagem fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou sinalização). Ou seja, enquanto o interlocutor está falando, o intérprete interpreta simultaneamente, sem cortes.



Na interpretação consecutiva o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que fecha uma sentença há uma pausa. Na interpretação consecutiva, o intérprete recebe a mensagem fonte primeiramente, para em seguida interpretá-la. No caso do ILS, esta interpretação é muito usada em consultas médicas, entrevistas de empregos e tribunais.

Uma das grandes diferenças entre o tradutor e o intérprete é o fato deste ser uma figura visível. A interpretação exige a presença física do intérprete. No caso da língua de sinais, o intérprete deve expressar todos os pontos que estão sendo apresentados pela fonte como: voz, timbre, a postura, pelos sinais.

O ILS viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes, identificando-se com o orador, exprimindo-se na primeira pessoa, sinalizando e representando suas idéias e convicções, buscando imprimir-lhe similar intensidade e mesmas sutilezas que as dos enunciados em português oral (ROSA, 2006, p. 80).

A interpretação simultânea é a mais utilizada pelo intérprete de língua de sinais. Quase sempre o intérprete sinaliza a fala do ouvinte ou surdo em tempo real, não havendo momentos de pausa para reelaborar uma frase ou pensar em uma forma mais apropriada de sinalizar ou dar voz sobre o que está sendo dito. É um trabalho tido como “cansativo” quando se estende por mais de uma hora.

Isso leva a pensar como fazem os ILS em ambientes onde não há um outro intérprete para substituí-lo. Possivelmente, após uma ou duas horas ininterruptas, a qualidade da interpretação deve diminuir, prejudicando assim, algumas vezes, a compreensão da mensagem pelo receptor, o surdo.

...descreve a posição do intérprete como de potencial conflito, na qual o intérprete deve trabalhar sob pressão de tempo, tensão mental e possível fadiga, enquanto que toma decisões rápidas. O intérprete pode desejar ser simplesmente um eco, mas os usuários poderão tentar colocá-lo no papel de aliado ou conselheiro (PLAZAS, 2000, p. 136) <sup>2</sup>.

Outra característica que torna a interpretação de o a língua de sinais tão complexa quanto as demais interpretações em outros idiomas, é que esta possui uma estrutura própria, tem uma gramática completa como outras línguas. Ao realizar a interpretação para a língua de sinais, o intérprete não sinaliza palavra por palavra. Ele interpreta a mensagem que está sendo dita, preservando a mensagem essencial, mas respeitando todos os aspectos da língua de sinais, o que a faz clara, de forma que toda a comunidade surda a compreenda.

Referindo-se à interpretação em Libras, Rosa afirma o seguinte:

<sup>2</sup> As referências na língua original encontram-se ao final deste trabalho, no Anexo III.

A construção de frases em Libras possui regras próprias. Se compararmos com o português, observamos que em Libras não usamos artigos, preposições, conjunções, porque esses elementos estão “dentro” do sinal. Modos e tempos verbais, sufixos e prefixos, são produzidos por movimentos das mãos no espaço, em várias palavras. Seria também impossível pensar em traduzir ao “pé da letra” uma frase sinalizada, para outra língua qualquer. (Por exemplo: em inglês, perguntamos: How old are you? (“quão velho você é?”). Em português, corresponde a: “Quantos anos você tem?”. Em Libras, sinalizamos: mão direita em “Y”, tocando de leve com o dedo mínimo na altura do lado direito do peito, e uma expressão fácil da pergunta). (ROSA, 2006, p.82 *apud* VALVERDE, 1990, p. 160).

Com todos esses requisitos que o ILS deve apresentar durante uma interpretação, é necessário que o mesmo participe de grupos de estudos, cursos de capacitação e aperfeiçoamento. O intérprete deve ter noção sobre o tema o qual ele irá interpretar. Alguns pensam que como o surdo não tem meios para ter acesso a alguns tipos de informações, então se ele receber “alguma” coisa, já basta (ROSA, 2006).

É preciso também pontuar que, como a maioria dos intérpretes origina-se de ambientes religiosos, sua formação em língua de sinais é quase sempre limitada a um vocabulário utilizado neste ambiente (AGUIAR, 2006). O ILS que sai desse ambiente e passa a atuar em outro meio deve buscar um novo aprendizado da língua no que diz respeito ao conteúdo que deverá ser interpretado – em particular, em relação ao léxico.

Atualmente é possível encontrar intérpretes de língua de sinais nos mais diversos ambientes. Em cada ambiente de atuação o intérprete precisa estudar a peculiaridade da sua função para melhor desempenhar o papel. Um exemplo são os hospitais onde o ILS atua como a voz do surdo e do médico. Neste espaço é preciso ter muito mais “tato” do que em outros. Muitos surdos por terem “vergonha” de “falar” para os intérpretes seus sintomas, ou por já terem tido uma experiência traumática com um outro ILS, preferem ir aos hospitais sozinhos, mesmo que isso signifique sair de lá sem uma comunicação clara e efetiva com o profissional da saúde.

Existem também intérpretes atuando nos segmentos do judiciário, legislativo, meios de comunicação e nos mais diversos níveis educacionais. Os intérpretes que atuam em espaços administrativos, hospitalares e judiciais, na maioria das vezes são conhecidos como Intérpretes de Língua de Sinais – ILS.

A área de interpretação mais requisitada atualmente, entretanto, é a realizada em espaços educacionais, ou seja, escolas, faculdades e universidades (QUADROS, 2003). A esse profissional dá-se o nome intérprete educacional.

### 1.3 Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes no mundo contemporâneo – algumas experiências

Devido à diversidade das possíveis atuações do ILS, a inexistência de uma formação acadêmica ou mesmo técnica e a necessidade de se buscar um reconhecimento e uma estrutura de trabalho surgem às associações de intérpretes de língua de sinais.

As associações têm como objetivo maior discutir a organização profissional, constituição de uma identidade, formação acadêmica e reconhecimento social do intérprete de língua de sinais.

Napier (2004) realizou uma pesquisa, que tinha como objetivo analisar como aconteceu a formação do intérprete de língua de sinais em três países: Austrália, Grã-Bretanha e Estados Unidos.

O estudo de Napier aponta que na Austrália a profissão de ILS é nova se comparada aos outros dois países. A primeira associação a ser formada foi a Associação de Intérpretes para o Surdo de New South Wales (*Association of New South Wales Interpreters for the Deaf – ANID*), em 1989. Em 1991, a ANID deixa de ser uma associação local para configurar-se como uma organização nacional, a Associação Australiana de Intérpretes de Língua de Sinais (*Australian Sign Language Interpreters – ASLIA*). Durante 20 anos, formas de interpretação são estudadas e avaliadas.

Em 2001 surge a Autoridade Nacional para Certificação de Tradutores e Intérpretes (*National Authority for the Accreditation of Translators and Interpreters – NAATI*). É na NAATI que o intérprete e o intérprete educacional fazem o exame de proficiência em língua de sinais. Para que o ILS exerça a função remunerada de intérprete, é preciso que este tenha o certificado emitido pela NAATI. Em 2004, a NAATI define os intérpretes em dois níveis: o intérprete paraprofissional e o intérprete.

...o intérprete **paraprofissional** representa um nível de competência em interpretação com o objetivo de conversa informal, geralmente sob forma de diálogos não-especializados... [enquanto] interpretando em situações onde não há exigência de terminologia especializada ou informações conceituais mais sofisticadas [e]... não é exigida habilidade lingüística em profundidade. O nível de **intérprete**, entretanto, é definido com um mínimo de nível de competência para a interpretação profissional... [e] pode ser considerado como o padrão profissional australiano. Intérpretes são capazes de interpretar uma ampla variedade de assuntos, envolvendo diálogos em consultas a especialistas... [e] interpretação em ambas as línguas, inglês e de sinais para uma ampla variedade de áreas temáticas, usualmente envolvendo consultas a outros profissionais, como médicos e atendentes.

Recentemente a NAATI organizou uma discussão acerca da confirmação da certificação (*reaccreditation*), um sistema que busca uma nova avaliação do intérprete que já é reconhecido pela instituição. Os ILS deverão provar que continuam praticando a língua de sinais e participando de grupos de estudo e cursos de capacitação.

As universidades australianas já dispõem de cursos de graduação para intérpretes de língua de sinais desde 2002 – Macquarie University, em Sydney. Em 2003, o programa também tem início em Melbourne.

Na Austrália é grande número de intérpretes de língua de sinais que atuam no meio educacional.

Outro país pesquisado por Napier é a Grã-Bretanha. A Grã-Bretanha é constituída pela Inglaterra, País de Gales, Norte da Irlanda e Escócia. Existem dois sistemas de trabalho dos intérpretes da língua de sinais britânica (*British Sign Language - BSL*). O artigo de Napier se restringe ao sistema usado pelos intérpretes do Norte da Irlanda, País de Gales e Inglaterra.

Nos países acima citados, a profissão de intérprete teve origem nos trabalhos desenvolvidos pelos CODAs. Por muito tempo eram eles, as pessoas que prestavam o serviço de tradução e interpretação dentro da comunidade surda. Somente em 1980 é organizado o Conselho para a Comunicação Avançada com Pessoas Surdas (*Council for the Advancement of Communication With Deaf People – CACDP*). É neste espaço que os intérpretes em BSL começam a se organizar como uma associação.

No início o CACDP criou “níveis” de intérpretes de língua de sinais (nível I, II e III). O intérprete que finalizasse os três níveis recebia um *registered trainee*, um tipo de registro de estagiário como intérprete com o qual podia atuar como ILS em experiência, para logo em seguida prestar um exame de proficiência e adquirir o Certificado de Qualificação em língua de sinais britânica (*Registered Qualified BSL Interpreter – RQI*). Muitas pessoas que já atuavam como intérpretes em diversas áreas não precisaram passar pela prova e receberam o RQI automaticamente.

Atualmente a CACDP passou a usar um novo método baseado no *National Vocational Qualifications - NVQ*, criando três categorias de intérpretes:

- Membro da Associação (MRS LI) – é o ILS mais avançado. É reconhecido nacionalmente e tem credibilidade junto a instituto que regula a profissão (*Independent Registration Panel - IRP*). É um intérprete que apresenta um nível profissional.

- Intérprete em formação (*Trainee Interpreter - TI*) – é um interprete que está em processo de adquirir o MRS LI. Ele possui muitas habilidades e já estuda o nível 4 no

NVQ. Neste nível o intérprete tem contato com a comunidade surda.

- Intérprete no início da formação (*Junior Trainee Interpreter - JTI*) - neste nível o ILS está começando a usar a interpretação de forma profissional. Ele geralmente está no nível 3 (3NVQ). Caso deseje, pode fazer uma prova individual para passar para o nível 4NVQ.

De acordo com Napier (2004), um outro tipo de intérprete que não faz parte destas três categorias, mas é reconhecido pelo NVQ, é o intérprete educacional. O Trabalhador de apoio na comunicação (*Communication Support Worker – CSW ou “Communicator”*) é o profissional que atua no meio educacional. Os cursos destinados ao CSW, em grande parte são oferecidos por instituições educacionais. Recentemente a Middlessex University de Londres passou a oferecer um programa de graduação: Estudos Surdos: Apoio Comunicativo na Educação (*Deaf Studies: Communication Support in Education*). Reconhecendo a atuação do intérprete educacional, a ASLI desenvolve um código que regulamenta a prática dos intérpretes educacionais (*Code of Practice for Educational Interpreters*).

Nos Estados Unidos os intérpretes de língua de sinais começaram a ser organizar no final dos anos 60. Em 1964, um grupo de intérpretes de língua de sinais criou uma organização e criou um Registro que tem como objetivo: regulamentar o comportamento, os procedimentos técnicos e a formação dos intérpretes que atuam junto à comunidade surda. Em 1972, os intérpretes passaram a receber um registro oficial (*Registry of Interpreters for the Deaf – RID*) por terem concluído com êxito o processo de seleção e avaliação. (QUADROS, 2003). O RID é nacionalmente reconhecido e tem como função: selecionar os intérpretes, certificar os intérpretes qualificados; manter um registro; promover o código de ética e oferecer informações sobre a formação e aperfeiçoamento de intérpretes por meio dos seguintes programas:

- Programa de Examinação – certifica a proficiência dos intérpretes e tradutores de língua de sinais;

- Certificado do Programa de Manutenção – Programas de capacitação e treinamento para tradutores e intérpretes.

- Sistema de Práticas Éticas – Análise de processos e atuação de intérpretes baseados no Código de Ética do RID.

A validade do certificado emitido pelo RID não é permanente. O ILS deverá renovar seu diploma a cada cinco anos.

Como na Austrália e na Grã-Bretanha, os intérpretes que atuam na área educacional

têm um certificado próprio, o K-12 (*Interpreting in Educational Settings*). Segundo Napier (2004), desde 1979 foi instituída a Conferência dos Treinadores de Intérpretes (CIT), organização profissional de intérpretes que atuam na área educacional e que tem como objetivo promover a qualidade dos intérpretes educacionais.

Em 1995 surge o Padrão Nacional para o Intérprete Educacional, que tem um valor similar ao certificado emitido pelo NAATI.

Como forma de divulgação de estudos sobre interpretação, os americanos organizaram, por meio do RID, um periódico - *Journal of Interpretation*, uma publicação periódica com a finalidade de intercambiar práticas e experiências relativas ao exercício da interpretação, bem como a regulamentação sobre o uso da *Língua de Sinais Americana - ASL*.

#### **1.4 Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes no Brasil: buscando uma identidade**

No Brasil, as associações brasileiras de Profissionais Tradutores e Intérpretes começaram a se constituir a partir de 2004. Têm como objetivo maior, reunir os profissionais que atuam nos mais diversos níveis de ensino e locais, para juntos poderem lutar pela conquista de um espaço ainda tão pouco definido, como o do intérprete de língua de sinais.

Apesar da atuação do ILS ainda não ser reconhecida como uma profissão, muitas associações estaduais surgiram. Na sua maioria, com estatutos e regimentos próprios, sempre respeitando a comunidade surda e valorizando a Libras.

Atualmente existem doze Associações de Profissionais Tradutores e Intérpretes no Brasil. São elas:

1. APILSBESP - Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo. Fundada em: 12/12/04;
2. APILMS – Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Mato Grosso do Sul. Fundada em: 02/05/05;
3. APILDF – Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do DF e entorno. Fundada em: 01/07/06;
4. APILCE – Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores do Estado do Ceará. Fundada em: 08/07/06;

5. AGILS – Associação Gaúcha dos Intérpretes de Língua de Sinais. Fundada em: 15/04/07;
6. APILRJ – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Rio de Janeiro. Fundada em: 03/06/07;
7. APILSBA – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais da Bahia. Fundada em: 14/07/07;
8. ASTILP – Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais do Pará. Fundada em: 17/08/07;
9. APILMT – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Mato Grosso. Fundada em: 13/10/07;
10. APILES – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Espírito Santo. Fundada em: 21/10/07 e
11. APILAM – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Amazonas. Fundada em: 14/11/07;
12. APILMA – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérprete de Língua de Sinais do Maranhão. Fundada em: 26/01/2008;
13. ASTILEAC – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérprete de Língua de Sinais do Estado do Acre. Fundada em: 26/01/2008 e
14. ASPILPR – Associação dos Profissionais Tradutores e Intérprete de Língua Sinais do Paraná. Fundada em: 27/09/2008.

No Brasil, em 22 de agosto de 2008, foi fundada a Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS. A FEBRAPILS é filiada a World Association of Sign Language Interpreters – WASLI. A WASLI foi criada em 2005, quando ocorreu a primeira conferência mundial. Neste encontro foi elaborado um documento que ficou conhecido como a Declaração de Worcester (ANEXO IV). Neste documento, intérpretes do mundo fazem acordos em prol da língua de sinais e do intérprete de língua de sinais.

Os movimentos dos intérpretes de língua de sinais, em busca da regulamentação e reconhecimento profissional vem crescendo mundialmente. O Brasil também faz parte desta luta. Nos dias 7, 8, 9 e 10 de julho do corrente ano estará acontecendo o I Encontro Latino-americano de Língua de Sinais. Neste encontro estarão presentes o Sr. Ricardo Sanders – Presidente da FEBRAPILS e o Sr. José Ednilson Gomes de Souza Júnior – Vice-presidente da FEBRAPILS. Ambos estarão participando do evento no intuito de colher

informações que auxiliem no desenvolvimento da profissionalização do ILS no Brasil.

Outro grupo que vem crescendo muito são os Guias- Intérpretes – GI, que desenvolvem um trabalho junto a pessoas surdocegas. (CADER – NASCIMENTO e COSTA, 2005).

A necessidade de reconhecer o ILS como um profissional vem aumentando no decorrer desses últimos anos, no Brasil, como resposta ao reconhecimento da Libras e também como forma de se promover a acessibilidade do surdo aos diversos meios sociais. A área que mais cresce e que também mais necessita de um trabalho diferenciado, são os intérpretes que atuam no meio educacional. Ao inserir o surdo nas salas de aula, foi necessário tornar esse espaço acessível. Uma das ferramentas que possibilita ao surdo participar desse meio é o intérprete de língua de sinais e uma educação bilíngüe.

## **Capítulo 2 – O sujeito surdo e a educação bilíngüe**

Contrário ao modo como muitos definem a surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos.

WRIGLEY, 1996

A inclusão escolar de alunos especiais nas salas regulares de ensino trouxe uma série de mudanças significativas no cotidiano das escolas, dos professores e alunos. No entanto, um dos maiores impactos sentidos com esta proposta foi a estratégia inovadora da presença de dois professores, ao mesmo tempo, nas salas de aula inclusivas de alunos surdos.

O processo educacional inclusivo teve início com a Declaração de Salamanca, de 1994. Apesar de ter como objetivo principal incluir alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, está previsto, em seu artigo 21, que devido às dificuldades de comunicação, os surdos deveriam estudar em escolas especiais ou classes especiais dentro de escolas regulares.

Diversas propostas educacionais foram criadas para que todo o processo de inclusão funcionasse. Contudo, no caso do surdo, a inclusão não depende apenas de acessibilidade ao espaço físico ou adequação dos recursos pedagógicos utilizados. É preciso também tornar acessível a forma de linguagem como meio de comunicação entre o surdo e todos que fazem parte do seu processo educacional, conforme preconiza o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNAES/MEC/FENEIS) de 2001. Este programa reconhece a singularidade lingüística do aluno surdo e passa a divulgar e expandir em todo território nacional a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Muitas



ações foram implementadas pelo programa, entre elas cursos de capacitação de intérpretes de Libras e ensino de Libras para professores, com o intuito de viabilizar assim a Proposta de Inclusão do Aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais nas classes de ouvintes (LEITE, 2005).

Libras é a língua natural do surdo e ocorre na modalidade visual-espacial. Permite uma comunicação efetiva entre e com os surdos, representando os valores culturais, sociais e científicos dessa comunidade (QUADROS, 2006).

Toda essa mudança veio em resposta a um movimento de reivindicação por parte da comunidade surda que reivindicava o reconhecimento da língua de sinais como a primeira língua (L1) e a língua majoritária, no caso o Português, como segunda língua (L2). A essa educação dá-se o nome de bilingüismo.

A proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, levando em conta os aspectos sociais e culturais em que está inserida. De acordo com o Decreto nº. 5626/2005, as classes de educação bilíngüe são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

No Distrito Federal, as turmas inclusivas bilíngües para surdos no ensino fundamental se caracterizam pela presença não só de alunos ouvintes e surdos, mas principalmente pela presença de dois professores, onde um deles deve dominar a Libras. Este profissional é reconhecido como intérprete educacional.

A presença deste profissional é uma forma de garantir que o processo de aprendizagem seja feito em Libras. Ao se respeitar a condição lingüística do indivíduo surdo, é dada a ele a oportunidade de elaborar idéias, criar significados e participar do seu meio social.

Não se pode pensar nas questões educacionais relativas ao bilingüismo para surdos sem refletirmos, ainda que de maneira sucinta, sobre o surgimento do pensamento e da linguagem no ser humano. Somente seguindo esta orientação poderemos pensar em estabelecer as peculiaridades de pensamento e linguagem no sujeito surdo. O pensamento e a linguagem são estruturas complexas na cognição do ser humano. Originam-se e organizam-se nas interações do ser humano com seus semelhantes e seu mundo em uma relação de troca.

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem

paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se (VIGOTSKI, 2000, p.111).

O pensamento e a linguagem, apesar de terem origens diferentes e de se desenvolverem de forma independente, se “encontram”, dão origem a um funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano. Esse encontro ocorre pelo fato de a criança estar inserida em um grupo cultural, onde haverá trocas e possibilidades de vivências que levarão a uma construção de significados dentro e sobre o meio social em que vivem.

É por meio da linguagem que a criança se comunica e estabelece contato social com o outro. Antes da fala propriamente dita, a criança apresenta uma linguagem impulsionada pela necessidade de comunicação com o outro, como por exemplo, o choro, o balbucio ou o riso. A esta fase, Vigotski chama de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala. A possibilidade da criança aprender a resolver problemas práticos, antes mesmo de falar, como subir em um banco para alcançar um objeto, por exemplo, Vigotski chama de estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2000). A criança surda, da mesma maneira, necessita de uma língua para construir e desenvolver processos cognitivos que facilitarão a sua aprendizagem escolar, sendo esta uma das causas, senão a principal, das defasagens escolares dos alunos surdos.

A criança, imersa nos diálogos de seu meio social, passa a utilizar a linguagem como um instrumento de constituição do pensamento e para se comunicar com o outro. Neste momento o pensamento e a linguagem se associam e o pensamento passa a ser verbal e a fala racional.

Ao estudar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotski (2000) ressalta a existência de uma etapa inicial, considerada primitiva ou natural, onde está presente um discurso pré-intelectual e um pensamento pré-verbal. Em seguida, menciona as experiências corporais da criança com o próprio corpo e com o uso de objetos à sua volta. É o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança. A partir daí a criança passa a recorrer ao uso de signos exteriores, utilizados para resolver problemas internos. Nesta fase a criança conta nos dedos, o que Vigotski denominou de signos mnemotécnicos; na fala corresponde à linguagem egocêntrica. Em seguida há um crescimento para dentro; surge o processo de internalização, onde as operações externas passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a memória lógica. No desenvolvimento da linguagem, surge a linguagem interior ou silenciosa (VIGOTSKI, 2000, p. 138).

Parece-nos claro então que, ao dominar a linguagem, a criança promove mudanças radicais na sua forma de se relacionar com o meio e cria novas formas possíveis de comunicação.

O aluno surdo também passa por fases do desenvolvimento da linguagem. Ao analisar crianças surdas filhas de pais surdos, Karnopp (1994) conclui que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva (QUADROS, 2006).

Outro estudo que também aponta fases no desenvolvimento da linguagem do surdo é realizado por Kelman (1996). A autora demonstra que a criança surda parece encontrar meios para desenvolver uma linguagem egocêntrica análoga a das crianças ouvintes, só que sem a verbalização, chegando a apresentar as diferentes manifestações da mesma.

Para Vigotski, a criança que apresenta uma deficiência é capaz de se desenvolver utilizando processos diferentes da criança que não apresenta uma deficiência. Ele afirma que ao encontrar um obstáculo que impossibilite o seu desenvolvimento, a criança encontra “caminhos de rodeio”, ou seja, uma forma diferenciada, compensatória, usando outras vias para atingir o mesmo objetivo.

... a estrutura das formas complexas da conduta da criança é a estrutura dos caminhos de rodeio, porque ajuda no ponto onde uma operação psicológica resulta impossível para a criança o caminho direto (VIGOTSKI, 1983, pg. 181).

Para Vigotski, os caminhos de rodeio no surdo-mudo (sic) se dão pelo uso da dactilologia (alfabeto digital), que permite substituir por signos óticos, através das diferentes posições das mãos, os signos fônicos de nosso alfabeto. É por meio do conhecimento desta linguagem que será possível ao sujeito surdo realizar trocas com o outro, construir seu meio social, e alcançar seus processos psicológicos superiores.

Compreendendo então a importância da linguagem na constituição do sujeito, é possível entender e respeitar a diferença lingüística do aluno surdo. A língua de sinais é uma língua visuo-gestual e sua gramática têm uma estrutura diferente da língua portuguesa; por isso, é necessário um ambiente educacional que propicie condições favoráveis a este educando. Estas condições podem se encontradas no ambiente bilíngüe.

Contudo, muitos espaços educacionais, apesar de se intitularem bilíngües, ainda primam pelo desenvolvimento do surdo com o foco na limitação auditiva.

No entanto, há varias experiências de educação bilíngüe que continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda (QUADROS, 2006).

O uso de métodos que não respeitam a singularidade do aluno surdo os leva a uma mera reprodução do que lhes foi ensinado, sem uma maior significação, deixando-os em desvantagem no processo de ensino – aprendizagem. É preciso que a escola, o professor e o intérprete educacional, como adultos ou parceiros das atividades, façam uma mediação social que possibilite ao aluno surdo interagir com o seu meio.

O processo de inclusão do aluno surdo em classes comuns, tendo a língua de sinais presente neste espaço, é recente e de difícil compreensão para os professores. Muitos relutam em aprender a Libras, pois não entendem a real importância desta para o surdo. Outro ponto que também pode ser visto como um obstáculo é que muitos professores ainda vêem o surdo pela sua deficiência e limitação, esquecendo-se quase sempre do seu potencial.

Vigotski propõe que o aprendizado, ou possibilidade de, por parte dos deficientes, aconteça a partir da compensação, mecanismo produzido pela relação social e cultural que possibilita a superação da deficiência. Tal proposta traz para a educação a idéia de possibilidades, sendo que, para isso, é necessário perceber a deficiência não como um fim ou limitação, mas como ponto gerador de estratégias. Tomar como base um diagnóstico não deve implicar em um fim em si mesmo, ou um limite dado e difícil de ser superado. Ao invés, é possível criar outros caminhos, favorecendo possibilidades. Trabalhar focando na deficiência significa trabalhar apenas com as funções básicas ou elementares, o que pode impedir as funções superiores de emergirem. É preciso mudar os caminhos da aprendizagem de modo que seja possível chegar ao desenvolvimento.

O educador precisa mudar suas perspectivas e tornar o ambiente escolar um local significativo para o aluno. Em seu processo de desenvolvimento, a criança necessita da ajuda do outro, um parceiro mais competente, para trabalhar na zona de desenvolvimento proximal durante a realização de alguma atividade que depois poderá realizar com autonomia.

Vigotski propõe um ensino que promova a construção das funções psicológicas superiores, caso contrário a compreensão sobre as pessoas com deficiência não sairá do âmbito orgânico. Não que o fator biológico deva ser negado, mas é importante vislumbrar outras possibilidades de desenvolvimento, para que estes sujeitos possam participar da sociedade onde estão inseridos.

O educador deve olhar o sujeito como um ser constituído por meio das suas relações sociais, pois o sujeito nasce social e se torna indivíduo sem deixar de ser social no

convívio com seus pares (VIGOTSKI, 1983). As origens e explicações do funcionamento psicológico do homem estão nas relações sociais, compreendidas nas dimensões sociais (filogênese) e individual (ontogênese), pois é este contexto que permite ao sujeito constituir-se como tal, apropriando-se e transformando a cultura criada pelo grupo social, estruturando a realidade e, conseqüentemente, seu pensamento (REGO, 1995).

É preciso que o professor construa pontes de significação entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento que será abordado na escola. Ensinar significa mais do que transmitir conteúdo: implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que se encontra unida aos processos do pensamento (TACCA, 2006).

O uso de práticas pedagógicas que não respeitam a singularidade dos alunos surdos os leva a uma mera reprodução do que lhes foi ensinado, sem construção efetiva de significados, deixando-os em desvantagem no processo de aprendizagem.

Mas o que seriam essas estratégias pedagógicas diferentes? Alguns conceitos consideram estratégias pedagógicas como um conjunto de metodologias e técnicas usadas pelos professores que têm como objetivo despertar no aluno uma “vontade” de aprender (TACCA, 2006). No entanto, essa visão não leva em consideração o que realmente o aluno pensa sobre o que está aprendendo, nem mesmo quer saber quais as concepções que ele tem sobre todo o processo educacional. A única preocupação é “criar” novas maneiras e técnicas que “prendam” a atenção do aluno em relação ao professor, para que esse possa, com sucesso, “passar” sua matéria. Pensar as estratégias pedagógicas como um recurso externo ao aluno é buscar uma atenção sem pensamento, sem significação.

As estratégias pedagógicas devem ser pensadas como um processo onde o professor participa da realização dos verdadeiros desejos do aluno.

A estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso externo, algo que movimenta o aluno em direção ao conhecimento. Em uma outra perspectiva, ela se orienta para a relação social que passa a ser uma condição para a aprendizagem, pois só ela dá possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele (TACCA, 2006, pg.48).

Entender e respeitar o pensamento do aluno passa a ser uma prioridade, de forma que juntos, num processo dialógico, possam construir um espaço onde expressem e negociem seus conhecimentos, dúvidas e angústias. A escola precisa ser significativa para o aluno, pois lá ele irá encontrar o outro. Através das trocas, o professor participará da construção de seus pensamentos e emoção. É na sala de aula que todo o processo reflexivo

irá se unir ao sujeito e ao pensamento (TACCA, 2006).

Para os surdos, perceber os diálogos, as trocas e a construção com o outro, não passa necessariamente pelos atos da fala. A língua de sinais é o meio no qual é oportunizado ao surdo perceber todo esse processo.

É preciso um novo olhar diante da educação; pensar em diferentes formas de ensinar e aprender, considerando formas diferentes de pensar, de expressar e de ver o outro. A educação bilíngüe provoca novos olhares sobre as práticas pedagógicas e todos os processos que envolvem o indivíduo surdo. O bilingüismo respeita a singularidade lingüística do aluno surdo, criando assim oportunidades educacionais deste interagir com o meio externo, mediando assim a sua relação com o outro e com objetos, possibilitando assim seu desenvolvimento.

Para se respeitar a condição lingüística é preciso viabilizar a presença de um tradutor intérprete de língua de sinais. Não que o surdo seja dependente deste profissional, mas sim que reivindique seu direito de entender e se fazer entendido no contexto escolar onde está inserido.

É com a idéia de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua (L1) do surdo e a língua majoritária como segunda (L2) que surge o bilingüismo. A proposta bilíngüe veio como resposta à luta dos surdos por uma educação que respeitasse as suas diferenças lingüísticas e valorizasse a língua de sinais como uma língua com estrutura e gramática próprias.

No Brasil o processo de inclusão do aluno surdo inicialmente não se deu em salas bilíngües, mas sim em turmas integradoras de alunos surdos. Nestas turmas os alunos eram inseridos e “tratados” como seus pares. Não havia qualquer adaptação metodológica ou de material para seu atendimento. Foi a partir do artigo 12 § 2º da Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001 que ficou assegurado aos alunos que apresentavam “dificuldades” de comunicação para a acessibilidade aos conteúdos curriculares, o uso de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de Sinais.

Neste mesmo ano o MEC promove o já referido Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, proposta da Universidade de Brasília – UnB e Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal – APADA/DF em parceria com a FENEIS e a Secretaria de Educação (SALLES et al.; 2003). Passa a reconhecer a importância da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no meio educacional. Surge então a necessidade de tornar acessível ao aluno surdo, incluído em uma sala regular de ensino, uma forma de linguagem que garanta a comunicação e reconheça a L1 e L2. O profissional

que passa a desempenhar este papel na sala de aula inclusiva de alunos surdos é conhecido como o intérprete educacional.

Diante da carência desse profissional no meio escolar, o MEC/ SEESP promove, entre as Propostas de Inclusão do Aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais nas classes de ouvintes, os primeiros cursos de capacitação de intérpretes de Libras e ensino dessa língua aos professores ouvintes da rede regular de ensino, uma proposta inédita feita pela APADA, UnB e outros parceiros.

É importante lembrar que todos os profissionais que participaram deste programa de capacitação eram professores de Secretarias de Educação de todo o Brasil, na sua maioria pedagogos ou com licenciatura nas mais diversas áreas.

É fundamental fazer esta contextualização histórica para facilitar a compreensão que muitos dos profissionais ali presentes não conviviam com a comunidade surda e poucos conheciam a Libras. Esta é a gênese da dificuldade de se separar o papel do professor da função do tradutor intérprete de Língua de Sinais.

## **2.2 Intérprete Educacional: um intérprete ou um professor?**

We cried because we were afraid that he would not be able to communicate with us<sup>3</sup>.

(MARILYN SASS-LEHRER)

As políticas públicas de inclusão e a oficialização de LIBRAS fizeram com que aumentasse a presença dos intérpretes em sala de aula.

Segundo Quadros (2003), o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. Tem como função intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas ouvintes e os surdos. Cita também que, devido ao grande número de professores terem um domínio da língua de sinais, estes passam a exercer a função de intérprete, acumulando duas funções: a de professor e a de intérprete. Assim, segundo a autora, o professor – intérprete é o profissional cuja carreira é a do magistério e que tem dupla função: ensinar e interpretar. A autora separa esses momentos:

- 1) Em um turno, exerce a função de docente, regente de uma turma seja em classe comum, em

---

<sup>3</sup> Sass-Lehrer, no livro *The young deaf or hard of hearing child*, capítulo seis, p.153. Depoimento dos pais quando descobriram que seu filho de três meses era surdo.

classe especial, em sala de recursos, ou em escola especial (nesse caso não atua como intérprete).

2) Em outro turno, exerce a função de intérprete em contexto de sala de aula, onde há outro professor regente (QUADROS, 2003, p.63).

Outras pesquisas demonstram, entretanto, que separar o profissional intérprete do educador, principalmente nas séries iniciais e do ensino fundamental, tem sido uma tarefa difícil e em alguns casos improdutiva.

Stewart & Kluwin (in LACERDA & POLLETI, 2004) realizaram uma pesquisa bibliográfica que tinha como objetivo encontrar orientações e definições sobre a forma de trabalho do intérprete em ambientes escolares. Como resultado, encontraram que a grande maioria dos intérpretes não utiliza a língua de sinais pura, fazendo o uso de *pidgin* ou bimodalismo<sup>4</sup>, em virtude da maioria dos alunos não dominarem bem a língua de sinais.

Outro ponto encontrado pelos autores é o relato de alunos que afirmam que, mesmo que a interpretação em alguns momentos não seja clara, a presença do intérprete é importante, pois, sem eles, acompanhar as aulas seria pior. Como destaque desta pesquisa, fica o grande número de funções encontradas pelos autores que o intérprete tem que desempenhar: ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com o aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada na sala de aula, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem, entre outras.

Shaw e Jamieson (1997) também pesquisaram a atuação do intérprete em sala de aula no Canadá e encontraram que o aluno pouco se comunica com seu professor, usando com muito mais frequência a figura do intérprete, quando quer esclarecer alguma dúvida ou interagir no espaço da sala de aula. É dito também que o aluno participa de uma forma diferente do aluno ouvinte, pois quando o professor pergunta algo para a classe em voz alta, o aluno surdo não participa igualmente, pois precisa aguardar a informação ser interpretada, para só depois poder responder também.

No Brasil, Ferreira (2002) aponta os inúmeros improvisos que este profissional precisa fazer para possibilitar ao aluno surdo o acesso à informação. Cita também a falta de conhecimento teórico do intérprete frente aos conceitos abordados em sala de aula, o que dificulta o trabalho do intérprete e o aprendizado do aluno.

Lacerda e Góes (2000), ao pesquisarem um aluno da pré-escola até a quarta-série, constatam que o intérprete, em alguns momentos, necessita de extrapolar o papel intérprete

---

<sup>4</sup> Pidgin e/ou bimodalismo – Também conhecido como Português Sinalizado; uso simultâneo de fala e sinais.



para que haja uma real compreensão do aluno em sala de aula:

.... ela assume o papel de mediadora entre ele e os conteúdos a serem apreendidos e luta ativamente por sua atenção e por um espaço que seja “ouvida/OLHADA e compreendida..... Tais atitudes são extremamente importantes para Gui já que todas essas considerações são apresentadas em Língua de Sinais. Nesse sentido, a intérprete “transgride” os limites impostos ao seu papel, atuando efetivamente como um educador. Todavia, essa participação é absolutamente importante para que a criança surda aproveite ao máximo as informações oferecidas (LACERDA e GÓES, 2000, p. 70).

Em contraposição aos autores acima citados, Rosa (2006) afirma que é preciso respeitar a figura do professor e não confundir o intérprete com um educador.

Ao estender a sua atuação à de educador, esse intérprete pressupõe que tem o mesmo preparo do professor e está no mesmo pé de igualdade de formação para ministrar o ensino ao aluno surdo. (ROSA, 2006, p. 87)

Da mesma opinião, Martins (2004) afirma que o ILS deve ter como princípio que o ato de ensinar cabe apenas ao professor. Não é função e não é responsabilidade do intérprete de língua de sinais ensinar, mesmo que ele possua formação específica para isso, como é o caso da maioria dos intérpretes que atuam na educação infantil e no ensino fundamental.

Após analisar estes fatos, fica claro que a divergência entre intérprete educacional existe e é de difícil solução. No I EPILCO – Encontro de Profissionais Intérpretes do Centro Oeste (2007) ficou claro que a categoria deseja que o termo que seja atribuído ao profissional que atua no meio educacional seja o de intérprete educacional e não de professor intérprete. Algumas Secretarias de Educação e universidades também vêm adotando o termo intérprete educacional e não professor intérprete, conforme demonstrado nos editais de concurso para atuação de intérpretes em ambientes educacionais.

Fica então um questionamento: Como o intérprete atua ao se deparar com uma sala onde os alunos ainda não têm uma língua de sinais estruturada? Será que apenas interpretar é suficiente para o aluno assimilar o conteúdo? É possível que dois professores atuem de maneira consecutiva na sala de aula?

Outro fator apresentado nas pesquisas é que a presença do intérprete não garante uma educação inclusiva que respeite a identidade, cultura e diversidade lingüística do aluno surdo (KELMAN, 2005; LEITE, 2005; LACERDA, 2000 e QUADROS, 2003).

## **2.2 Intérprete Educacional e professor regente: a co-docência**

A dificuldade em se definir a atuação do intérprete como intérprete educacional talvez tenha como origem a própria dificuldade da adaptação do aluno surdo a esse espaço escolar. A inclusão do aluno surdo vai além da acessibilidade da comunicação. Este fator é essencial, mas é preciso também um novo olhar na forma de ensinar e, como já foi dito anteriormente, é preciso rever as estratégias utilizadas em sala de aula, pois apenas o uso de Libras em sala de aula não é o suficiente para o êxito do processo inclusivo.

Na maioria das vezes, o aluno surdo ingressa no ensino fundamental sem dominar ainda a língua de sinais, pois vêm de lares ouvintes (LACERDA, 2000). Comumente comunica-se com os familiares através de gestualização doméstica, criada como resultado das interações. Com isso a função do intérprete fica prejudicada. Se este insistir em apenas interpretar o que o professor está explicitando, sem mediar ou auxiliar, poderá ter como resultado a não compreensão por parte do aluno.

Talvez seja necessário repensar a postura deste profissional, principalmente, o que atua no ensino fundamental. Em todas as pesquisas acima citadas, os autores destacam momentos, em que foi necessário o intérprete atuar como um educador para que o surdo compreendesse o conteúdo apresentado.

Também as práticas pedagógicas entre professores que atuam como regente da turma junto aos intérpretes educacionais e/ou professores intérpretes precisam ser revistas.

Experiências de sucesso são descritas por Kelman (2005), ao descrever díades de professores (intérpretes educacionais e professor regente) que desenvolveram um ótimo trabalho junto ao aluno surdo e ouvinte. Os professores observados trabalham em regime de co-docência, ou seja, ambos são responsáveis por todos os alunos, não havendo uma clara separação de funções (KLUWIN, 1999; LUCKNER, 2001).

Na co-docência os professores trabalham juntos ao planejar para a turma, elaboram o material e criam estratégias pedagógicas, objetivando um ambiente propício ao aprendizado e respeitando os limites de todos.

Seria então essa a melhor forma de atuar como intérprete no ambiente educacional? É possível que a co-docência seja utilizada no ensino fundamental, médio ou superior?

## **2.3 Dialogismo e sua influência na aprendizagem do surdo**

O homem forma suas opiniões, cria conceitos e os reformula por meio da convivência com o outro e com o mundo.

Oliveira (2003), ao citar Bakhtin (1988,1997), afirma que o próprio pensamento, nasce e se forma em interação e em luta com o pensamento alheio.

Esta mesma autora afirma que:

a voz é a atividade da qual a consciência falante se atualiza em enunciado, contra o pano de fundo de outras mentes e do ambiente social, carregando as marcas relativas dos diferentes grupos sociais, mais ou menos hierarquicamente estruturados, em que ela se insere (OLIVEIRA, 2003, p. 46).

A voz, quando pertencendo a um contexto, muitas vezes expressa uma palavra. A palavra pode ser determinada por QUEM a usa e PARA QUEM ela vai. A palavra é o produto de interação entre o locutor e o ouvinte.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1998, 113).

É na situação social e no meio social, a partir de seu próprio interior, que surge a enunciação. Contudo é preciso destacar que a enunciação não é interior, mas exterior: está situado no meio social em que o indivíduo está. A interação verbal é realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

O diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal. Pode-se o entender o diálogo, não apenas como troca de falas entre pessoas. O diálogo, num sentido amplo, pode ser compreendido como:

Diálogo não deve ser entendido apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1998, p.113).

A partir desta afirmação de Bakhtin, é possível entender que o diálogo não fica restrito a uma “conversa” presente face a face, como já foi citado acima. Diversos meios ou ferramentas que permitem uma comunicação efetiva, também devem ser considerados. Kelman (2001) aponta que a escrita é, certamente, um relevante aspecto da comunicação na educação de surdos, já que se apóia na visão. Outra forma, de comunicação não oral muito utilizada pelos surdos como forma de dialogar são as mensagens que podem ser feitas pelos aparelhos celulares, conhecidas como torpedos e também os *chats* e *messengers* na internet.

O diálogo permite que diferentes grupos onde muitas vezes as idéias, culturas e valores são diferentes, interajam e criem novos mecanismos de convivência social.

... o diálogo não é apenas uma recriação simbólica de um discurso social dominante. Ele representa um momento produtivo a partir do posicionamento dos sujeitos que dele participam. É por isso que todo diálogo se expressa em novas posições, diferentes daquelas que caracterizavam os participantes antes de começar a dialogar (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 22).

Em alguns momentos os que participam do diálogo não pertencem ao mesmo grupo ou comunidade, o que pode levar a um diálogo que tenha por base a argumentação.

Quando os falantes são participantes de comunidades relativamente homogêneas, interagem movidos por uma coordenação de perspectivas. Caso contrário, adotam posições antagônicas, que criam a demanda de argumentação. (BAKHTIN, 1998, p. 113)

Com isso é possível perceber que nenhum discurso é apenas uma repetição. Ao interagir por meio do diálogo aqueles que estão envolvidos passam por uma reconstrução e resignificação da fala (OLIVEIRA, 2003).

A esse jogo de argumentações, Habermas (1990) dá o nome de dinâmica comunicativa. É nessas dinâmicas que a reflexão crítica e a pretensão de validade do conteúdo, por meio do discurso, se aliam. Na realidade, para o autor as relações sociais são norteadas pela busca de acordo entre as pessoas.

Os debates, sempre na busca da comunicação, levam o homem a uma estrutura dialógica. Para Bakhtin o dialogismo é base central do sujeito.

O dialogismo é central na teoria bakhtiniana, porque para ele é por meio dele que o sujeito penetra no fluxo vivo da linguagem. É o diálogo entre o “eu” e o “outro”, entre os muitos “eus” e muitos “outros” (BAKHTIN, 1998, p. 41).

Oliveira (2003) reforça a importância do contexto na formação do diálogo quando diz:

A razão dialógica, que se busca fundamentar, é uma noção de razão comunicativa, construída e reconstruída no contexto das interações sociais, ou seja, pautada no debate e na negociação intersubjetiva. (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

Entendendo a importância do diálogo, Bakhtin afirma que este é uma das vias mais importantes da interação verbal, concebendo diálogo como toda comunicação verbal de

qualquer tipo que seja. Ele argumenta que cada um do seu modo participa de uma realidade social. É por meio da interação entre sujeitos, mediada pelos signos, que se passa a ser homem (BAKHTIN, 1998).

O aluno surdo, ao ingressar no espaço acadêmico, na maioria dos casos não tem uma língua de sinais constituída. Ele apresenta uma linguagem composta de gestos soltos, mímicas e uma “língua caseira”. Em escolas que trabalham com o bilingüismo, o aluno fica aproximadamente dois anos em classes especiais para em seguida freqüentar uma classe inclusiva. O profissional que passa a mediar essas trocas que ocorrem na relação do aluno surdo junto aos alunos ouvintes e ao professor em sala de aula é o intérprete educacional.

O sujeito se forma no meio, no qual foi inserido. No caso do aluno surdo, suas práticas discursivas são reflexos da comunidade lingüística do contexto social do meio do qual faz parte. Contudo, muitas vezes esse meio não propicia um ambiente de interação, comprometendo assim seu desempenho junto ao meio acadêmico e social.

... as práticas discursivas como produções histórico-culturais se desenvolvem como efeito das condições interativas concretas, definidas pela agência e pela intencionalidade dos atores específicos. Nesse sentido, o discurso não é simplesmente a expressão de significados prontos no pensamento (OLIVEIRA, 2003).

Neste estudo, as observações serão feitas com o objetivo de verificar como acontece o diálogo entre os alunos surdos, seus colegas ouvintes e surdos, seu professor e o intérprete educacional. A partir desta coleta será possível analisar como se dá a relação entre eles e todos que fazem parte do seu meio e em especial o intérprete educacional.

## **II – OBJETIVOS**

Com o propósito de desvendar as relações do intérprete de língua de sinais, que atua no meio educacional, traçamos os objetivos para a pesquisa empírica que seguem abaixo.

### **Objetivo Geral**

Compreender e analisar a atuação do intérprete educacional em turmas inclusivas de alunos surdos no ensino fundamental nas escolas da rede pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF.

### **Objetivos Específicos**

- Investigar o conceito de inclusão adotado nas escolas pesquisadas;
- Analisar como ocorre a interação intérprete educacional com os demais professores das turmas observadas;
- Identificar como é entendida a figura do intérprete educacional pelas pessoas que fazem parte do meio escolar;

### III – MÉTODO

#### 1. Metodologia

O delineamento desta pesquisa é qualitativo, com análise dos dados a partir de um estudo microgenético.

A escolha da abordagem qualitativa se deve ao fato desta pesquisa buscar entender os processos e as trocas feitas em um determinado contexto social interativo específico, a escola. Esta instituição pode ser entendida como participante no processo de constituição do sujeito intérprete, permitindo analisar as influências das relações sociais e das interações que ele estabelece com seus pares, os demais professores. Este estudo busca compreender e analisar o intérprete educacional a partir de sua atuação, através de uma abordagem sociocultural.

González Rey (2002) usa a expressão de Epistemologia Qualitativa, pois tem uma visão qualitativa baseada no diálogo, na construção e interpretação da realidade e justifica o seu uso como uma necessidade de especificar epistemologicamente o qualitativo, apesar de entender a priori a redundância, "na medida que toda **epistemologia** como construção dos processos do conhecimento é **qualitativa**".

Sendo assim a epistemologia qualitativa é entendida por González Rey como:

... um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (2002, p. 29).

Segundo Flick (2004) a pesquisa qualitativa tem uma longa tradição na psicologia e nas ciências sociais. Como os métodos em psicologia influenciam as orientações na área educacional, é importante considerar a história desta metodologia.

No final do século XIX já ocorriam ações isoladas de trabalho que utilizavam a pesquisa qualitativa. No entanto, é a partir do século XX, que a pesquisa qualitativa se sistematizou com trabalhos de Malinowski, Bateson, Mead, Benedict e outros (GONZÁLEZ REY, 2002).

Estes autores foram fontes importantes para o desenvolvimento do modelo etnográfico, o qual considera a pesquisa social referente ao estudo das culturas humanas uma pesquisa participativa, em que o pesquisador forma parte do campo de pesquisa. A etnografia aparece então como importante tradição qualitativa a partir da pesquisa antropológica. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.2)

A evolução da pesquisa qualitativa é apresentada por González Rey (2002), segundo uma perspectiva de Denzin e Lincoln (1994) em cinco momentos:

1º momento - Período tradicional: Neste período a pesquisa qualitativa se interessa pelo diferente, o estrangeiro ou o estranho. É um período ainda influenciado pelo paradigma científico positivista e por sua busca da objetividade e da validade. Relaciona-se à pesquisa de Malinowski (1916) em etnografia e a Escola Sociológica de Chicago.

2º momento – Período modernista: Período onde se tenta formalizar a pesquisa qualitativa. É um período pós-guerra, onde está se tentando “organizar” as idéias. Entre autores relacionados a esse período estão: Bogdan e Taylor, Cicourel, Glasser e Strauss Becker.

3º momento - Período da indiferenciação de gêneros ou gêneros obscuros. Há uma busca por métodos, técnicas e estratégias. As estratégias de pesquisa vão da *grounded theory*<sup>5</sup> ao estudo de caso, os métodos biográficos e a pesquisa clínica. Diversos métodos são apresentados, o que possibilita aos autores fazerem comparações ou mesmo combiná-los, levando ao surgimento de paradigmas alternativos tais como: interacionismo simbólico, etnometodologia, fenomenologia, semiótica. Autores que se destacam neste período são Geertz, que sustenta que o limiar entre as ciências humanas e as sociais não é preciso, além de Glaser & Strauss (1967).

4º momento- Crise da representação – Neste período a pesquisa qualitativa torna-se um processo de construção de versões da realidade, onde há uma reflexão sobre a maneira de interpretar as entrevistas feitas. Ao pesquisador é dada a oportunidade de produzir, a partir das suas descobertas, uma versão do todo. Trabalhos como *La antropologia como crítica cultural* (MARCUS; FISHER, 1996) marca a difusão de um conjunto de atividades que vinham sendo realizadas.

5º momento – Dupla crise – Há uma crise da legitimação, pois há a necessidade de se repensar as formas de legitimidade do conhecimento produzido. O resultado é uma profunda reflexão sobre questões como validade, confiabilidade e generalização.

A Epistemologia Qualitativa vem em resposta a uma necessidade de se repensar toda a linha de atuação vinda do positivismo e do racionalismo. As pesquisas demonstravam fragmentações e pouca relação com a realidade, o que muitas vezes tornava a resposta encontrada durante o estudo impossível de ser aplicada no campo real.

---

<sup>5</sup> A expressão *grounded theory* é melhor traduzida por González Rey (2002), como a teoria fundamental ou básica. O termo tem aparecido também como teoria fundamentada (Rodríguez Gómez, Gil Flores e Garcia Jiménez, 1996).



Neste estudo há necessidade de se utilizar a análise qualitativa, pois as relações sociais analisadas são produtos de uma ação histórico-cultural que envolve o homem como um ser singular e suas relações de comunicação e diálogo no contexto do ambiente educacional.

Com isso, é possível perceber que esta pesquisa é realizada com base nos três pilares da epistemologia qualitativa de González Rey (2005): o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e o ato de compreender a pesquisa como um processo de comunicação.

Ao adotar uma metodologia que tem como base um caráter construtivo interpretativo, fica claro que o objetivo maior é refletir e analisar sobre todo conhecimento produzido, que é portanto construído e não algo segmentado. A idéia é de se buscar zonas de sentido onde seja possível realizar um processo de construção de novas formas de visão do pesquisador, seja por meio do confronto ou da necessidade de uma reconstrução de todo o processo investigativo.

O conceito de zona de sentido foi criado por Gonzalez Rey (2005) e pode ser entendido como:

Aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (GONZALEZ REY, 2005, p. 45).

### **1.1 Análise Microgenética**

O motivo da escolha da abordagem microgenética como forma de construção dos dados desta pesquisa deve-se à necessidade de se analisar, de forma detalhada, a função do intérprete educacional e a relação deste com o meio onde atua.

Segundo Góes (2000):

A análise microgenética trata de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GOÉS, 2000, p.2).

É importante destacar que este recorte não tem como objetivo “selecionar elementos”, ou seja, separar os sujeitos do meio e analisá-los fora de um contexto. A

metodologia da análise microgenética busca analisar as unidades que têm uma representação do todo e não de pequenas partes.

Kelman (2004) afirma que ao analisar episódios, que representam o todo, é possível fazer um zoom de determinados momentos observados, permitindo assim, uma análise detalhada, passo a passo. Todo esse processo é necessário para uma observação de mudanças desenvolvimentais significativas.

Wertsch e Hickman (1987), ao realizarem um estudo focalizando os movimentos e falas em uma díade mãe-criança durante uma atividade de quebra-cabeça, utilizaram a análise microgenética e a definiram como:

Aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um **curto** espaço de tempo. É uma espécie de “estudo longitudinal de curto prazo” e uma forma de identificar transcrições genéticas, ou seja, a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para intra-subjetivo (WERTSCH e HICKMAN, 1987, p 17). (grifo meu)

Apesar dos autores acima citados reconhecerem como análise microgenética a forma de pesquisa utilizada, Góes (2000) contesta o uso da expressão **curto espaço de tempo**. A autora afirma que, nos relatos de pesquisa sobre análise microgenética, não há usualmente mensuração do tempo dos episódios recortados. Em alguns casos, se for significativo, é mencionado o tempo final dos episódios.

Em resumo, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais - daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GOÉS, 2000, p.7).

Um segundo motivo para a escolha da análise microgenética no meio educacional deve-se ao fato de que ela permite observar e tentar compreender como se dá a comunicação, a interação e as relações sociais que acontecem no processo de ensino – aprendizagem. Esse olhar será necessário para se compreender como acontecem as inter-relações entre os dois professores que se encontram na sala de aula e destes com seus alunos ouvintes e surdos, bem como das relações entre os dois grupos de alunos.

Enfim a escolha desta metodologia de pesquisa ocorreu por se entender que a abordagem microgenética se configura como uma forma de construção de dados que

permite a observação detalhada dos fatos, possibilitando assim um recorte de determinados momentos onde é possível analisar e interpretar as relações sociais e o sujeito como um todo e suas mudanças significativas.

Sendo assim, a análise microgenética será utilizada para analisar as atuações que intérprete educacional desempenha nas turmas inclusivas de alunos surdos no ensino fundamental em escolas da rede pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEDF.

## **2. Participantes e Estrutura das Escolas Inclusivas pesquisadas**

Consideramos como participantes desta pesquisa os professores regentes de duas turmas de 3ª série; os professores regentes de uma turma de 8ª série e um professor regente bilíngüe que ministra aulas de português como segunda língua para surdos; os intérpretes educacionais das três turmas; os coordenadores; os alunos surdos, sendo um da 3ª série e outro da 8ª série; e uma aluna ouvinte da 3ª série, perfazendo um total de quatorze participantes. Além destes, a própria pesquisadora e sua auxiliar de pesquisa, aluna de graduação em pedagogia, bolsista de iniciação científica.

Contudo, alguns obstáculos foram encontrados e o número inicial de participantes alterou-se. Com um mês de filmagens uma das turmas da 3ª série teve que ser abandonada. A intérprete educacional que estava trabalhando desde o início do processo, sofreu uma lesão no braço e saiu de licença médica pelo período inicial de dois meses. Por essa razão a turma ficou sem intérprete. Outras duas turmas da 8ª série também foram abandonadas pela pesquisa, em virtude da recusa dos professores regentes em permitir filmagens ou mesmo audiografações em suas salas de aula, apesar de terem assinado o Termo de Consentimento Livre. Por esse motivo, o desenvolvimento da pesquisa foi grandemente dificultado.

A primeira escola de 3ª série, que neste momento passaremos a chamar de Escola A, é uma escola inclusiva de alunos surdos. Na escola são atendidos alunos de 1ª a 4ª série e alunos do 1º ano\*. Nas turmas inclusivas a média de aluno é de vinte e dois alunos no total sendo seis surdos e dezesseis ouvintes. Diariamente as aulas são ministradas por um professor regente e um intérprete educacional. Contam também com um professor responsável especificamente pela coordenação das turmas inclusivas de alunos surdos, com o objetivo de auxiliar na preparação de material e atuar na sala de recurso.

A segunda escola de 3ª série, tratada como Escola B, segue os mesmos moldes da

Escola A. A única diferença está no número de alunos ouvintes na sala. Como a sala observada inicialmente não estava caracterizada para ser uma sala inclusiva, o número de alunos ouvintes é um pouco maior, vinte cinco. Já o número de surdos é um pouco menor, apenas quatro. A professora regente nunca trabalhou com surdos e a turma foi escolhida em virtude de alguns alunos terem sido transferidos de outra escola. Nesta escola também há um coordenador específico para as turmas inclusivas. Estes coordenadores têm a denominação de Apoio do Surdo.

A terceira escola pesquisada é uma escola de 8ª série, a Escola C. É uma escola de referência no atendimento dos surdos. Ela trabalha com 7ª e 8ª séries. As intérpretes educacionais conseguiram se organizar e atuam 80% do seu tempo nas áreas específicas de sua formação. Nesta pesquisa nos concentramos nas áreas de Ciências, divididas entre Biologia e Física e na área de História e Geografia. Os alunos trocam de salas de acordo com a grade horária. Em média nas salas de aula são presentes 27 alunos ouvintes e seis surdos. Além dessas aulas também participamos da aula de Português como Segunda Língua, projeto já desenvolvido na escola, ou seja, os alunos assistem à aula de Português separados dos ouvintes. A mesma professora que é regente desta turma é intérprete na sala de Inglês, sua área de formação. A escola tem uma coordenadora geral, e na sala de recursos uma professora específica para esta situação. O contato com ela foi muito breve. Ela atua como vinte horas e no horário contrário das aulas. Os alunos têm aula com ela duas vezes por semana.

Para melhor compreensão, segue abaixo um quadro que mostra as escolas pesquisadas com suas características.

ESCOLA	SÉRIE	ALUNOS OUVINTES	ALUNOS SURDOS
A	3ª	16	6
B	3ª	25	4
C	8ª	27	6

**Quadro 1 – Escolas pesquisadas e suas características**

É importante destacar o motivo da pesquisadora em escolher analisar os intérpretes educacionais, professores regentes, alunos surdos e ouvintes e coordenadoras da 3ª série do ensino fundamental. O objetivo foi pesquisar a 3ª série, pois é nesta série que o aluno surdo tem o primeiro contato com o intérprete educacional no sistema

escolar. Na educação infantil e nos dois primeiros anos escolares do ensino fundamental, a grande maioria dos alunos surdos está inserida em classes especiais de alunos surdos com professores bilíngües. Da mesma forma, escolhemos trabalhar com um grupo de docentes e discentes da 8ª série (intérpretes, professores, alunos surdos e ouvintes e coordenadores), pois desejamos analisar a atuação do intérprete educacional no último ano de inclusão dos alunos surdos no ensino fundamental.

Outro ponto que merece ser explicitado é a escolha de uma professora que atua como professora bilíngüe no ensino de português como segunda língua na 8ª série do ensino fundamental. A escolha se deve ao fato de esta professora atuar como professora bilíngüe em uma sala de aula e intérprete educacional em outra sala, tendo assim experiências diversas de atuação com os mesmos alunos, na mesma escola.

Os critérios adotados na seleção dos professores que atuam como intérpretes educacionais incluíram, além da vontade de participar da pesquisa, o grau de proficiência em Libras.

### **3. Local**

A pesquisa foi realizada em três escolas inclusivas, durante o ano de 2008. As duas primeiras foram escolas de 1ª a 4ª série, com alunos surdos incluídos e a outra uma escola de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, ambas da rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. É importante ressaltar que as escolas inclusivas ligadas a SEDF possuem um guia de Orientação Pedagógica para cada tipo de deficiência. Neste estão inseridas informações e orientações, como o próprio nome diz, acerca das adaptações que devem ser feitas e as definições dos profissionais que atuam neste ambiente.

Este documento estabelece diretrizes para atendimento ao aluno com Deficiência da Audição (D.A.) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, numa política inclusiva. Objetiva subsidiar os profissionais que atuam nessa área, bem como unificar procedimentos no sentido de sistematizar ações coerentes com as diretrizes emanadas da Secretaria de Estado de Educação / Subsecretaria de Educação Pública (SUBEP) / Diretoria de Ensino Especial (DEE) (SEDF, 2006, p. 5).

Dentre as orientações apresentadas encontram-se o Sistema de Apoio e as Conceituações quanto ao tipo de Atendimento que uma escola inclusiva de D.A. (deficiência auditiva) deve apresentar.

No Sistema de Apoio, os recursos humanos envolvem: professores capacitados

para atuar na educação DA/ Surdo; professor itinerante; professor ouvinte de apoio; professor surdo para apoio e professor intérprete educacional. Os três últimos citados só estarão presentes se as escolas forem bilíngües. Dentro do Sistema de Apoio também estão presentes os recursos pedagógicos, tais como: adaptações curriculares; enriquecimento curricular; complementação curricular e redução do número de alunos na composição de turmas, conforme estratégia de matrícula. Os atendimentos podem ocorrer em unidades especiais; classe de educação bilíngüe para educação infantil e alfabetização; classe de educação bilíngüe e sala de recurso (para o atendimento complementar específico e apoio pedagógico à classe comum).

Nas orientações há um destaque para a dinâmica e metodologia de trabalho a ser utilizada nas salas inclusivas ou especiais para alunos D.A. / Surdo.

É importante utilizar, com alunos surdos, uma didática que estimule o canal visual. As atividades devem ocorrer de forma a vivenciar experiências, e deve transpor as quatro paredes da instituição educacional, devendo visitar locais distintos, para que possa vivenciar diversas situações de forma contextualizadas, lúdicas e com utilização de muito material concreto, já que o acesso à informação pelo aluno surdo não é auditivo, e sim visual. (SEDF, 2006, p. 16).

No item Conceituação de Atendimento estão as denominações de todos os atendimentos feitos ao aluno D.A. / Surdo. Como esta pesquisa acontece em escolas que trabalham com a proposta bilíngüe, é interessante citar os conceitos voltados para este nível de atendimento (SEDF, 2006).

**Escola com Proposta Bilíngüe** – Instituição Educacional que propõe desenvolver, para o aluno surdo, duas línguas: Língua de Sinais e Língua Portuguesa (oral / escrita);

**Classe de Educação Bilíngüe** – Turma, a partir da 3ª série, composta por alunos surdos e ouvintes, dois professores em sala de aula, (01) um professor regente e (01) professor intérprete educacional (este professor deve ter especialização em educação de surdos). Os alunos DAs retornam duas ou três vezes por semana no turno inverso ao de sua matrícula, para sala de recurso, com o professor especializado;

**Sala de Recursos** – *Locus* de atendimento especializado, onde se oferece a complementação e enriquecimento curricular, utilizando-se equipamentos e materiais específicos;

**Atendimento Curricular Específico** – Atendimento oferecido aos alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Regular de Ensino com o objetivo de estimular a aquisição de uma língua oral, já que sua aquisição não ocorre naturalmente, e de LIBRAS, tendo em vista que a maioria desses alunos é filho de pais ouvintes;

**Professor de Apoio** – Profissional especializado responsável pela inclusão do aluno DA / Surdo nas escolas inclusivas, atuando junto à comunidade escolar e oferecendo apoio pedagógico aos professores regentes em classes com alunos DAs;

**Professor Intérprete Educacional** – Intérprete em Língua Brasileira de Sinais e mediador do processo ensino aprendizagem do aluno DA na classe bilíngüe;

**Professor do Ensino da Língua Brasileira de Sinais** – Usuário nativo de LIBRAS (surdo) que possibilite ao aluno DA / Surdo o aprendizado de LIBRAS e sua vivência pedagógica.

Nas escolas onde a pesquisa foi feita não faziam parte do quadro Professores surdos nessa condição.

#### **4. Instrumentos e Equipamentos**

Esta pesquisa teve como idéia inicial utilizar como instrumentos: observações e entrevistas semi-estruturadas. Porém, no decorrer do contato junto aos profissionais, pais e alunos, foi possível perceber a riqueza dos dados obtidos também pelas conversas informais. Neste sentido, também as conversas informais foram consideradas como um instrumento de construção de dados.

##### **4.1 Observação**

Segundo Queiroz (2008), a observação se constitui como o instrumento que mais possibilita uma leitura o mais real possível do fenômeno investigado. O registro das observações foi feito através de um instrumento particularmente construído para esta pesquisa, o Protocolo de Observações, Interações & Atividades - o POIA (Anexo V).

É preciso salientar que a observação foi um dos momentos mais desafiantes deste trabalho. A pesquisadora, por fazer parte do grupo de intérpretes da Secretaria de Educação e atuar também como intérprete de língua de sinais (ILS) no campo profissional de Brasília, encontrou certos obstáculos e, talvez possa se dizer, algumas inquietações. Sentimentos tão bem colocados por Aguiar (2006) em sua dissertação de mestrado, quando afirma da dificuldade do pesquisador de dotar-se de um maior distanciamento dos fatos e das atuações do grupo quando o próprio pesquisador faz parte do grupo.

Este distanciamento que a academia exige nas pesquisas científicas, para que se perceba com melhor clareza os dados colhidos nos estudos de campo, se torna uma tarefa árdua... O objetivo é exercitar o distanciamento, mas sem a ilusão da imparcialidade completa, pois enquanto intérprete e pesquisadora estarei compondo subjetivamente as análises desse trabalho (AGUIAR, 2006, p.57).

#### 4.1.1 Tempo de observação

Nas escolas onde as observações foram feitas, as professoras regentes e as intérpretes educacionais trabalham em regime de jornada ampliada, perfazendo um total de 40 horas. Permanecem em regência 25 horas, e as demais horas são divididas em coordenação e atendimento ao aluno. As observações foram feitas durante as aulas e nos atendimentos, tanto no período da manhã como no da tarde. Para melhor visualização do tempo observado, elaboramos o quadro abaixo.

ESCOLA	SALA DE AULA	COORDENAÇÕES E ATENDIMENTOS	TOTAL
ESCOLA A (3ª série)	25hs	6hs	31hs
ESCOLA B (3ª série)	25hs	4hs	30hs
ESCOLA C (8ª série)	80hs	6hs	86hs
		<b>Tempo total de observação</b>	147hs

**Quadro 2 – Tempo de observação**

#### 4.2 Entrevistas

Foram feitas entrevistas semi-estruturadas. Entende-se como semi – estruturadas, pois alguns pontos chaves foram estabelecidos, mas ao mesmo tempo ocorreram momentos abertos, deixando-se o participante discorrer naturalmente e livremente sobre pontos considerados por ele importantes.

Aguiar (2006) aponta que a entrevista deve manter estreita relação com a



afetividade, com a busca de identificação com o sujeito entrevistado, em uma forma de reconhecimento e admiração no caminho que ele define.

Queiroz (2008) aponta que as entrevistas são partes em que não só a fala, mas todas as expressões, inclusive os movimentos, demonstram pontos importantes para o pesquisador.

... torna-se importante, pois é por meio delas que se torna possível ouvir as pessoas, deixá-las à vontade para se expressarem e prestar atenção não só as colocações verbais, mas também aos gestos, expressões não verbais e até mesmo ao silêncio dos informantes no momento das entrevistas, e, sobretudo, respeitar sua opinião. (QUEIROZ, 2008, p. 73)

As entrevistas semi-estruturadas tinham como objetivo obter informações que extrapolavam a sala de aula em relação aos intérpretes educacionais. Sendo assim foram entrevistados os coordenadores das duas escolas; os professores regentes, dois alunos, sendo um de cada série pesquisada e os próprios intérpretes educacionais, que fora da sala de aula demonstraram uma riqueza em detalhar fatos e momentos que, muitas vezes, apenas com a observação, esta pesquisadora não teria percebido.

Na Escola A, as entrevistas semi-estruturadas foram feitas pelo período de 2 horas e 20 minutos, na Escola B, 1 hora e 30 minutos, e na Escola C, um total de 3 horas.

ESCOLA	ENTREVISTA	TOTAL
ESCOLA A (3ª série)	2h20	2h20
ESCOLA B (3ª série)	1h30	1h30
ESCOLA C (8ª série)	3hs	3hs
	<b>Tempo total de observação</b>	6h50

**Quadro 3 – Tempo de entrevista**

## **Equipamentos**

Foram utilizados os seguintes equipamentos: filmadora, máquina fotográfica e gravador. É preciso esclarecer que a filmadora não foi utilizada em todas as salas pesquisadas. Como já foi dito anteriormente, o fato da pesquisadora ser também uma intérprete de língua de sinais - ILS da Secretaria de Educação fez com que alguns intérpretes educacionais não se sentissem a vontade para sinalizar em frente à câmera, apesar de terem assinado o termo de consentimento. Como o intuito desta pesquisa é o de buscar respostas para melhorar a estrutura de trabalho do intérprete educacional, respeitamos a vontade dos intérpretes educacionais e usamos apenas o gravador, para termos posse do tema da aula e fizemos anotações sobre a interação que ocorreu na sala de aula.

A utilização destes equipamentos possibilita a construção dados de uma forma mais precisa sobre as diversas atuações do intérprete educacional nas classes bilíngües.

## **5. Procedimentos**

Inicialmente foi feito um levantamento junto à Diretoria de Ensino Especial - DEE da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal - SEDF, na pessoa da Gerente de Apoio à Aprendizagem do Deficiente Auditivo, com o propósito de se fazer um levantamento de quais as escolas inclusivas possuíam salas de aula com alunos surdos no ensino fundamental.

Como segundo passo, foi feito um contato com as escolas por meio de visitas informais e conversas com os diretores, com o objetivo de caracterizar o ambiente escolar e o processo de inclusão dos alunos surdos.

Posteriormente em cada escola foi feita uma reunião com os coordenadores, solicitando-se um encontro com os professores, para explicar o objetivo da pesquisa, como esta seria desenvolvida e a importância da participação deles em todo o processo. Após este momento, um novo encontro foi marcado para que obtivéssemos a resposta, por meio da coordenação da escola, se algum professor havia demonstrado interesse em participar da pesquisa.

Após a resposta das coordenadoras, os professores que aceitaram participar da pesquisa, em caráter voluntário, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado (Anexo VI).

Com as classes já escolhidas, a etapa seguinte foi combinar, junto aos intérpretes educacionais e professores regentes, uma agenda de observação nas salas de aula, lembrando que os participantes ficaram em número reduzido, conforme dito previamente.

Inicialmente foram observadas 3 salas de aula no segmento de 3ª série e 3 salas de aula de 8ª série. No primeiro momento foram feitas observações informais, apenas para conhecer o espaço, conversar com a equipe e os alunos, no intuito de que os alunos se familiarizassem com a pesquisadora.

Após um período de duas semanas de contato, as observações passaram a ser ora gravadas, ora filmadas.

As observações ocorreram de forma sistematizada durante o segundo e o terceiro bimestre escolar do ano de 2008. Nas turmas de 3ª série, os encontros ocorriam duas vezes por semana. Na 8ª série, os encontros aconteciam variando entre três ou dois encontros semanais.

No quarto bimestre do ano de 2008, as entrevistas foram iniciadas no intuito de complementar o que já havia sido observado e aprofundar o diálogo entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

Após o levantamento de dados, foram feitas as transcrições das gravações em áudio e em vídeo, o que nos levou a uma análise e interpretação dos dados, possibilitando a construção de eixos temáticos que organizam todas as informações obtidas.

Para efeito de ilustração dos eixos temáticos levantados, alguns episódios foram selecionados. Esses episódios possibilitam ilustrar as diversas atuações que o intérprete educacional desempenha nas turmas inclusivas de alunos surdos no ensino fundamental nas escolas da rede pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEDF.

Por meio dessas análises, foi possível demarcar as atuações que este profissional vem desempenhando, caracterizar a percepção do processo inclusivo das escolas, analisar a interação do intérprete educacional com os demais professores das turmas observadas e perceber como o intérprete é visto por todos os que fazem parte deste sistema. Também permitem estabelecer eventuais diferenças, se existentes, entre a atuação deste sujeito na 3ª série e na 8ª série e buscar compreender e analisar quais delas favorecem a inclusão de alunos surdos.

## V - RESULTADOS

Eu sonho que ele já chegue assim na 5ª série que a gente consiga desenvolver o máximo de conteúdo do ensino fundamental e que ele vá para o 2º grau com uma base para disputar como qualquer outro aluno um PAS ou um vestibular.

(Y – Intérprete Educacional 8ª série)

Como já foi dito, as categorias foram construídas após as observações e entrevistas, os resultados foram organizados em categorias. As observações foram organizadas em quatro categorias: Co-docência, Atuações do intérprete educacional, Expansão e insuficiência de vocábulos e Descompasso entre as atuações profissionais. Em virtude de a segunda categoria ter apresentado episódios diversos à mesma, foi subdividida em três subcategorias: Intérprete como co-construtor do conhecimento, Intérprete realizando trocas verbais entre surdos e ouvintes e Intérprete como instrumento de inclusão/exclusão.

A partir das entrevistas chegamos a construção de sete categorias: Entendendo a inclusão, Importância e reconhecimento da função do intérprete educacional, Intérprete além da interpretação, Língua de Sinais, Co-Docência, Intérprete e os vocabulários específicos e Políticas Públicas.

As conversas informais são apresentadas como um momento à parte. Apesar de terem sido obtidas muitas vezes na hora do café ou em uma conversa no pátio ou na porta, demonstram detalhes riquíssimos que não poderíamos deixar de serem mencionados.

Para uma melhor visualização dos ambientes de observação, dos sujeitos que fizeram parte de todo processo, segue uma série de quadros explicativos. Os nomes abaixo são todos fictícios.

FUNÇÃO	NOME	LETRA SIMBÓLICA
Coordenadora	Taís	T
Professora Regente	Cíntia	C
Intérprete Educacional	Zuleide	Z
Aluno Surdo	Rogério	R
Aluno Surdo	Patricia	P
Aluno Surdo	Henrique Dias	HD
Aluno Surdo	Horário Gabriel	HG
Aluna Ouvinte	Carolina	C

**Quadro 4 – Participantes da Escola A**

FUNÇÃO	NOME	LETRA SIMBÓLICA
Coordenadora	Raquel	R
Professora Regente	Diana	D
Intérprete Educacional	Moema	M
Aluno Surdo	Valtenir	VN
Aluno Surdo	Vera Lúcia	VL
Aluno Surdo	Luiza Maria	LM
Aluno Surdo	Lilian Nuvia	LN

**Quadro 5 – Participantes da Escola B**

FUNÇÃO	NOME	LETRA SIMBÓLICA
Coordenadora	Ivone	I
Professora Regente Ciências	Quíria	Q
Professora Regente História	Natália Cristina	NC
Intérprete Educacional Ciências	Yolanda	Y
Intérprete Educacional História	Ana Isadora	I
Aluno Surdo	Dora	DR
Aluno Surdo	Ysabel	YE
Aluno Surdo	Cauã	Ã
Aluno Surdo	Quésio	Q
Aluno Surdo	Gabriel	G
Aluno Surdo	Marilha	LH

**Quadro 6 – Participantes da Escola C**

Para um entendimento melhor dos trechos transcritos, tanto nas observações, quanto nas entrevistas e nas conversas informais, criamos uma legenda acreditando, facilitar a leitura dos trechos e não tornar necessário recorrer várias vezes aos quadros acima. As legendas estarão dentro de parênteses após a letra que determina o nome da pessoa:

PR – professora regente

IE – intérprete educacional

AO – aluno ouvinte

AS – aluno surdo

Os episódios e as entrevistas foram transcritos, obedecendo-se ao que normalmente vem sendo utilizado nas publicações sobre surdez. As falas dos interlocutores estão em itálico e as falas em Língua de Sinais em caixa alta.

A seguir, relacionam-se as categorias com os títulos dos episódios ilustrativos das mesmas.

**CO-DOCÊNCIA**

- 1 – FOLHA COME SOL
- 2 – A RIMA
- 3 – FÍSICA I
- 4 – DEMOCRACIA / CAPITALISMO E SOCIALISMO

**ATUAÇÕES DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

**INTÉRPRETE COMO CO-CONSTRUTOR  
DO CONHECIMENTO**

- 1 – A ERVILHA
- 2 – O TEMPO
- 3 – CRIANDO GLOSSÁRIOS

**INTÉRPRETE COMO INSTRUMENTO  
DE INCLUSÃO / EXCLUSÃO**

- 1 – O FILME
- 2 – TRABALHO EM GRUPO
- 3 – CAPITANIAS

**INTÉRPRETE REALIZANDO TROCAS  
VERBAIS ENTRE SURDOS E OUVINTES**

- 1 – DESENHANDO JUNTO
- 2 – COMO SE FALA?
- 3 – MARIMBONDO OU QUINDIM

**EXPANSÃO E INSUFICIÊNCIA LEXICAL**

- 1 – JILÓ, CHUCHU E MOLEQUE, QUAL O SINAL?
- 2 – CRIANDO SINAIS
- 3 – CLASSIFICADORES
- 4 – ELEIÇÕES

**DESCOMPASSO ENTRE AS ATUAÇÕES DOS PROFISSIONAIS**

- 1 – SOLETRANDO
- 2 – MINHA COR É FENÓTIPO
- 3 – MUITO RÁPIDO
- 4 – MATERIAL PARA REFORÇO

## Observações

### Categoria O1 – CO-DOCÊNCIA

#### Episódio 1 - Folha – come - sol (3ª Série)

C (PR) explica para os alunos o processo da fotossíntese.

**H (AS):** A FOLHA “COME” DE VERDADE O SOL E A ÁGUA? COMO?

C (PR) já está em outro momento da explicação, quando Z (IE) começa a responder a dúvida de H(AS). Nesse momento C (PR) pergunta:

**C (PR):** *O que foi? O que ele está falando?*

**Z (IE):** *Ele está com dúvida. Perguntou se de verdade a folha “come” o sol e a água.*

C (PR) pega a planta mais enrugada e fala para H (AS).

**C (PR):** *Segura esta planta nesta mão. Segura a outra planta nesta mão. Sentiu?*

C (PR) então começou a explicar e Z (IE) a interpretar. A explicação não foi só para H (AS), mas para toda a turma. C (PR) começa a falar como é que a folha recebia o sol e a água e transforma em alimento para a planta. Que a folha tem células que ajudam a planta a se alimentar. C (PR) então pede para Z (IE) que ela explique um pouco mais e tire dúvidas de todos, enquanto ela vai pegar o flip. Os alunos começaram a fazer perguntas e colocações e Z (IE) interage com eles.

#### Análise:

O episódio relata o momento em que a professora regente percebe a dúvida do aluno surdo e, utilizando formas diversas de comunicação, incluindo a pessoa do intérprete educacional, passa a interagir com ele. O aluno surdo faz um questionamento para a intérprete, durante o processo de explicação da professora regente. Esta percebe o sinalizar do aluno e passa a questionar a intérprete sobre o que o aluno está “falando”. Quando a professora é informada da dúvida do aluno, ela muda a forma que está explicando e passa a utilizar recursos visuais para atingir H (AS). É importante destacar que a forma escolhida pela professora não auxilia apenas o aluno surdo, mas todos da turma, pois sua explicação é enriquecida pelo auxílio da intérprete educacional, alcançando toda a classe



## Episódio 2 – A rima (3ª Série)

D (PR) começa uma leitura oral do texto. Ela lê o primeiro parágrafo. Em seguida começa a pedir para cada aluno ler cada parágrafo. Enquanto isso M (IE) escreve no quadro o título do texto. M (IE) começa a explicar o tema do texto. D(PR) acaba a leitura do texto.

**D (PR):** *Vocês perceberam que as palavras mais importantes do texto são “rio” e “riacho”? Então eu pergunto para vocês: qual a diferença entre “um rio” e “um riacho”?*

M (IE) se dirige ao quadro verde da sala e faz dois desenhos. Escreve, em um, “rio” e, no outro, riacho.

**M (IE):** QUEM CONHECE UM RIO? SABE DIFERENÇA RIO E RIACHO? QUEM SABE?

**D (PR):** *Agora eu vou ditar algumas palavras e vocês vão anotar no caderno. Em casa vocês vão pesquisar no dicionário o significado delas. Escrevam: rio, riacho, foz, margem, leito, afluentes e nascentes.*

**M (IE):** *D (PR,) quais são as palavras? Repete para eu poder escrever no quadro.*

**D (PR)** não responde e continua sua explicação: *Vocês têm que fazer até a próxima aula, na quarta-feira que vem. Olha o horário de vocês colado no caderno!*

**M (IE):** *Repete as palavras para eu escrever no quadro!*

D (PR) então repete para M (IE) as palavras. A aula termina com D (PR) dizendo que vai cobrar o dever na próxima aula. Ela fala alto e balançando as mãos. Os surdos começam a fazer o sinal do que é.

**VL (AS):** O QUE ELA ESTÁ FALANDO? O QUE É?

D (PR) olha para os surdos e começa a apontar para o relógio faz um gesto de “ir embora” e balança a mão fazendo um classificador de sinal batendo.

**D (PR):** *Fala para eles anotarem tudo rápido que já está na hora de ir embora e o sinal já vai tocar. Fala para eles.*

**M (IE):** VOCÊS COPIEM AS PALAVRAS DO QUADRO E PEÇAM PARA O PAPAI OU A MAMÃE OU O PROFESSOR DE REFORÇO AJUDAR VOCÊS A PROCURAREM NO DICIONÁRIO O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS. ENTENDERAM?

O sinal começa a tocar. Os alunos saem.

### **Análise:**

O episódio 2 demonstra a perda do aluno surdo no ambiente educacional inclusivo, quando os professores da sala de aula trabalham de forma independente, separada. A professora regente elabora uma atividade, baseada completamente na oralidade, demonstrando uma não-preocupação em relação à presença de alunos surdos na sua sala de aula. A atividade se torna inviável, não pela professora regente ter usado a voz para desenvolvê-la, mas pela dinâmica que o trabalho adotou. A leitura consecutiva dos alunos, os questionamentos feitos de forma alternada e o ditado de palavras feito sem nenhum apoio escrito impossibilitou o surdo de participar da atividade, mesmo tendo a intérprete educacional presente. Todo o tempo os conceitos e as trocas construídas na sala de aula, ocorrem por diálogos orais.

Outro ponto que merece ser destacado é o papel da intérprete educacional neste episódio. Em momento algum ela alertou a professora regente para a dificuldade de participação dos surdos nesta atividade. Ao escutar o que está sendo pedido, opta pelo recurso visual isolado, vai para o quadro e faz desenhos, os nomeia: um sendo “rio” e o outro “riacho” e toma a decisão de seguir sozinha com os alunos, não interpretando o que PR está falando. O único momento de troca entre as duas professoras é a cobrança da intérprete quanto às palavras que foram ditadas. Pergunta que não é respondida pela regente no mesmo momento. Quando a PR por fim faz um contato com os alunos surdos é apenas para alertá-los para o fato de que está na hora de ir embora.

### **Episódio 3 - Física I (8ª Série)**

Q (PR) pergunta se alguém tem dúvida. Y (IE) ainda estava explicando os exemplos que Q (PR) fez em voz alta. Y (IE) olha o caderno do aluno da frente para ver os exemplos que foram dados por Q (PR) e começa a anotar no quadro para explicar em seguida. Q (PR) o tempo todo olha apenas para o lado dos alunos ouvintes.

**Q (PR):** *Todos entenderam posso continuar?*

Y (IE) ainda está terminando a explicação do tema já encerrado pela regente. Q (PR) inicia uma nova explicação de outro tema a ser trabalhado.

### **Análise:**

No episódio 3 é possível perceber a ausência de ligação entre os trabalhos das professoras. A professora regente, ao utilizar apenas o recurso da voz para pedir que os alunos anotem uma tarefa que é extensa, demonstra não se preocupar que a tarefa se torne inacessível para o aluno surdo e para a intérprete que atua com ela na sala. A intérprete precisa do auxílio de um aluno, que já tinha anotado o que foi ditado, para em seguida ir para o quadro e começar a explicar para o grupo de alunos surdos. Outro ponto que deve ser apontado é a ausência de contato visual da professora regente para com os alunos surdos. Ela não interagiu com eles nem pelo olhar. Quando questiona se todos a entenderam se restringe aos alunos ouvintes. Como não há questionamento, ela segue com a aula, sem perceber que a intérprete ainda estava explicando, o que evidencia a total falta de sincronia entre a professora regente e a intérprete.

### **Episódio 4 – Democracia/Capitalismo e Comunismo (8ª Série)**

Ao entrar na sala, o quadro estava tomado por cartazes. As colunas eram de cores diferentes. Cada coluna representava um período da história abordado na tomada do governo pelos militares. NC (PR) inicia a aula.

**NC (PR):** *Quem sabe me explicar como era o Brasil na época dos militares?*

Ela inicia apontando para os cartazes laranja que falam da DITADURA. Ela começa a explicar e por um período de quase seis minutos AI (IE) segue com ela. Quando NC (PR) começa a detalhar a diferença entre ditadura, comunismo e socialismo, AI (IE) pede para os alunos surdos olharem para outra parede para ela explicar o que é cada um dos conceitos citados anteriormente. AI (IE) fez uma série de cartazes com os conceitos de ditadura, comunismo e socialismo. AI (IE) começa a apontar para os cartazes e sinalizar.

**NC (PR):** *Vai seguir por aí agora? Quer que eu te espere?*

**AI (IE):** *Vou dar os conceitos, depois te pego. Pode ir.*

Então NC (PR) continua a explicar. O tempo todo AI (IE) explica os conceitos de uma forma mais esmiuçada do que NC (PR) estava falando. A intérprete explicava o conceito e voltava a explicar o que a regente falava. NC (PR) explicava os conceitos de forma mais direta e AI (IE) passava a explicar de forma mais diferenciada e de forma mais detalhada. Ao terminar a explicação PR pergunta:

**NC (PR):** *Tudo certo alguém tem alguma dúvida? DÚVIDA? TUDO CERTO?*

## ENTENDERAM?

NC (PR) fala para a turma e em seguida sinaliza. Os alunos ouvintes dizem que tudo bem, e os surdos fazem um sinal de certo, de que eles entenderam.

### **Análise:**

No episódio 4 é possível perceber a interação entre as professoras e como a riqueza desta interação beneficia a todos os alunos. O material pedagógico, a coordenação e organização da sala são elaborados por ambas. Tudo é preparado com o objetivo de atender não só ao grupo de surdos ou ouvintes. Atende toda a classe. Por acreditar no benefício do aluno visualizar o conteúdo que está sendo explicado, a PR confeccionou uma série de cartazes. Esses são inclusive separados por cores. Cada cor determina um período histórico. A explicação tem início em conjunto para todos. Ao sentir necessidade de deixar claro ou mesmo consolidar alguns conceitos, a IE pede uma atenção diferenciada para os alunos surdos e passa a usar o sistema de cartazes construído por ela. Os cartazes são constituídos por informações como um glossário. A PR percebe o movimento da IE, demonstrando a interação da dupla. PR questiona se ela vai seguir utilizando os cartazes em forma de glossário. Ela responde que sim e segue esmiuçando os conceitos de forma independente com os surdos. Logo que a explicação é feita, ela retoma o conteúdo apresentado por PR. Com esses mecanismos e instrumentos mediadores, os alunos da turma têm uma oportunidade enriquecedora de consolidar o aprendizado.

## **Categoria O2 – A TUAÇÕES DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

### **Subcategoria 1 - INTÉRPRETE COMO CO-CONSTRUTOR DO CONHECIMENTO**

#### **Episódio 1 – A ervilha (8ª Série)**

Q (PR) passou a lembrar da última aula quando ela falou do experimento feito por Mendel com as ervilhas. Escreve uma frase no quadro, lembrando o conceito de Mendel.

**Q (PR):** *Quem lembra da aula passada?*

Neste momento Y (IE) desenha, no quadro, duas ervilhas e escreve ao lado de uma rugoso e da outra liso perguntando em seguida aos alunos.

**Y (IE):** VOCÊS LEMBRAM AULA PASSADA QUANDO EXPLICOU SOBRE AS ERVILHAS?

**Q (PR):** O que determina se a ervilha é rugosa ou lisa? Quem lembra?

Neste ponto Y (IE) para a interpretação.

**Ã (AS):** NÃO ENTENDI FRASE ESCRITA NO QUADRO. PODE EXPLICAR DE NOVO?

**Y (IE):** O FENÓTIPO É INFLUENCIADO PELO MEIO PELOS FATORES AMBIENTAIS.

**Ã (AS):** EXEMPLO?

Y (IE) desenha no quadro duas pessoas. A primeira é uma pessoa de porte magro e com cabelos enrolados. A outra pessoa desenhada é gorda, com cabelos lisos e compridos. A intérprete então começa a explicar primeira pessoa é magra desde pequena, já nasceu assim e hoje adulta continua magra. Aponta para os cabelos e faz o sinal de cabelos enrolados. Aponta para o próprio cabelo e faz o sinal de igual. Aponta para o desenho da outra pessoa e começa a explicar. Essa pessoa também nasceu magra, mas desde pequena come muito e hoje é um adulto gordo. O cabelo dela também é encaracolado, mas ela foi ao salão, fez uma escova e agora está com o cabelo liso! Ã (AS) começa a rir. Q (PR) já tinha continuado a explicação fazendo referência à aula anterior dando início a novos conceitos.

### **Análise:**

O episódio acima demonstra uma das diversas funções que o intérprete educacional desempenha na sala de aula: o de agir como co-construtor de conhecimento para o aluno surdo. A professora regente questiona quem se lembra da aula passada. A intérprete utiliza do recurso visual, o desenho, para falar o tema que está sendo trabalhado. Em virtude de uma dúvida apresentada pelo aluno surdo, a intérprete para a interpretação e inicia uma nova explicação direcionada exclusivamente para os surdos. Nessa, ela cria novos exemplos, tentando tornar mais clara a frase escrita por PR no quadro. A intérprete, tendo como base um exemplo prático, passa a usar de múltiplos canais de ensino: sinais, desenhos e comparações, para que o aluno entenda o conceito do que está sendo ensinado. Seu exemplo, por ser ligado a partes físicas, visíveis do corpo, auxilia a compreensão do aluno surdo que entende a explicação e ainda acha engraçado o exemplo feito por IE. A PR alheia ao que estava acontecendo, continua a explicação dando início a novos conceitos.

## **Episódio 2 - O tempo (8ª Série)**

A explicação feita por Q (PR) já tinha acabado, os alunos saíam para o recreio.

Y (IE) sentou junto aos alunos surdos e começou a explicar qual era o dever de casa e “falar” as páginas do livro que eles deveriam fazer.

**RQ (AS): COMO EU FAÇO PARA CALCULAR O TEMPO E O ESPAÇO?**

Y (IE) então voltou para o quadro e começou a explicar novamente. Todos os surdos sentaram e começaram a prestar atenção. O sinal tocou avisando que o recreio tinha acabado, e a Y (IE) ainda estava com os alunos na sala, explicando as atividades que deveriam ser feitas.

### **Análise:**

Neste episódio, a professora auxilia os alunos a marcar as páginas das atividades que deverão ser resolvidas em casa. No momento em que senta junto aos alunos surdos para ajudá-los, RQ, um aluno surdo, aproveita para tirar uma dúvida que não foi “dita” por ele no momento coletivo da aula. A intérprete então vai ao quadro e passa a tirar dúvida do aluno. Os surdos, vendo essa explicação como uma oportunidade de consolidar o conceito explicado anteriormente na sala, sentam novamente e começam a prestar atenção à explicação feita pela IE. Apesar de a explicação ter tomado todo o horário do recreio, os alunos surdos não se importam. Continuam sentados na sala. O sinal toca informando que o recreio já acabou, e a intérprete ainda estava na sala junto aos alunos surdos explicando o dever que deveria ser feito em casa demonstrando sem total interesse em atingir de forma plena os surdos e também a receptividade alcançada.

## **Episódio 3 – Criando glossários (8ª Série)**

Em certo momento, NC (PR) utiliza a expressão capitalismo privado nacional. AI (IE) aponta para um dos cartazes que está atrás dela.

**AI (IE): VAMOS ENTENDER O QUE É CAPITALISMO PRIVADO NACIONAL. VAMOS OLHAR ESSE CARTAZ. QUAL DESSES NOMES REPRESENTA EMPRESA ESTRANGEIRA E EMPRESA BRASILEIRA?**

Os cartazes representam um tipo de glossário contendo conceitos utilizados na sala

de aula por NC (PR). AI (IE) passa a explicar a expressão e NC (PR) segue a aula. AI (IE) continua explicando em determinada hora, passa a interpretar a fala NC (PR). Três vezes acontece de NC (PR) estar explicando e AI (IE) parar a interpretação e passar a utilizar o cartaz – glossário para explicar melhor os conceitos utilizados pela regente. Os alunos surdos prestam atenção e, quando IE introduz uma palavra envolvendo um novo conceito, eles olham para o cartaz - glossário feito pelas duas professoras.

### **Análise:**

O episódio 3 demonstra que, mesmo o trabalho sendo desenvolvido em conjunto pelas professoras, algumas atividades ainda necessitam ser trabalhadas de forma diferenciada para que todos os alunos alcancem a compreensão do conteúdo que foi ministrado. A regente apresenta para a turma o conceito de Capitalismo Privado Nacional, mas a intérprete necessita de um apoio maior. É quando ela passa a utilizar o cartaz-glossário. A forma como IE apresenta o conteúdo possibilita o aluno surdo compreender melhor, pois esse cartaz - glossário utiliza estratégias visuais tais como: figuras, imagens e desenhos. A partir desse relato observa-se de forma mais concreta uma interação entre as professoras na elaboração do material e nas coordenações ainda é necessário que a intérprete construa alguns conceitos, de forma distinta dos alunos ouvintes. O mais importante é que a professora regente entende a necessidade desse momento e apóia a intérprete educacional. Atingindo o objetivo maior – a compreensão da matéria ministrada.

## Subcategoria 2 - INTÉRPRETE REALIZANDO TROCAS VERBAIS ENTRE SURDOS E OUVINTES

### **Episódio 1 – Desenhando junto (3ª Série)**

C (PR) pede para os alunos fazerem uma atividade para o mural da escola.

**C (PR):** *Vocês têm que formar um grupo de cinco alunos e desenhar as partes da planta. Não podem esquecer de desenhar todas as partes. Formem os grupos.*

Cada surdo fica em um grupo. O grupo do qual HD (AS) faz parte tem um aluno ouvinte que o vê, fica muito feliz e o abraça HD (AS).

**L (AO):** *O nosso vai ficar melhor de todos! Ele desenha muito bem! E aponta para*

HD (AS).

O grupo começa o trabalho. L (AO) tenta falar com HD (AS).

**L (AO):** *Faz uma raiz grande dentro da terra e a água entrando, faz grande assim.*

O aluno nesta hora faz gesto de grande e mostra os dedos como se fosse uma raiz.

HD (AS) balança a cabeça em sinal de não entendi.

**L (AO):** *Professora vem aqui ajudar! Fala para ele desenhar a raiz!*

Z (IE) olha e se dirige ao grupo.

**Z (IE):** *O que foi? Me chamou?*

**L (AO):** *Fala para ele fazer uma raiz bonita e grande para a gente apresentar.*

**Z (IE):** VOCÊ PODE FAZER RAIZ DA ÁRVORE? VOCÊ SABE?

HD (AS): SEI FAZER.

**L (AO):** *Qual o sinal de raiz?*

Z (IE) começa então a fazer o sinal de raiz e também das outras partes da planta para todo o grupo. Z (IE) deixa o grupo. L (AO) começa a digitar uma palavra e a fazer os sinais aprendidos com Z (IE).

**L (AO):** R-A-I-Z GRANDE

### **Análise:**

Neste relato, é possível perceber a função real do intérprete: interpretar entre duas línguas para que aconteça um processo de comunicação, troca e acessibilidade para ambas as partes. A beleza da inclusão está em momentos como o acima citado.

Ao dividir a turma em grupos, inserindo um surdo em cada, a professora regente e a intérprete tornam real o processo de inclusão escolar.

No episódio o aluno ouvinte valoriza o talento de desenhar de HD (AS). L (AO) deseja trocar idéias e sugestões com o amigo surdo, mas esbarra na barreira da comunicação. L (AO) não tem dúvidas e chama a intérprete educacional. Esta não só o ajuda como também ensina novos sinais que poderão auxiliar aos dois alunos na prática do diálogo possibilitando a realização de forma independente do trabalho em grupo solicitado pela professora regente. Temos a valorização do aluno surdo e a interação ouvinte-surdo.



## EPISÓDIO 2 – Como se fala? (3ª Série)

M (IE) está ajudando um aluno com a atividade. LM (AS) balança a mão.

**LM (AS):** NÃO CONSIGO ACHAR RESPOSTA NO LIVRO. ONDE ESTÁ?

M (IE) está ajudando outro aluno surdo.

**M (IE):** ESPERA JÁ VOU. VAI LENDO O LIVRO JÁ VOU.

C (AO) olha para LM (AS) e balança a mão chamando sua atenção.

**C (AO):** O QUE FOI POSSO AJUDAR?

C (AO) é irmã de um aluno surdo da escola que frequenta a 4ª série. Ela sabe sinais e gosta de conversar com os surdos durante o recreio e nas aulas C (AO) começa a ajudar LM (AS). Os dois sinalizam conversando. De repente C (AO) levanta e vai até M (IE)

**C (AO):** *Como eu falo procura no dicionário o significado?*

**M (IE):** *Você faz o sinal de procurar, assim, PROCURAR e depois faz assim, O QUE É. Entendeu?*

C (AO) volta para o lugar e começa a ajudar LM (AS).

### Análise:

Outro episódio que demonstra a riqueza que o processo de inclusão pode gerar. C (AO) por ser irmã de surdo, detém o conhecimento da língua de sinais. No momento em que vê um colega de sala surdo, necessitando de ajuda, se coloca à disposição para auxiliá-lo. C (AO) percebe que a intérprete está ocupada com outro aluno surdo e passa então a explicar em língua de sinais para o aluno o trabalho que deveria ser feito.

Mesmo disposta a auxiliar o colega em sala, C (AO) esbarra em um obstáculo da língua, mesmo sendo ela irmã de surdo. Então a intérprete é solicitada. Com a sua intermediação, a aluna não só realiza trocas com o colega surdo como também tem a oportunidade de ampliar seu vocabulário de sinais.

A interferência da intérprete possibilita trocas que enriquecem tanto os alunos ouvintes quanto os alunos surdos.

### Episódio 3 – Marimbondo e Quindim (3ª Série)

C (PR) se dirige novamente a HD (AS).

**C (PR):** *O que significa marimbondo?*

Ela fala pausado, e com muita gesticulação, pois HD(AS) tem um bom resíduo auditivo e oraliza fala bem.

**HD (AS):** PARECE ABELHA, MAS DOR MUITO GRANDE. ABELHA DOR MENOR.

**Z (IE):** FALA ALTO PARA TODOS OUVIREM. VOCÊ FALA BEM, PODE FALAR.

**HD (AS):** *É difícil “marimbondo” dói incha muito! Abelha é pouco*

**C (PR):** *Parabéns! Boa diferença.*

C (PR) então se dirige a HG (AS)

**C (PR):** *Qual o significado de quindim?*

**Z (IE):** O QUE É QUINDIM?

**HG (AS):** DOCE AMARELO MUITO GOSTOSO VONTADE.

**Z (IE):** *É um doce amarelo muito gostoso! Ai que vontade!*

Z (IE) interpreta em voz alta e todos acham graça e batem palma!

#### Análise:

No episódio 3 mesmo o aluno tendo potencial para oralizar, ele se sente mais confortável ao utilizar a língua de sinais.

A intérprete, porém, desejando que ele participe da comunicação para com todos da turma, estimula a sua fala. O aluno se sente confortável e seguro e então fala para a professora regente, que o acolhe elogiando e parabenizando. Em seguida o aluno que também é questionado pela professora, usa da interpretação para se fazer entendido. O resultado são palmas e alegria.

Em todos os casos fica evidente a importância da intérprete realizar trocas verbais diretas no ambiente escolar. Essas trocas não se restringem apenas à interpretação do conteúdo acadêmico, mas sim a todas as interações que ocorrem entre os surdos e ouvintes.

### Subcategoria 3 – INTÉRPRETE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO / EXCLUSÃO

#### Episódio 1 – O filme (3ª Série)

As turmas já estão sentadas juntas e as professoras sentam atrás. O filme começa.

**D (PR):** *Prestem atenção no filme, depois vou fazer perguntas.*

M (IE) está ajudando os alunos a sentarem sem confusão. Não é feita a interpretação do aviso de D(PR).

O filme não tem legenda é um desenho infantil

**M (IE):** *O filme não tem como colocar legenda não?*

**J (IE) da 4ª série:** *Não. É perda de tempo também interpretar. A legenda é muito rápida também. Na verdade eles querem ver o filme e não ficar olhando para a intérprete.*

Durante o filme D (PR), B (PR 4ª série) falam diversas vezes para os alunos prestarem atenção em uma ou outra cena. Apontando para os costumes dos índios.

O filme foi até o horário final da aula. Quando os alunos saem já está na hora de pegar o material e ir embora, nada foi explicado em língua de sinais.

#### Análise:

Neste episódio, a turma toda se organiza para assistir o filme *Pocahontas*. O filme é dublado e não possui legenda, o que dificulta o acesso ao aluno surdo. M (IE) questiona se o filme tem legenda para os alunos surdos. J (IE), outra intérprete educacional, verbaliza que “*É perda de tempo também interpretar*” dando a entender que tanto a legenda quanto a interpretação são acessos pouco significativos para o surdo.

O filme começa e uma série de informações são passadas apenas para os alunos ouvintes. As professoras parecem acreditar que não é importante para o aluno surdo ter o mesmo acesso que o aluno ouvinte teve antes e durante o filme.

Fica claro que, no entender das professoras, incluindo as intérpretes, apenas ver as imagens do desenho é o bastante para o aluno surdo. O tempo todo os alunos ouvintes recebem alertas para prestar atenção a certas partes do filme que irão ser cobradas em atividades dentro da sala de aula e poderão auxiliar na pesquisa que deverá ser feita por todos. Nada é interpretado.

## Episódio 2 – Trabalho em grupo (3ª Série)

A turma está dividida em grupos.

C (PR) passou uma atividade no início da aula e agora passa em cada grupo para ver o cartaz produzido por eles. Z (IE) está auxiliando um grupo composto apenas por alunos ouvintes.

**C (PR):** *Vocês terminaram! Deixe-me ver.*

O grupo no qual C (PR) está vendo o cartaz tem um aluno surdo, HG (AS).

**L (AO):** *Nós já terminamos! Vamos gente começa! Explica para a professora o cartaz!*

Os alunos começam a explicar sobre o cartaz. Z (IE) continua auxiliando outro grupo e não interpreta o que está sendo explicado no grupo de HG (AS).

Todos participam com exceção de HG (AS). O grupo termina a explicação. C (PR) passa para outro grupo e Z (IE) continua auxiliando o outro grupo de alunos ouvintes. HG (AS) fica sem nenhum acesso ao que foi dito pelo seu grupo.

### Análise:

O episódio demonstra o momento em que a professora regente não reconhece o aluno surdo como um aluno membro do grupo que está apresentando o trabalho. O grupo explica o que foi feito, a professora contempla a fala, mas não pensa em instante nenhum que o aluno surdo não está tendo o mínimo acesso ao que está acontecendo.

Outro ponto importante é o da intérprete educacional. Esta não percebe como o seu papel é fundamental para que o surdo tenha acesso ao que está sendo dito na sala de aula. Sabemos que a intérprete tem um papel junto a turma, mas é necessário que essa atuação não prejudique, ou como ocorre nesta situação, impossibilite a informação de chegar ao aluno surdo.

O trabalho é apresentado, e a professora regente parece simplesmente não perceber que o aluno surdo está à parte da explicação do grupo. Ela ignora a ausência de participação do aluno surdo.

Neste episódio é possível perceber que em alguns momentos os professores trabalham como se o surdo não estivesse presente na sala de aula.

### Episódio 3 – Capitánias (8ª Série)

NC (PR) começa a contar a história pedindo que os alunos lembrem o que eles já aprenderam em séries anteriores. AI (IE) interpreta a fala de NC (PR). Os alunos continuam ouvindo NC (PR) que neste momento pega um giz amarelo e risca o mapa do Brasil mostrando como era a divisão de estados antigamente. NC (PR) aponta para o mapa.

**NC (PR):** *Antes o Brasil era dividido assim. Não tinha as cidades e os estados como é agora.*

**Ã (AS):** ANTES NÃO TINHA PIAUÍ, CEARÁ NADA?

AI (IE) para a interpretação e balança a mão para NC (PR).

**AI (IE):** *Ã (AS) está perguntando se antes não tinha Piauí ou Ceará, se não tinha nada.*

NC (PR) desenha a parte no quadro um mapa do Brasil, destacando a parte do litoral. Divide em 13 partes.

**NC (PR):** *Só tinha estas capitais. O nome era C-A-P-I-T-A-N-I-A-S H-E-R-E-D-I-T-A-R-I-A-S. Hoje vamos aprender por que esse acordo foi feito. Qual era o objetivo de Portugal certo?*

NC (PR) olha para AI (IE) e faz o sinal de ok. AI (IE) traduz para os sinais a resposta de NC (PR).

#### **Análise:**

Este episódio é um contraste com os outros dois episódios desta categoria. A professora regente começa a explicar. Diante de uma dúvida de um aluno surdo, a intérprete cumpre a sua função, dirige a pergunta feita pelo aluno à professora regente. Esta usa de recursos visuais com o objetivo de auxiliar a compreensão do aluno surdo e ainda faz a digitação do termo específico em língua de sinais.

É a partir da atuação da intérprete que o aluno surdo é incluído no processo de discussão e resolução de dúvidas na sala. A intérprete se torna um instrumento de inclusão efetiva do surdo. Ela auxilia na inclusão do aluno surdo e na atuação do professor regente, que, estimulado pela possibilidade de troca, faz uso da língua de sinais na sala de aula, valorizando assim o aluno surdo.

### **Categoria O3 – Expansão e Insuficiência de Vocabulário**

#### **Episódio 1 – Jiló, chuchu e moleque, qual o sinal? (3ª Série)**

D(PR) começa o ditado.

D(PR): *Vamos lá gente! Número um jiló! Isso jiló!*

M (IE) tira da caixa e mostra para os alunos uma figura contendo o desenho de um jiló.

D(PR): *Número dois chuchu. É chu-chu, escuta bem é chu-chu.*

M (IE) tira da caixa agora um chuchu de brinquedo. Dois alunos surdos riem e fazem o sinal de que sabem e escrevem no papel.

D (PR): *Agora feijoada!*

M (IE) tira um desenho de uma panela com feijão. D (PR) está perto de LN (AS) e observa o que a aluna surda escreve. Ela escreve feijão.

D (PR): *Qual é o sinal de feijoada? Ela escreveu feijão.* Aponta para LN (AS).

M (IE): FEIJOADA. (ela faz o sinal de feijão e coisas)

LN (AS) aponta para o caderno onde está escrito feijão e olha para M (IE).

LN (AS): JÁ FIZ

M (IE): NÃO É ISSO! É F-E-I-J-O-A-D-A

D (PR) olhava para M (IE) e para LN (AS) faz um comentário

D (PR): *é o mesmo sinal? Feijão e Feijoada, ave!*

D (PR) continua a ditar outras palavras.

Este relato demonstra como o não conhecimento por parte do intérprete educacional de sinais específicos para algumas palavras atrapalha o desenvolvimento do aluno surdo na sala de aula.

A intérprete, por não conhecer os sinais do vocabulário utilizado no ditado pela professora regente, cria uma caixa contendo as palavras que serão trabalhadas representadas ora por objetos, ora por figuras recortadas de alguma revista.

O material é preparado com antecedência, o que demonstra um planejamento, uma coordenação. Mas a base utilizada são figuras e objetos, não sinais. A intérprete poderia fazer as figuras utilizando como base um dicionário de Libras.

Esse comportamento demonstra a relação da intérprete com a língua de sinais, língua esta de instrução dos alunos surdos inclusos neste ambiente educacional, levando à

não compreensão desejada.

### **Episódio 2 – Criando sinais (8ª Série)**

Q (PR) continua a explicar

Q (PR): Então o fenótipo e o genótipo podem ser entendidos como?

Y (IE): O F-E-N-Ó-T-I-P-O E O G-E-N-Ó-T-I-P-O PODEM SER ENTENDIDOS COMO?

LH (AS): DIGITA DE NOVO. NÃO ENTENDI COMO É?

Y (IE) vai ao quadro e escreve as palavras fenótipo e genótipo.

DR (AS): QUAL O SINAL?

Y (IE): É TUDO NOVO! PRECISAMOS SENTAR PARA COMBINARMOS E CRIARMOS OK?

A aula continua com Y (IE) digitando os nomes.

### **Análise:**

O episódio demonstra uma dificuldade vivida diariamente pelos intérpretes educacionais, que necessitam trabalhar com vocabulário de matérias específicas: a ausência de sinais. No caso das palavras específicas da biologia, a intérprete necessita fazer uso da digitação dos nomes. O aluno surdo pede novamente para digitar, pois não entendeu. . A intérprete usa do recurso visual, escrevendo os nomes no quadro de giz. O aluno surdo ainda não entende o que são aquelas palavras e pergunta o sinal. Neste momento a intérprete informa que, como o tema é novo, ela precisa sentar com os alunos surdos, explicar os significados de cada palavra para em seguida eles combinarem os sinais. A aula segue, mas a intérprete continua em alguns momentos digitando a palavra ou fazendo uso da letra inicial do nome como uma representação para a palavra que está sendo dita pela professora regente.

### Episódio 3 – Classificador (8ª Série)

Q (PR) termina de corrigir o dever de casa e dá início a explicação de uma nova matéria. Ela começa a falar sobre Intervalo de Tempo. Ela desenha no quadro uma linha do tempo.

**Q (PR):** *Se aqui é A que é igual a 0 e eu vou me deslocar até esse ponto B e B é igual a 4, qual foi a variação de espaço e tempo?*

Os alunos começam a levantar a mão. Enquanto isso, Y (IE) estava interpretando. Q (PR) se dirige à linha do tempo e começa a escrever sinais próprios da matéria: variação final, inicial, deslocamento de tempo e de espaço, velocidade e espaço neutro. Y (IE) também se dirige à linha do tempo feita pela Q (PR). Y (IE) desenha à parte um relógio e na linha do tempo escreve números. Q (PR) continua a explicação. Y (IE) usa muitos classificadores para explicar os conceitos apresentados. Grande parte dos termos usados não tem sinais.

#### Análise

Este episódio se assemelha muito ao anterior. A professora regente inicia a aula baseada na fala. Pouco tempo depois, desenha uma linha do tempo como forma de auxílio na sua explicação. No caso, quem mais é beneficiado com esse recurso visual é a intérprete educacional, e claro, os próprios alunos surdos.

Por ser uma aula que introduz a Física, há uma enorme ausência de sinais que representem esses conceitos. Porém, como os termos utilizados são usados em outros contextos de atividades diárias, tais como: velocidade e tempo, a intérprete passa a fazer uso de classificadores.

Os classificadores são instrumentos válidos para o intérprete quando este necessita sinalizar termos que não têm sinais específicos.



#### **Episódio 4 – ELEIÇÕES (8ª Série)**

NC (PR) dá continuidade ao tema da discussão realizada em grupo. Estão falando da briga entre Venezuela e Colômbia e do apoio da Bolívia e Brasil.

NC (PR) fala do apoio dos grupos de milícia.

AI (IE) se dirige aos cartazes. Lá tem palavras como NARCOTRÁFICO, FARC, RESGATE, GOLPE DE ESTADO.

AI (IE) explica os termos e os surdos começam a conversar entre si.

**PESQUISADORA:** *ELES CONHECEM OS SINAIS PARA ESSES NOMES?*

**AI (IE):** *Nós pesquisamos na sala de recursos e convenciamos. Então usa igual aqui e na sala de recurso.*

NC (PR) continua falando da briga entre os países.

#### **Análise:**

O episódio 4 é o exemplo de como é possível expandir o léxico do aluno surdo com contextos novos e acadêmicos. A professora regente começa uma discussão envolvendo termos atuais, siglas de grupos e conceitos.

A intérprete educacional, que já tinha conhecimento do que ia ser trabalhado, cola o cartaz-glossário na parede e começa a conversar com os alunos surdos. Os termos específicos da área são trabalhados de forma espontânea pelos surdos e pela intérprete. A pesquisadora curiosa questiona quanto à compreensão das palavras por parte dos alunos. A intérprete responde que todos os termos já foram trabalhados não só com ela, mas também com a sala de recursos e com os alunos surdos da 8ª série.

O trabalho da intérprete de separar um momento para convencionar os sinais, tanto em sala de aula como na sala de recursos, torna possível ao surdo um desempenho e desenvolvimento acadêmico melhor. Lembrando também da acessibilidade deste aluno aos termos específicos utilizados nos livros e atividades da área, independentemente da presença do intérprete. É importante assinalar que a presença de um adulto surdo na escola contribuiria na criação do léxico específico.

## **CATEGORIA O4 – DESCOMPASSO ENTRE AS ATUAÇÕES DOS PROFISSIONAIS**

### **Episódio 1 – Soletrando (3ª Série)**

PR inicia a aula

**D (PR):** *Vamos começar a brincadeira do soletrando!*

Os alunos ouvintes dão um gritinho de felicidade. D (PR) então começa a chamar o nome da criança e pede que ela soletre a palavra que ela disser. Enquanto isso M (IE) continua a explicar a brincadeira para os alunos surdos.

**M (IE):** VOCÊS ESTUDARAM EM CASA AS PALAVRAS QUE FORAM DEVER DE CASA?

Enquanto M (IE) perguntava, D (PR) já havia feito pergunta para três alunos e eles responderam. M (IE) começa a escrever no quadro as palavras que os alunos soletram a pedido da professora. Os alunos são rápidos.

**D (PR):** *Parabéns! Vocês estudaram em casa!*

D (PR) já tinha falado cinco palavras, os alunos ouvintes já tinham digitado enquanto M (IE) estava digitando a primeira palavra para os alunos e em seguida escreveu no quadro.

### **Análise:**

Nos episódios acima citados, percebe-se que o descompasso sempre aparece quando a estratégia de ensino usada dá prioridade a atividades orais. No episódio 1, a intérprete tenta seguir a professora regente, mas, enquanto ela sinaliza, a regente já questionou outros três alunos, impossibilitando assim que o grupo de surdos possa interagir com o grupo de ouvintes.

## Episódio 2 – Minha cor é fenótipo? (8ª Série)

Estava no final da aula.

**Q (PR):** *S (AO) fala para mim um exemplo de genótipo.*

**S (AO):** *A cor dos meus olhos.*

**Q (PR):** *C (AO) me diz um exemplo de fenótipo.*

**C (AO):** *A professora a cor bronzada da pele! Tipo a minha assim, linda!*

Os alunos começaram a rir. Enquanto isso Y (IE), que estava traduzindo o exemplo de genótipo e mostrando o aluno que falou o exemplo da cor dos olhos, a turma toda já estava rindo da piada das colegas. Os surdos neste momento da risada geral começaram a fazer o sinal “que?” - como se dissessem o que está acontecendo? O sinal tocou e os AOs começaram a se levantar enquanto a Y (IE) terminava de interpretar a fala de C (AO) para os alunos surdos. Quase todos os AOs já tinham saído quando os surdos começaram a rir.

**DR (AS):** **ELA É UMA BOBA, FALAR COR DA PELE É LINDA!**

**Q (PR):** *Não esqueçam de ler a explicação para a próxima aula.*

Q (PR) fala para toda turma ouvir. Ela fala alto, pois alguns alunos já saíram da sala. Os surdos continuam sentados.

**Y (IE):** **VOCÊS LEIAM O LIVRO JÁ COMEÇAR A ENTENDER PRÓXIMA AULA. CONTINUA MATÉRIA. TAMBÉM PEDE AJUDA PROFESSORA SALA DE RECURSO.**

### Análise:

O mesmo caso é percebido no episódio 2. A turma inteira ri de um comentário engraçado feito por uma aluna. A intérprete ainda estava explicando o primeiro exemplo e mostrando o aluno que havia respondido a primeira pergunta, e a turma toda já estava rindo. Automaticamente os surdos começam a questionar o que, o que estava acontecendo. Eles, como alunos da mesma sala, queriam entender o motivo e os colegas estarem rindo. O que posteriormente é explicado pela intérprete possibilitando à aluna surda emitir um comentário sobre o ocorrido.

### **Episódio 3 – Muito rápido (8ª Série)**

Q (PR) continua ditando as respostas das perguntas da última aula. Y (IE) sinalizava as respostas e apontava para qual questão estava sendo respondida. Mesmo sendo rápida perdeu o que Q (PR) estava falando.

**Y (IE):** *Deixa eu olhar o seu caderno e ver qual questão é essa, T (AO).*

Q (PR) já passou para a outra folha e continua a correção.

#### **Análise:**

No episódio 3, a regente toma uma atitude que impossibilita a intérprete de acompanhar as atividades que estão sendo explicadas, necessitando recorrer a um aluno ouvinte e suas anotações.

### **Episódio 4 – Material para reforço (8ª Série)**

NC (PR) acabou a explicação dos primeiros esquemas.

NC (PR): *Abram o livro na página 85 e comecem a ler que eu já vou marcar as atividades que vão para casa.*

Os alunos surdos então começam a fazer outra atividade automaticamente.

**PESQUISADORA:** *Eles estão fazendo outra atividade, por quê?*

**AI (IE):** *Eles copiam o esquema que NC (PR) faz e levam para a sala de recurso. Fica mais fácil de estudar. Depois eles pegam as atividades comigo.*

**PESQUISADORA:** *Os ouvintes não fazem o mesmo?*

**AI (IE):** *Eles copiam durante a explicação. Os surdos não conseguem, pois ou copiam ou olham a explicação que estou fazendo.*

O sinal toca e os surdos continuam copiando.

#### **Análise:**

No episódio 4, um recurso rico, o das informações oferecidas pela professora regente aos alunos, é aproveitado pelos surdos em momentos diferentes dos ouvintes. Eles necessitam copiar no fim do horário, pois, na hora da explicação, fica inviável de olhar a interpretação e a explicação de ambas as professoras e ainda copiar o que está no esquema.

## ENTREVISTAS

### CATEGORIA E1 – ENTENDENDO A INCLUSÃO.

#### Trecho 1

*Eu acho que a inclusão tem que ser boa não só para o surdo, mas para o ouvinte também tem que ser boa para os dois! O sistema tem que trabalhar para os dois estarem bem: o ouvinte e o surdo. Na sala não dá para ter diferença de professores e alunos é tudo junto! Se tiver diferença dá problema! (Coordenadora T)*

#### Trecho 2

*Os dois são responsáveis! Não! todos da escola são! Todos. Porque então não aconteceria da pessoa falar: ah sabe aquele seu aluno surdo! Não! É o aluno da escola. Eu sei falar com ele eu sei dizer que foi errado aquilo que ele fez no recreio eu sei falar com ele na hora que ele chega na cozinha e pede alguma coisa. Não só o professor que vai pegar a turma. Teria que ser toda a comunidade da escola. (Coordenadora R)*

#### Trecho 3

*Eu acho que cresce muito todo mundo. Eu cresci. No início eu olhava e pensava se era possível ensinar tudo. Tem muito termo próprio da área. Depois aos poucos vi e constatei que é possível. E eu estou aprendendo muito e a turma também. (Profª NC)*

#### Trecho 4

*Acho que todo mundo ganhou em relação a esse processo que é a questão da socialização a questão de realmente você ser encarado como cidadão independente de você ser portador de qualquer necessidade especial que seja. Ganha o aluno ouvinte e ganha o aluno que esta sendo incluído e o professor também ele está trabalhando com a diversidade e isso é bastante significativo. (Coordenadora I)*

## Trecho 5

EU GOSTO MUITO DA SALA DE REFORÇO. LÁ A GENTE FALA SINAIS COM A PROFESSORA SÓ. ACHO BOM NA SALA, MAS SÓ SURDO É MELHOR. NINGUÉM FICA OLHANDO PARA A GENTE. NA SALA A GENTE SEMPRE OLHA TEM ALGUÉM OLHANDO. (Aluna Surda DR)

## Trecho 6

*Porque eu acho que é preciso compromisso, ai sim você tem a verdadeira inclusão. Você tem a formação de ambos os professores. O professor que tem o direito de escolher a turma ele faz isso porque entende um pouco mais da área. É melhor do que você descobrir só quando chega na sala, como já aconteceu. Para ter inclusão é preciso preparar. Mas se você descobre ali naquele momento aí não acontece não. (Profª C)*

## Trecho 7

*Não é fácil! A gente pega achando que dá conta, mas muitas vezes não dá não. Fico vendo eles conversarem no recreio, brincando parecem felizes, mas eu sei da dificuldade. Imagina não lê quase nada, escrever então é difícil. Assim eu não posso atrasar a turma que já sabe ler e escrever, quase todos né... Também tem aluno difícil que escuta. (Profª D)*

**Análise:**

A inclusão é vista pela maioria como um fator de sucesso e melhoria na qualidade de ensino do aluno surdo e do aluno ouvinte. No primeiro trecho, a coordenadora aponta que não há um lado só que se beneficia, mas sim os dois, incluindo neste grupo os ouvintes discentes. O trecho 2 completa o trecho 1, pois. Na fala, a coordenadora da escola mostra que, para que a inclusão aconteça, é necessário que todos abracem a causa, não apenas os professores presentes nas salas inclusivas, mas toda a equipe que compõem a escola. O reconhecimento de como esse processo pode ser benéfico para todas as partes é representado pela fala da professora regente NC no trecho 3. Ela aponta que, no início, achava que esse processo fosse muito difícil de dar certo, inclusive devido aos termos específicos que a matéria exige. Mas como resposta a professora não só se surpreende com

a possibilidade de desenvolvimento dos surdos na turma inclusiva como também com o próprio aprendizado. O trecho 4 vem afirmar o que os primeiros trechos afirmam: o ganho educacional, com base na diversidade que todos os alunos têm com o processo de inclusão.

No trecho 5, DR, uma aluna surda, ainda prefere um espaço voltado exclusivamente para os surdos. Ela demonstra não se sentir confortável com a presença dos ouvintes, que insistem em olhar, segundo ela, com uma expressão de não estou entendendo nada, para os surdos quando estes fazem uso dos sinais. Os trechos 6 e 7 são parte das entrevistas feita com professoras regentes. Fica clara a necessidade que o professor presente no processo inclusivo do surdo tenha algum conhecimento teórico do conceito de inclusão, do que é o aluno surdo e principalmente que o profissional acredite nisto. No trecho 6, a professora relata que é preciso que o profissional saiba e tenha o poder de escolha se quer realmente fazer parte do processo inclusivo. O trecho 7 aponta para a falta de crença que a profissional que atua numa turma inclusiva tem no potencial do aluno surdo. Em sua fala fica claro que para ela o desenvolvimento do aluno surdo é uma tarefa árdua e quase impossível. Sem falar na possibilidade de atraso do aluno ouvinte em virtude do tempo de aprendizagem do surdo.

## CATEGORIA E2 – IMPORTÂNCIA E RECONHECIMENTO DA FUNÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

### Trecho 1

*Eu acho que essa parte do intérprete é muito positiva na educação de surdos. Mesmo que cada um, cada dupla trabalhe diferente uma das outras que ninguém trabalha igual. Acho que cada um faz uma adaptação para ver como que ele pode trabalhar melhor para o desenvolvimento dos alunos...*

*... para nós aqui, que temos a prática e a vivência, nós estamos com isso todos os dias e sabemos da importância, tanto é que quando não temos, nós temos que entrar. Então é fundamental a presença desse profissional na educação de surdos na sala de aula...*

*... o intérprete nesta sala de educação bilíngüe é o suporte, o pilar do surdo ali dentro. Acho que sem ele ali dentro da sala de aula o surdo não teria como vencer determinados entraves. Ele é realmente um direcionador para esse surdo na sala. Então eu acho de suma importância o papel dele e acho que deve permanecer nestas classes porque ele faz muita diferença na educação de surdos. (Coordenadora T)*

## Trecho 2

*É importante que tenha sala de recurso, a sala de recurso ela é um apoio, mas a partir do momento em que você integra o aluno, você inclui o aluno dentro de uma sala de ensino regular é preciso o intérprete. Em muitos momentos ele fica completamente desassistido porque ele não tem um intérprete que possa ajudá-lo naquele momento a se integrar. Com isso a inclusão ela fica partida, fica uma inclusão de fantasia. Uma inclusão que na verdade não está acontecendo. Ter a intérprete é essencial para o apoio ao aluno surdo. (Coordenadora I)*

## Trecho 3

MINHA PROFESSORA É A Y(IE) ELA SABE LIBRAS BEM! EU CONVERSO MUITO COM ELA. ELA EXPLICA MUITAS AULAS. A OUTRA PROFESSORA É A AI (IE). ELAS ME AJUDAM NA SALA DE AULA. (Aluno Surdo G)

## Trecho 4

*Eu estou aprendendo muito com ela. Quero um dia me comunicar com eles sozinha. Mas o trabalho que ela faz é incrível. As vezes me pego olhando e tentando entender realmente o que está acontecendo. Mas não consigo é um mundo a parte. E ela entende o mundo deles. Acho que sem ela na sala não basta apenas a minha boa vontade é preciso ter assim como ela é: formação, vontade e principalmente acreditar que é possível! (Profª NC)*

## Trecho 5

*Eu realmente não sei o que fazer. Duas vezes ela teve que se ausentar e eu fiquei com os alunos apenas na primeira vez. Me senti uma incapaz. Quase comecei a chorar. De verdade sem a intérprete de sinais na sala, não é possível a presença do surdo. (Profª Q)*



## Trecho 6

*Quando eu preciso me comunicar falo com ela. Não sei essa linguagem e acho difícil aprender. Os alunos falam com ela e ela fala comigo. Não tinha como ser diferente. Quando ela falta a coordenadora entra. Gosto deles, mas não sei comunicar com eles entende? (Profª D)*

**Análise:**

Nestes trechos, temos a valorização do intérprete educacional com dois olhares diferentes: o primeiro pode ser observado nos trechos 1,2 e 4. Nestes, a valorização se dá pela possibilidade de interação que o intérprete proporciona na sala de aula. No trecho 1 percebe-se a valorização do trabalho da intérprete pela coordenadora, que, em virtude de já ter tido que desempenhar esta função na sala de aula, em virtude de uma possível ausência, sabe bem com é imprescindível a presença da mesma no ambiente inclusivo. No trecho 2 a coordenadora da escola C destaca que a presença do intérprete na sala assiste e apoio o aluno surdo. No trecho 4, a professora cita o trabalho de interpretar como se fosse uma forma de se comunicar com um mundo à parte, do qual ela passa a fazer parte por meio do intérprete.

O segundo olhar pode ser percebido e 6. Na verdade a valorização do intérprete se dá em nível de sobrevivência. As professoras entendem que só com a presença do intérprete é possível ter algum contato com o surdo. Elas não questionam que o fato de não saberem sinais prejudique esta interação. Na verdade, no trecho 6, a professora já deixa a sua indisponibilidade de aprender sinais. E no trecho 5, fica claro que a professora inclusive está despreparada emocionalmente, pois o fato de ficar sozinha com os alunos surdos inclusos em sua sala a levaram a um estado que ela compara, em tom de brincadeira, que quase chora quando a intérprete não vai.

No trecho 3, fica claro que a intérprete é reconhecida pela aluna surda. Para ela é por meio da intérprete que a aluna surda tem acesso às atividades, tarefas. Ela reconhece a intérprete, como sua professora, mesmo tendo professoras regentes presentes na sala.

**CATEGORIA E3 – O INTÉRPRETE ALÉM DA INTERPRETAÇÃO**

## Trecho 1

*O intérprete faz! O intérprete vai muito além da interpretação! Ele vai junto com o aluno, ele vai lá para passar o conteúdo explicar! Ele não simplesmente passa para a língua de sinais. (Coordenadora T)*

## Trecho 2

*Então eu acho que em vez dessa coisa assim de intérprete deveria ser professor intérprete e não intérprete educacional. A gente não pode falar de 5ª a 8ª série como é que acontece. até que a gente sabe que é uma situação diferente porque eles tem realmente, não tem um intérprete para cada disciplina e tal então aquela comunhão acaba um pouco o vínculo emocional e tudo. Mas aqui de 3ª a 4ª série a gente tem essa proposta de que o intérprete seja professor, que ele tenha comunhão com o regente e com todos da sala....*

*... Ele é professor! Não só aqui na escola a gente ainda tem o privilégio de ele ser professor não só do surdo, ser professor também do ouvinte, os dois serem professores. Pelo menos de primeira a quarta série essa é idéia que a gente tem. Ele é professor!*

(Coordenadora R)

## Trecho 3

*Para mim ela não é só a intérprete. Ela é o meio que eu tenho para me comunicar com os alunos. Fora a boa vontade de me ensinar na hora que eu quero falar com eles. É muito legal! É uma pessoa que eu e eles precisamos muito. (Profª NC)*

## Trecho 4

*Trabalhamos juntos e o trabalho é desenvolvido em conjunto. Na realidade o intérprete educacional não é apenas um intérprete ele é o mediador do aluno surdo então a gente realmente está dando aula junto com o professor. (Intérprete Educacional Y)*

## Trecho 5

*Então eu atuo não só como intérprete pura e simples eu atuo como professora mediadora, como assim, quando a professora está lá explicando determinado conteúdo e eu percebo que naquele momento faltou um conceito para o surdo algo conceitual a professora está explicando. Eu dou uma parada rapidamente e explico. (Intérprete Educacional AI)*

## Trecho 6

*É um trabalho importante. Mas eu ainda fico na dúvida se eles entendem alguma coisa. Eles olham para ela, mas depois fica assim sem resposta. Eu acho que eles precisavam na verdade é ser alfabetizados. Ela tenta ajudar na hora do recreio nas tarefas, mas..... (Profª D)*

## Trecho 7

ELA ME ENSINA MUITO. VERDADE TUDO QUE EU SEI. ELA ENSINA COISAS IMPORTANTES CONVERSAR COM A MINHA MÃE, COM A MINHA IRMÃ. EU CONVERSO MUITO COM ELA. GOSTO MUITO DELA! (Aluna surda DR)

**Análise:**

Nos trechos acima, fica claro que a atuação do intérprete educacional vai além da interpretação. No trecho 1 é enfática a forma como a coordenadora afirma que o intérprete vai junto com o aluno! Ela afirma que eles explicam além da interpretação. Fato também citado em todas as entrevistas acima apresentadas.

No trecho 2, a coordenadora ainda sugere que seja alterada a nomenclatura utilizada nas bibliografias e nos documentos que reconhecem tal função. Ela entende que professor intérprete atenderia muito melhor ao desempenho deste profissional, pelo menos no primeiro segmento do ensino fundamental.

No trecho 3, é a vez de a professora regente afirmar que a intérprete educacional que atua junto com ela não é apenas uma intérprete, mas sim uma professora. Inclusive, alguém que ensina a ela própria a forma de se comunicar com os alunos que estão na sua sala de aula.

No trecho 4, é a vez de a própria intérprete afirmar que seu trabalho vai além da interpretação. Ela deixa claro que ensina também, que é uma mediadora e cria instrumentos de mediação como um professor regente da turma.

No trecho 5, a intérprete completa o pensamento do trecho 4 e reafirma o que havia sido dito. Ela é uma mediadora que auxilia na elaboração do conhecimento. Por ter domínio da língua, ela percebe o momento em que o aluno está em conflito e auxilia fazendo um trabalho à parte.

No trecho 6, a função de interpretar vai além. A professora regente deixa claro que na hora do intervalo a intérprete auxilia na elaboração das tarefas. Mas para a professora, mesmo com a identificação dos alunos pela intérprete, ela não consegue acreditar que o acesso à língua de sinais é importante. Para ela o surdo, na verdade, necessita de uma alfabetizadora. O último trecho mostra a importância de uma pessoa com domínio de língua de sinais presente na escola. A aluna surda vê a intérprete como alguém que tornou possível o seu aprendizado e como uma amiga.

## **CATEGORIA E4 – LÍNGUA DE SINAIS**

### Trecho 1

*Na sala dela o professor regente não sabe Libras, o que é muito difícil fica mais difícil! Então o professor que sabe Libras ele tem uma carga de trabalho muito maior! Por exemplo, quando J. e Z. trabalhavam juntas, se uma precisava faltar ou alguma coisa a gente não tinha preocupação de substituir o professor, porque ali resolvia, o professor dava conta porque todas as duas sabiam língua de sinais. Hoje não. Se até a Z precisa se ausentar nós temos que ir para cobrir porque não tem como, entendeu? Porque senão eles ficam sem essa parte da explicação, precisa explicar um exercício. (Coordenadora T)*

## Trecho 2

*O que eu entendo de proposta de inclusão é que deveria as duas pessoas da sala deveriam conhecer de língua de sinais e conhecer da educação de surdos por quê? Porque facilitaria muito o entrosamento de você saber que tipo de conteúdo que você vai dar, como que você vai aplicar aquele conteúdo.*

*...eu ainda acho que na estratégia de matrícula da secretaria de educação deveria existir uma coisa que diz que os dois deveriam ser especialistas um seria escolhido como intérprete tudo bem teria essa função, mas o outro também pudesse conhecer (Coordenadora B).*

## Trecho 3

*... queríamos nós que todos os professores regentes pudessem dominar libras ou qualquer pessoa do quadro, digamos assim pudesse cobrir qualquer necessidade que seja. Mas no caso dos nossos professores isso não é possível. (Coordenadora I)*

## Trecho 4

*Eu acho que fica muito complicado aprender linguagem de sinais. Não deve ser fácil. Na verdade fico tentando fazer o alfabeto, mas não consigo. Só ela saber sinais já dá. (ProfªD)*

## Trecho 5

*No meu entendimento eu acho que a educação do surdo precisa ser toda completa. Não pode vir só com libras. Se você tiver só Libras e for entrar em uma sala de aula com certeza não vai ser isso que vai resolver a educação de surdos. Eu acho que tem que preparar um curso para a dupla. Não pode ser só com o intérprete, tem que ser a dupla para que os dois estejam envolvidos no processo da educação de surdos ali dentro da sala de aula. Os dois precisam conhecer tudo a história do surdo da educação do surdo as peculiaridades da educação. Porque ele é um sujeito muito diverso ele precisa de uma modalidade diferenciada. Não pode ser todo mundo jogado no mesmo pacote e falar que ele vai conseguir ali só com a língua de sinais. Não vai não, vai para frente. (Coordenadora R)*

## Trecho 6

*E a gente tem aquele o intérprete que sabe muito língua de sinais, mas não tem o entrosamento da didática para estar trabalhando dentro da sala de aula de como fazer? Neste momento é quando a gente tem aquela separação! A gente tem a sala e o surdo está na sala inclusiva, mas ele está num canto num grupo de surdos com o professor. Isso a gente tem. (Coordenadora I)*

**Análise:**

As coordenadoras destacam a necessidade de que o professor regente também soubesse língua de sinais. No trecho 1 a coordenadora aponta que quando a sala tem dois especialistas, não há preocupação de substituição por parte da coordenação. Aponta ainda que a carga de trabalho para o que sabe Libras é muito maior.

No trecho 2, a coordenadora vai além e afirma que, além da língua de sinais, o professor deveria conhecer da educação de surdos. Finaliza sugerindo que, na estratégia, os professores que poderiam concorrer seriam apenas os especialistas.

No trecho 3, a coordenadora volta a afirmar a necessidade de que, além dos intérpretes, outros professores também dominassem a língua de sinais, pois a necessidade é grande.

O trecho 4 vai na contramão dos trechos acima. A professora regente, além de não conseguir sequer fazer o alfabeto, acha que apenas a intérprete sabendo sinais já é o suficiente, ela não precisa aprender.

Os trechos 5 e 6 trazem um alerta acerca da língua de sinais na sala de aula. Saber apenas língua de sinais não soluciona o problema, como coloca a coordenadora. É preciso mais do que isso, é preciso uma formação. O cuidado com o entendimento de que a língua de sinais é o suficiente para atuar na turma inclusiva pode levar a um procedimento de exclusão no ambiente educacional.

**CATEGORIA E5 – CO-DOCÊNCIA**

## Trecho 1

*Mas você entrando lá e convivendo um pouquinho você nota que eles têm um entrosamento as crianças têm um entrosamento muito bom. É uma turma com dois professores é uma turma de 4ª série do ensino fundamental.*

*... é tem que ter um entrosamento muito bom ai para que até o professor na hora que está passando um conteúdo ele saber como que ele vai os dois juntos ali, como que ele tem que fazer o tipo de atitude que ele vai tomar não só ficar ali falando e explicando direcionado só para ouvinte sem dar uma atenção ao surdo que está lá dentro.*

*... e assim também essa questão da afinidade entre a dupla eu acho que é uma coisa essencial por que veja só: se vocês são colegas de escola e resolvem trabalhar junto eu acho que o motivador é ele querer! Se os dois trabalham juntos conhecem a proposta, sabem o que eles vão fazer na sala de aula. Eu acho que isso facilita muito! Mas não é isso que acontece! Acontece de uma professora escolher a turma de repente vem um contrato, porque você sabe que a gente tem poucas pessoas especialistas na rede então o que acontece vem uma pessoa de contrato, eles se conhecem ali naquele momento então acontecem esses entraves. De não ter uma coordenação boa, de não ter uma adaptação boa.*

(Coordenadora R)

## Trecho 2

*... a proposta é que essas coordenações aconteçam em conjunto. A gente procura fazer essa mediação entre professor regente e intérprete justamente para que o trabalho resulte positivo porque se não houver entrosamento com a dupla o trabalho pode sair prejudicado. A gente já teve experiências aqui que não deram muito certo justamente porque não há convivência. As coordenações são para acontecer sendo que os dois professores têm que parar e coordenar juntos para um saber o que o outro está fazendo. Mas por exemplo existe uma dupla que a gente não consegue que eles se juntem para coordenar, não sabemos mais o que fazer. (Coordenadora T)*

## Trecho 3

*A gente passo a passo vai explicando o que o professor está fazendo. A gente usa o quadro junto com o professor para que o aluno identifique do que está se tratando naquele momento o que está sendo dito naquele momento não fique perdido na matéria que está sendo dada. Então é necessário que seja feito passo a passo junto com o professor. Muitas vezes eu tenho talvez a liberdade de interagir com o professor e usar o quadro junto com ele para que facilite o aprendizado do aluno surdo. (Intérprete Educacional Y)*

## Trecho 4

*Na maioria das vezes a professora me passa com antecedência, dia tal eu vou trabalhar com tal conteúdo. A professora ela faz diversas adaptações ela adapta com cartaz fazendo resumo com palavras desconhecidas e eu atuo na área de estar captando imagens trabalho o visual dos surdos eu procuro aquelas imagens.*

*Também atuo em parceria com a professora que está a tarde em sala de recurso eu já deixo material preparado. A professora me avisa que vai desenvolver tais e tais temas, inclusive sugerindo o que seria interessante eu fazer Temos essa ligação professora regente professora intérprete e professora da sala de recursos, atuamos em uma parceria.*

*Neste sentido a professora é muito parceira chega a época das avaliações ela me passa aquela avaliação a data da avaliação para o aluno.. (Intérprete Educacional AI)*

## Trecho 5

*Não existe essa de eu sou regente e você o intérprete! Não! Um exemplo: tenho a professora AI como intérprete e a professora NC como regente, não é isso! Eu tenho a professora NA eu tenho duas em uma. É uma forma meio brincalhona de se ver, mas é verdade. Eu tenho duas professoras em uma. (Coordenadora I)*



**Análise:**

No trecho 1, a coordenadora afirma que, quando a dupla trabalha entrosada e com afinidade, tudo corre mais fácil! Ela comenta a importância dos professores terem o privilégio de conhecer os parceiros que irão atuar, para que o trabalho se desenvolva melhor. Cita o exemplo do professor com contrato temporário, que chega à escola e grande parte não tem idéia de como trabalhar junto a um colega na mesma sala, formando um obstáculo ao trabalho de muitas duplas.

No trecho 2, a essência é a co-docência. A importância de os professores regentes e intérpretes educacionais trabalharem juntos na coordenação, no planejamento e nas avaliações é destacada pela coordenadora. É a partir desta atuação conjunta que o processo de desenvolvimento de toda a turma se torna mais fácil.

No trecho 3, a intérprete, por meio do trabalho junto ao professor regente, auxilia o aluno surdo a construir conceitos e não ficar perdido na matéria. Ela usa dos recursos visuais feitos pelo regente.

O trecho 4 é o exemplo maior de como o processo de inclusão aliado à co-docência traz benefícios para o aluno surdo e ouvinte. A troca não se limita à sala de aula. Todo o conteúdo é preparado junto. A professora e a intérprete inclusive trabalham com a sala de recurso e a professora que ali atua, levando a que, em todos os espaços onde o surdo está inserido, todos “falem a mesma língua”, sem conflito entre os espaços.

O último trecho é a fala da coordenadora baseada na co-docência. Não há um professor do ouvinte e um professor dos surdos. Ambas são professoras de uma turma inclusiva com a função de tornar acessível determinado conteúdo a seus alunos.

**CATEGORIA E6 – O VOCABULÁRIO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

## Trecho 1

*Eu posso dizer que o trabalho de intérprete educacional não é um trabalho tão fácil. Ele se torna difícil no momento em a gente não tem sinais para nos auxiliar a interpretar a aula. é muito difícil sem os sinais então a gente tem que estar combinando com os alunos e criando sinais para que facilite a interpretação da aula já que ela é muito rápida o assunto é muito extenso....*

*Os sinais são usados muitos classificadores a gente tenta tirar da realidade do aluno aquilo que ele conhece e tenta transformar isso num sinal de forma que ele assimile um pouco o conteúdo que está sendo dado....*

*É preciso que sente uma banca de professores de ciências de química de física de biologia para juntos criarem os sinais definitivos. Claro eles podem ser alterados com o tempo com a evolução com um entendimento melhor da própria matéria. Mas que a gente possa universalizar o sinal e facilitar o aprendizado dos alunos. (Intérprete Educacional Y)*

## Trecho 2

*Isso em história e geografia flui bem. O que acontece nas outras matérias? Eu interpreto pura e simplesmente porque eu não tenho conhecimento daquele conteúdo. O aluno tem uma dúvida eu tenho que parar o professor fazer a pergunta e retornar para o surdo. Então isso gasta tempo, a aula não anda.*

*Quando a gente é da área você sabe onde é que ele não está entendendo onde você vai intervir. Isso a gente tem uma clareza muito boa dessa situação. Então realmente o IE quando ele é da disciplina ele consegue atuar com mais eficiência (Intérprete Educacional AI)*

## Análise:

Os trechos acima demonstram uma peculiaridade de quem atua como intérprete em áreas específicas. No trecho 1, a intérprete aponta a situação da ausência de sinais, e a necessidade de usar um excesso de classificadores. Fica clara a dificuldade desta situação no dia-a-dia da sala de aula. Propõe como solução a realização de grupos de estudo que auxiliem na elaboração dos sinais e convencionem, para que fique mais tranquila essa interação.

No trecho 2, a intérprete demonstra que ter a formação na área na qual a interpretação está sendo feita é o ideal. Se há a necessidade de se trabalhar em outros temas alheios a sua formação, parece que a interpretação não rende, não fica bem feita.

**CATEGORIA E7 – POLÍTICAS PÚBLICAS**

## Trecho 1

*A maior dificuldade é que quando ele sai aqui da 8ª série vai para o 2º grau lá são usados sinais totalmente diferentes daqueles que a gente ensinou aqui. Penso que o ideal seria uma forma das coordenações, em vez de serem feitas nas escolas, serem feitas em grupos de intérpretes para que a gente possa trocar as experiências entre as escolas e ver como aprimorar todo o trabalho para que o processo do aluno surdo não seja um processo quebrado para que ele venha da 1ª a 4ª série tenha uma continuidade de 5ª a 8ª e continue no 2º grau. Com isso o aluno terá um aprendizado de forma contínua e não quebrado, como é hoje. (Intérprete educacional Y)*

## Trecho 2

*Professor deve receber essa formação já nos cursos de graduação. Escola inclusiva, adaptação curricular e posteriormente nos curso de extensão. Cursos de extensão voltados para área específica: surdo, cego, surdocego. Além disso, é preciso que o professor fique atento porque é preciso estar estudando. Eu estou sempre me reciclando. Já fiz vários cursos na Secretaria de Educação, mas eu vejo um problema. As pessoas que estão ministrando os cursos na realidade não têm a habilidade que nós professores temos. Então quem deveria estar ministrando esses cursos? Os professores. O professor que têm projetos, o professor que está aplicando aquela técnica que dá certo. Ele tem que ser incentivado para fazer esse projeto para dar curso. Porque esse conhecimento vai ser disseminado na rede vamos criar uma cultura de estar fazendo congressos, seminários, trocando experiência entre nós que estamos vivenciando é construindo o dia – a – dia. (Intérprete Educacional AI)*

## Trecho 3

*Seria importante que aquele professor tivesse preparado para atender. E como esse*

*professor não é preparado as faculdade e universidades não formam a própria secretaria de educação não tem estrutura para poder qualificar esse professor. (Coordenadora B)*

#### Trecho 4

*Agora chega na hora de escolher a turma. Tem um problema sério. A escolha nunca é pela especialização da pessoa. É pelo tempo de escola é pelo tempo de secretaria coisas que não sejam a especialidade para trabalhar com aquele aluno. Então acaba fazendo duplas como nós temos aqui hoje um intérprete que sabe trabalhar com surdo que é especialista, mas o outro ainda não acordou para a educação inclusiva. Ele sabe que tem, mas ainda está um pouco resistente. (Coordenadora T)*

#### Trecho 5

*Não é que a gente queira dizer que o professor tem que ter língua de sinais para ser um bom alfabetizador, que seja um bom intérprete não, não é isso! É que ela é necessária para que você estabeleça uma comunicação! Porque você imagina, já tem um entrave da comunicação, se já tem a barreira da comunicação que ela não é ultrapassada se a gente tem dentro da rede uma proposta bilíngüe? Então essa proposta deveria ser realmente essa: o professor que tivesse as duas línguas senão a gente poderia voltar algum tempo atrás a comunicação total! Não é para fazer qualquer coisa, dentro da sala? E aí quando chega ao final a gente tem alunos que vão precisam ficar um, dois, três anos naquela mesma série até que chegue um professor que realmente consiga acessar. Porque tá a criança não tem língua de sinais ela não tem, mas e o outro que está trabalhando com ele também não tem? Porque é um lugar de aquisição da língua é na escola, não que o professor vai estar ensinando. Mas a partir do momento que ele começa a usar, que ele começa a ilustrar através de desenhos e fazer o sinal e mostrar e tal. Quer dizer ele está dando acesso àquela criança àquela forma de comunicação a gente tem isso. Mas a gente não tem isso Eu perdi a turma assim.*

*Tomara que isto aqui possa ser um indicativo para elaboração dessas portarias, dessas normas. É até de artigos, alertas porque a coisa não está indo burocraticamente no ideal da prática pedagógica. (Coordenadora T)*

## Trecho 6

*Para se conseguir que todos estivessem realmente envolvidos é necessário tentar tornar verdadeira essa questão da inclusão. Eu acho que deveria existir um curso pólo na instituição para todos. Um pólo de formação que poderia se estender para a família até porque ele vai a casa e precisa de alguém para conversar. E a família precisa estar a par do que é realmente, porque eu acho que para o pai e a mãe não adianta ensinar só libras tem outras coisas assim mais específicas da educação de surdo que eles precisam saber. O gestor da escola, o pessoal da equipe técnica da escola, os servidores porque precisar toda hora chamar o intérprete na secretaria se chegou alguém ou se a diretora da escola precisa falar com o aluno que fez uma coisa errada precisa chamar o intérprete para dizer o que ela vai dizer. Precisa no horário do lanche, entendeu? Eu já faria um curso destinado ao pólo. Um formador para aquele pólo. Uma pessoa que iria formar todos os envolvidos na escola. Mesmo que não fosse uma coisa sistematizada de toda semana, mas que fosse de 15 em 15 dias que fosse uma vez por mês que tivesse 4, 5 encontros em um ano; sei lá: 6 8 ou 10. Eu acho que deveria haver um pólo na escola. (Coordenadora R)*

## Trecho 7

*Meu ideal é que pudéssemos ter surdos adultos que sabem sinais criando junto com a gente esses sinais da área. Chamando grupos de surdos que a gente possa desenvolver com eles o conteúdo e criar sinais e elaborar melhor o conteúdo os sinais (Intérprete Educacional Y)*

## Trecho 8

**EU QUERIA DE VERDADE QUE TIVESSE SURDO ADULTO AQUI. AS VEZES ELES VEM CURSO LETRAS LIBRAS E FICAM AQUI COM A GENTE. ELES ENSINAM MUITO E SABEM SINAIS É LEGAL! QUERIA QUE TODO MUNDO SOUBESSE SINAIS EU QUERIA MUITO (Aluna Surda DR)**

**Análise:**

Os trechos acima abordam sugestões de políticas públicas. Na verdade, pode ser entendida como um desabafo dos profissionais e alunos. O trecho 1 representa a preocupação da intérprete com a ida dos alunos para as séries seguintes. Ela se preocupa principalmente com a falta de unidade no trabalho desenvolvido entre os grupos. O que leva a uma nova leva de sinais, ignorando-se os que já haviam sido trabalhados.

No trecho 2 a preocupação passa a ser a formação acadêmica deste profissional, momento também citado no trecho 3. Contudo, no trecho 2, a professora faz um alerta quanto aos treinamentos ministrados pela Secretaria de Educação. As pessoas que estão ministrando os cursos deixam a desejar no quesito experiência em sala de aula, principalmente no que diz respeito às áreas específicas.

Os trechos 4 e 5 são exemplos da necessidade de mudança das políticas públicas aplicadas no ensino especial, especialmente na educação de surdos. A possibilidade de um professor estudar e se especializar não garante sua permanência na educação de surdos. Os depoimentos deixam clara a preocupação corrente que aflige todos que trabalham com os surdos e anualmente ficam ansiosos aguardando serem substituídos por alguém que não tem preparo, mas tem muitos anos de trabalho no ensino regular.

O trecho 6 sugere um processo de inclusão que é o ideal, ou seja, que toda a escola seja inclusiva e não apenas a sala de aula. É preciso perceber que a colocação feita pela coordenadora leva à realização de uma prática que envolveria a todos no ambiente educacional, não só os professores, mas todos!

Os trechos 7 e 8 fazem referência a um sujeito que ainda está fora do sistema educacional inclusivo para surdos, pela falta de políticas públicas específicas e que valorizem a presença do professor surdo no sistema escolar. Fica claro que tanto a intérprete como a aluna vêem a urgência de este professor participar das atividades diárias inclusivas dos alunos surdos e ouvintes.

## V DISCUSSÃO

Após a análise dos episódios e dos trechos obtidos pelas observações e entrevistas, foi possível perceber a variedade das atuações que o intérprete de língua de sinais desempenha no meio educacional.

Antes de apontar essas atuações é preciso destacar, como já foi dito antes, a dificuldade desta pesquisadora em obter os dados necessários para que a pesquisa fosse realizada. Seis turmas foram escolhidas para participar de todo o processo. Essa análise tinha como objetivo analisar a atuação do intérprete educacional em todas as disciplinas de 8ª série e 3ª série. A pesquisadora tinha interesse na 8ª, pois esta é o último ano de contato do intérprete com o aluno surdo no ensino fundamental e a 3ª série, o primeiro ano. Sendo assim foram selecionadas três turmas de 3ª série e três turmas de 8ª. Em uma das turmas da 3ª série, a pesquisa não logrou êxito, em virtude da licença tirada pela intérprete educacional no meio da observação. Os alunos ficaram por três meses sem intérprete, tendo apoio esporádico na interpretação, o que impede que a inclusão possa ser bem sucedida.

Na 8ª série, contudo, a pesquisa pôde ser concluída em apenas uma das turmas, pois as outras duas que aceitaram participar inicialmente não permitiram que filmagens ou mesmo audiografações fossem feitas na sala de aula. É possível que a desistência de participar da pesquisa, no caso dos intérpretes educacionais, tenha acontecido em virtude de a pesquisadora fazer parte do grupo de professores que atuam como intérprete educacional na Secretaria de Educação ou mesmo por esta ser uma intérprete de língua de sinais ativa nos espaços de trabalho em Brasília. Outro motivo que também pode ser considerado é a visão que o professor regente tem do intérprete educacional. Em uma conversa informal com a intérprete Y (Escola C), ela afirma: *Eles nos vêem como vigias, como aqueles que estão vigiando a aula dele, como aqueles que estão tentando atrapalhar a aula dele ou querendo modificar a maneira dele de ensinar. Isso não é verdade! Apenas o que a gente tem, a nossa motivação é tornar acessível a aula dele a um aluno deficiente auditivo.* Apesar das dificuldades encontradas, as observações e entrevistas foram realizadas.

A primeira categoria – O1 - é relacionada co-docência. Durante as observações foi possível constatar que uma parte dos professores já trabalha na forma da co-docência, apesar de não terem a noção real desse ato. Alguns por desconhecerem o termo, quando questionados afirmam trabalhar na forma da bi-docência. Kelman (2008) traz a diferença entre bi-docência e co-docência. A bi-docência faz referência a dois profissionais que

desempenham seus papéis em um mesmo ambiente. Já a co-docência é entendida como um trabalho mútuo, compartilhado, onde os planejamentos, as avaliações enfim, grande parte das atividades desenvolvidas no ambiente educacional são compartilhadas. Na bi-docência, dois profissionais podem dividir até o mesmo espaço, mas realizam trabalhos na maior parte do tempo de forma independente quase sempre separados. Fato observado na OI/ Episódio 2. Já na co-docência todo o trabalho é feito em parceria, de forma complementar, beneficiando a todos os alunos (OI/ Episódios 1 e 4).

É notório que, quando o professor regente e o intérprete educacional trabalham como uma dupla responsável, visualizando a turma como um todo, o processo de ensino – aprendizagem tem uma qualidade maior do que as turmas em que os professores trabalham no sistema de bi-docência. Nos episódios em que a professora regente passa a perceber e valorizar as dúvidas da aluna surda e começa a fazer o uso de sinais para respondê-la, já fica demonstrando o nível do comprometimento da dupla.

Porém, quando a dupla não tem essa ligação, o trabalho fica comprometido. Em alguns momentos, até mesmo sem construir alguma significação para o aluno surdo.

Lacerda e Polleti (2004) apresentam, como resultado da pesquisa realizada por elas, que o trabalho dos intérpretes sofre grande influência por conta do relacionamento instituído junto ao professor regente. Tendo um reflexo direto no trabalho realizado na sala de aula.

A questão da falta de um planejamento conjunto, de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula também interferem significativamente no trabalho das intérpretes (LACERDA & POLLETI, 2004, p.15).

Sabe-se que muitos são os papéis desempenhados pelos intérpretes que atuam no meio educacional (KELMAN, 2005; LACERDA, 2000, 2003, 2004; MARTINS, 2006). Após as observações, a demanda de episódios relacionados a este tema foi tão grande, que decidimos criar uma categoria com três subcategorias: O intérprete como co-construtor do conhecimento; O intérprete nas trocas verbais entre surdos e ouvintes e O intérprete como instrumento de inclusão e exclusão.

A segunda categoria encontrada, as *Atuações do intérprete educacional* – O2 - foi a que mais surpreendeu. Nesta, por meio da observação, foi possível perceber que o intérprete educacional, que tem como função principal tornar acessível ao aluno surdo o que acontece na sala de aula, pode também exercer um papel que auxilia na exclusão do



aluno surdo. Nesta subcategoria, os episódios 1 e 2 demonstram como a atitude da intérprete em sala de aula, pode tornar inacessível ao aluno surdo participar de processos de construção significativos, além de prejudicar sua participação no processo de elaboração de atividades solicitadas pela professora regente.

De acordo com Rosa (2006), alguns profissionais que atuam como intérprete, ainda têm uma idéia assistencialista do trabalho que está sendo feito, e acreditam que passar informações em Libras, de qualquer forma, já é o suficiente. Nos episódios citados, a atuação das intérpretes, não só inibe a participação do aluno surdo as informações que estão sendo explicadas para todos, mas também não permite ao surdo participar de atividades que vão auxiliar na construção do seu conhecimento. O aluno surdo perde na compreensão e fica a margem do que está sendo trabalhado.

Outra subcategoria que merece destaque é a do intérprete como co-construtor do conhecimento. Esta categoria vai ao encontro dos relatos obtidos por meio das entrevistas na categoria E2 – Intérprete além da interpretação. Tanto nas observações como nas entrevistas o intérprete valoriza e defende a atuação do intérprete como mediador, professor que auxilia na construção do conhecimento.

Kelman (2005) realiza uma pesquisa, em que descreve 11 papéis desempenhados pelo intérprete no ambiente educacional. Entre eles, encontra-se o de Orientar habilidade de estudo dos alunos surdos.

Algumas professoras mencionam que precisam estar explicando em detalhes qual é o dever a ser feito em casa ou qual o livro que precisa ser trazido no dia seguinte..... (KELMAN, 2005, p. 28)

Outros estudos também apontam essa necessidade de o intérprete ir além da função de interpretar. Lacerda e Bernardino (2008) relatam como resultado de uma pesquisa feita com intérpretes que atuam na Educação Infantil, a necessidade que este profissional tem de passar a atuar, se “desdobrando” (termo usado pelas autoras) como um facilitador, mediador, co-construtor para que os conceitos e as atividades trabalhados na sala de aula sejam assimilados pelo aluno surdo.

Rosa (2006), após uma análise feita em uma pesquisa de campo, afirma ser praticamente inviável para o intérprete separar a sua função da atuação do professor regente, pois é ele, quem atua diretamente, com o aluno surdo.

Lacerda (2005) aponta que o intérprete, ao desempenhar apenas a função de tradutor/intérprete em sala de aula, não obtém um resultado satisfatório por parte do surdo.

Ela destaca a necessidade do intérprete de atuar como um educador para que o conteúdo explicado fique mais acessível ao aluno surdo.

Esta constatação nos leva a analisar duas outras categorias: uma criada a partir das observações: Expansão e Insuficiência de Vocabulário – O3 - e com base nas entrevistas: O Vocabulário do Intérprete Educacional – E6. Os episódios relatados e as entrevistas apontam para a necessidade de se construir um vocabulário específico para cada uma das áreas de atuação e disciplinas onde o intérprete atua. No episódio 2 da O3, a ausência de sinais para as palavras fenótipo e genótipo faz com que a intérprete passe a utilizar o recurso da digitação. Ao terminar, o aluno surdo não compreendeu o que foi digitado, ele questiona, e a intérprete busca uma forma de auxiliá-lo, escrevendo no quadro. O aluno não se dá por satisfeito e pergunta o sinal. Como resposta, a intérprete informa que, depois, eles vão combinar os sinais das palavras que não foram compreendidas.

Neste momento fica claro que o aluno não tem acesso ao conteúdo que está sendo apresentado na sala de aula, como o aluno ouvinte. A intérprete educacional, buscando melhorar a compreensão dos conceitos para o aluno, deixa de interpretar o que a professora regente está falando e passa a explicar, de forma diferenciada, o conteúdo trabalhado.

Lacerda e Poletti (2004) constataram que a função de traduzir conteúdos não deve ser vista como principal objetivo do intérprete. Nas experiências observadas, a questão central é tornar o que está sendo ensinado compreensível para o aluno surdo.

Rosa (2006) relata um episódio ocorrido durante um congresso de alcance nacional, quando um grupo de surdos questiona o ILS, que estava atuando, sobre um termo específico, no caso o sinal de inclusão. O ILS para a interpretação para explicar o significado de inclusão utilizado especificamente pelo palestrante, que tinha esse tema como ponto central da sua palestra. A autora completa o relato com o seguinte pensamento:

E o que palestrante disse, durante o tempo em que o intérprete estava dando os devidos esclarecimentos sobre a palavra inclusão, os surdos perderam? Minha resposta para essa situação específica é não. A perda estaria, a meu ver, em não compreenderem o contexto, a idéia da mensagem do orador, em não poderem estar incluídos pela palavra..... No momento em que o assunto foi esclarecido, o discurso do orador ganhou sobrevida na língua de sinais (ROSA, 2006, p. 33).

Com essa colocação, a autora nos leva a pensar nas duas situações percebidas a partir das observações e das entrevistas que constituem as categorias relacionadas a construção e ausência de vocabulário.

A primeira constatação: a forma de atuação do intérprete educacional é influenciada

pelo nível de entendimento que o surdo, objeto alvo do trabalho desenvolvido, tem do que está sendo sinalizado. Ou seja, o nível lingüístico do aluno surdo interfere na forma de atuação do intérprete educacional.

Segundo: em virtude da ausência de sinais, principalmente os relacionados às áreas específicas, os intérpretes educacionais omitem algumas informações que estão efetivamente sendo passadas pelo professor regente, para todo o grupo da sala de aula, principalmente se o conteúdo que está sendo ministrado não é o de sua formação.

A primeira constatação retoma uma discussão já antiga, o direito do surdo ter acesso a sua língua natural o mais cedo possível. Pires e Lopes (2008) apontam a importância de a criança surda ter acesso a língua de sinais desde a mais tenra idade. As autoras destacam a necessidade de se respeitar o ambiente educacional bilíngüe, garantindo assim, desde cedo, o acesso à língua de sinais.

Marinho (2008) também alerta sobre a necessidade de o surdo, desde pequeno, ter acesso a língua de sinais. É por meio da constituição de conceitos elaborados no ambiente escolar, em Libras, que o aluno surdo passará para o segundo segmento do primeiro grau de forma completa e organizada.

Se não há um investimento na primeira fase, no sentido de promover ao aluno o seu desenvolvimento a fim de resolver as exigências da vida cotidiana, o processo educativo da fase seguinte é automaticamente afetado e os alunos passam a apresentar dificuldades de compreensão de definições complexas e de entendimento daqueles conceitos que não se referem à realidade concreta. As conseqüências posteriores são a falta de lógica na argumentação, a dúvida na expressão dos significados, a falta de visão crítica e a ingenuidade nos comentários relacionados a muitos assuntos estudados (MARINHO, 2008, p. 134).

A autora prossegue afirmando a necessidade de se discutir a constituição do léxico da Libras no meio ambiente educacional bilíngüe pelos profissionais que ali atuam, em especial o intérprete educacional. Em sua pesquisa, Marinho demonstra que, apesar de o intérprete ter uma larga experiência e proficiência na língua de sinais, esses fatores não são garantia de acessibilidade ao aluno surdo do conteúdo apresentado. Principalmente se o conteúdo apresentado não é área de formação do profissional intérprete. A constituição de um léxico em Libras na área de especialidades é ainda um vasto campo a ser pesquisado.

A última categoria a ser tratada é a de Políticas Públicas - E7. Esta categoria vem sendo tratada não apenas no espaço educacional, mas em toda a área de interpretação. A necessidade de uma regulamentação para a função do intérprete de língua de sinais é verdadeira. Talvez, esse fato ocorra devido à invisibilidade com que o ILS é tratado nos

diversos ambientes.

Diversos autores escreveram sobre a história da educação de surdos nos últimos 20 anos. Nesses livros, raro é o momento em que a história do ILS é citada ou mesmo comentada. O mesmo acontece quando o tema é a educação bilíngue. O profissional que auxilia o surdo a ter acessibilidade à escola inclusiva, raramente é lembrado quando as pesquisas são feitas.

Sendo assim, fica claro que os trechos destacados sobre as políticas públicas pelos entrevistados nada mais é do que uma série de colocações, que alguns desejam que vocês e eu possamos perceber e interagir publicamente com essas questões, buscando assim uma melhor solução.

Os entrevistados deixam clara a necessidade urgente de uma formação específica por área de atuação e que os intérpretes sejam selecionados por sua área e não por janelas ou por carências. É preciso valorizar o profissional e melhorar a qualidade do trabalho desempenhado nas turmas inclusivas.

## VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das políticas de inclusão e com a oficialização da Libras, a inserção dos intérpretes em sala de aula vem aumentando. É por meio deste profissional que o aluno surdo tem acesso às trocas, às interações e à língua utilizada na classe inclusiva bilíngue.

Esta pesquisa teve como objetivo maior analisar a atuação desse profissional, muitas vezes visto como um mediador ou mesmo professor especialista, inserido nas turmas inclusivas de alunos surdos no ensino fundamental.

Além desta análise também foram feitos alguns questionamentos iniciais: Qual o conceito de inclusão adotado nestas escolas? Como é a relação do intérprete educacional com as pessoas que fazem parte da estrutura escolar? Como ocorre a interação entre o intérprete educacional e o professor regente? A presença do intérprete em sala de aula é garantia de educação acessível ao surdo?

Tentando responder essas questões, fomos a campo e observamos três turmas em três escolas diferentes. As duas primeiras, Escola A e Escola B, eram turmas de 3ª série, e a última, a Escola C, uma turma de 8ª série. O fato de escolhermos turmas de 3ª série e 8ª série se deu pelo fato de a 3ª série ser o primeiro ano em que o aluno surdo tem contato com a figura do intérprete educacional, uma realidade de Brasília. Já a 8ª série representa o último ano do ensino fundamental, que o aluno surdo tem contato com o intérprete educacional. Neste processo, o objetivo era analisar se a atuação do intérprete muda de acordo com o nível escolar do aluno. Após a análise dos dados algumas respostas foram encontradas.

O primeiro ponto a destacar é o benefício que o trabalho da co-docência traz para ambos os profissionais envolvidos e para todos os alunos presentes na sala de aula. Como Kelman (2008) afirma, a prática da co-docência auxilia para que a separação das turmas não aconteça, evitando assim criar grupos distintos, só de surdos ou só de ouvintes. Outro ponto também observado pela autora e encontrado nesta pesquisa é que quando os dois professores dominam a língua de sinais, o processo de trocas em todos os momentos da sala de aula, se tornam mais fáceis.

Com base nas análises, o conceito de inclusão adotado pelas escolas pesquisadas adquire conotação generalista. Ou seja, todos sabem que a língua de sinais é importante para que a inclusão aconteça de forma plena para o surdo, mas muitos ainda restringem esse conhecimento aos intérpretes educacionais ali presentes. Nas entrevistas, ficou claro

que a equipe escolar, envolvendo do porteiro à diretora, não domina e, em alguns casos sequer conhecem, a língua de comunicação da grande maioria dos surdos ali presentes. Contudo, é preciso destacar que há interesse e desejo por parte de muitos profissionais dos mais diversos segmentos, de aprenderem a língua de sinais para poderem se comunicar com os alunos, mas falta a oportunidade.

Quanto à atuação dos intérpretes educacionais, foi possível constatar que uma série de fatores influencia a sua forma de trabalhar. Se o aluno surdo ingressa no sistema escolar e não tem uma formação mínima da língua de sinais, fica a cargo de o intérprete auxiliá-lo nesta aquisição.

O intérprete educacional em diversos momentos se vê com a função de educador promovendo atividades mediadoras que auxiliem na construção de conceitos do aluno surdo. Esse fato ocorre na maioria das vezes, pelo fato de o surdo não possuir um nível lingüístico de proficiência em uma língua (em particular na língua de sinais), que permita que só com o uso da Libras todo o processo de assimilação do conteúdo apresentado pelo professor regente seja realizado.

Outro fator também que pode contribuir para essa atuação é a ausência de termos, vocábulos em língua de sinais. Sem o conhecimento do sinal específico a ser utilizado, o intérprete educacional passa à posição de instrumento de mediação entre a língua portuguesa e a língua de sinais, buscando classificadores ou mesmo fazendo uso da digitação e de empréstimos da língua portuguesa para determinar sinais para alguns termos. Este fato se agrava pela ausência do professor surdo adulto dentro das escolas de Brasília. Pois estes termos, necessários para que a interpretação ocorresse de forma correta, poderiam ser “criados” ou mesmo discutidos com o surdo adulto.

É preciso considerar a necessidade de formação específica para a atuação do intérprete educacional. Desde o ano de 2008, foram formadas as primeiras turmas de bacharelado em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais. Este grupo, que passará quatro anos estudando para saírem habilitados para essa profissão, podem ser a resposta a muito dos problemas e situações encontrados nesta pesquisa.

Apesar de todos esses percalços encontrados pelo caminho dessa pesquisa, é preciso destacar a força, a determinação e a luta de muitos dos profissionais que participaram da pesquisa. Pela ausência de políticas públicas que reconheçam e valorizem este intérprete, muitos dos que foram pesquisados no ano de 2008, agora em 2009, não atuam mais na área da surdez. Perderam suas vagas para outros profissionais. Este fato ocorre porque alguns professores, por terem mais tempo de serviço, mas com formação

básica em língua de sinais, obtêm mais pontos na distribuição das turmas e têm prioridade na escolha das salas. Essa é uma atitude que precisa ser repensada pelos gestores.

Acreditamos que este trabalho irá auxiliar na formação de políticas públicas baseadas na valorização e reconhecimento deste profissional que desempenha um trabalho tão significativo - o intérprete educacional.

## REFERÊNCIAS.

AGUIAR DOS SANTOS, Silvana. *Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Um estudo sobre as identidades*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel e al. *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

COKELY, D. *Sign language: Teaching, interpreting, & educational policy*. In *Sign Language & the Deaf Comunity: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Ed. Baker & Batison, 137-158. Silver Spring, MD: The National Association of the Deaf, 1980.

CORRÊA, Milena Biller. *DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE AUDITIVO*, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2007.

Deficiência Auditiva/ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Brasília: SEDF, 2006; 34 p (Orientações Pedagógicas).

DESLILE, J; WOODSWORTH, J. *Os tradutores na história*. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, G. E. *O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional*. Dissertação de Mestrado. Unipac, Bom Despacho/MG, 2002.

FRISHBERG, N. *Interpreting: An Introtuction*. Silver Spring, Md: Registry of Interpreters for the Deaf, Inc. Revised Edition, 1990.

GÓES, Maria R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno CEDES vol.20 nº. 50. Campinas 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. SãoPaulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

KARNOPP, L.B. *Aquisição do parâmetro configuração de mãos dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre.



KELMAN, Celeste Azulay. *Os diferentes papéis do professor intérprete*. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES- Rio de Janeiro- julho-dezembro/2005, n.24, p.25-30.

\_\_\_\_\_. *É Possível o Diálogo, quando falta o Som? Reflexões sobre interação verbal entre professor e aluno surdo na classe regular*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UnB. Monografia de fim de curso. 2001

\_\_\_\_\_. *Sons e gestos do pensamento: um estudo da linguagem egocêntrica nas crianças surdas*. Brasília: CORDE, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Jan - Abr. 2004, n.1, p. 93- 106.

\_\_\_\_\_. *O Intérprete Educacional: Quem é? O que faz?* In: Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Org. Maria Amélia Almeida, Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi – Araraquara, PROESP, SP, 2008.

\_\_\_\_\_ & Branco, A.U. *Deaf children in regular classrooms: a sociocultural approach to a Brazilian experience*. American Annals of the Deaf, 149 (3), p.274-280, 2004b.

KLUWIN, T.M. *Coteaching Deaf and Hearing Students: Research on Social Integration*. American Annals of the Deaf, 144(4), 339-344, 1999.

LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, Bruna Mendes. *O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Contexto da Escola Inclusiva: Focalizando sua Atuação na Educação Infantil*. Espaço (INES), v. 28, p. 28-40, 2008.

LACERDA, C. B. F. de. *Um pouco sobre a História da Educação dos Surdos*. Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, Papirus, v. 46, p. 68-80, 1999.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, Juliana Esteves. *A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais*. In: 27ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu. Anais da 27ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004.

\_\_\_\_\_ & GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. 1. ed. São Paulo: Lovise, 2000. v. 1. 122 p.

LEITE, Emeli Marques C. *Os Papéis do Intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. Editora Arara Azul, 2005.

LUCKNER, J. L.; MUIR, S. *Successful students who are deaf in general educational settings*. American Annals of the Deaf, 146 (5), p.435-445, 2001.

NAPIER, Jemina. *Sign Language Interpreter Training, Testing, and Accreditation: An International Comparison*. American Annals of the Deaf. Volume 149, Nº. 4, 2004.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. *Subjetividade e Conhecimento: do Sujeito da Representação ao Sujeito Dialógico*. Revista do Departamento de Psicologia – UFF, V. 15 – nº. 1, p. 33-52, 2003.

PIRES, Lílian C. e LOPES, Ruth E.V. *A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre educação bilíngüe*. In: Salles, Heloísa H.M.M. L (Org.) *Bilingüismo dos surdos questões lingüísticas e educacionais*. Cãnone Editorial, Goiânia, 2008.

PLAZA, M.M.R. *Servicios de interpretación para personas Sordas y sordociegas. El bilingüismo de los sordos*, Santa Fé de Bogotá, v.1, n14, março 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. *O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_ e PERLIN, Gladis. *O ouvinte o outro do outro surdo* In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: Fapeu-002, 2003. v.1. p.617 - of4

\_\_\_\_\_ e SCHMIEDT, Magali L.P. . *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, Esmeralda F. *A Escrita Inicial de Uma Criança Surda com Implante Coclear*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília –UnB, Brasília, 2008

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 – (Educação e conhecimento).

ROSA, Andréa da Silva. *Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo*. PONTO DE VISTA, Florianópolis, n.8, p.75-95, 2006.

\_\_\_\_\_. *Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a Invisibilidade da Tarefa do Intérprete*. Editora Arara Azul, 2008.

\_\_\_\_\_. *Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a (In) Visibilidade da Tarefa do Intérprete*. ANAIS APILMS – Mato Grosso do Sul. MS, 2006.

SALLES, Heloísa H.M.M.L et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Orientação Pedagógica / Deficiência Auditiva*. Brasília: SEDF, 2006

SHAW, J. e JAMIESON, J. *Patterns of classroom discourse in integrated, interpreted elementary school setting*. *American Annals of the Deaf*, v. 142, n1. 1997, p. 40 – 47

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*, EDUSF, 2005.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006

THEODOR, E. *Tradução: ofício e arte* 3ª. ed. São Paulo: 1976.

VIGOTSKI, L.S . *Obras escogidas. Volume V – Fundamentos da Defectologia*, Madrid: Visor, 1983.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas. Volume V – Fundamentos da Defectologia*, Madrid: visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Construção do Pensamento e da Linguagem – São Paulo: Martins Fontes, 2000.*

WERTSCH, J.V. e HICKMANN. M. *Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis*. In: Hickmann, M. (org). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press, 1987.

WRIGLEY, O. *The politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press. 1996.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I – CÓDIGO DE ÉTICA DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS**

### Código de Ética dos Intérpretes de Língua de Sinais

---

(RID - Registro dos Intérpretes para Surdos - em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA) Tradução do original *Interpreting for Deaf People*, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros - Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes - Rio de Janeiro/RJ/Brasil - 1992.

#### Capítulo 1 - Princípios fundamentais

Artigo 1º. São deveres fundamentais do intérprete:

- 1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;
- 2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;
- 3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade;
- 4º. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;
- 5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.

#### Capítulo 2 - Relações com o contratante do serviço

- 6º. O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis;

7°. Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS.

### Capítulo 3 - Responsabilidade profissional

8°. O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;

9°. O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como da Língua Portuguesa;

10°. Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é possível e o intérprete, então terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo a autoridade;

11°. O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, se isso for necessário para o entendimento;

12°. O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares.

### Capítulo 4 - Relações com os colegas

13°. Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

#### Parágrafo único

O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) tem surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo.

**ANEXO II – LEI 10436/2002****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

[LEI Nº. 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.](#)

[Regulamento](#)

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*Paulo Renato Souza*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002.

### ANEXO III – AS REFERÊNCIAS NA LÍNGUA ORIGINAL

**PLAZA, M.M.R.** *Servicios de interpretación para personas Sordas y sordociegas. El bilingüismo de los sordos*, Santa Fé de Bogotá, v.1, n14, março 2000.

... describe la posición del intérprete como de potencial conflicto, en la cual el intérprete debe trabajar bajo presiones de tiempo, tensión mental y posible fatiga, mientras que toma decisiones rápidas. El intérprete puede desear ser simplemente un eco, pero los usuarios podrán intentar colocarlo en el papel de aliado o consejero (PLAZAS, 2000, p. 136).

**NAPIER, Jemina.** *Sign Language Interpreter Training, Testing, and Accreditation: An International Comparison*. American Annals of the Deaf. Volume 149, N° 4, 2004.

... **paraprofessional interpreter** as representing a level of competence in interpreting for the purpose of general conversation, generally in the form of non-specialist dialogues ...[whereby] interpreting in situations where specialized terminology or more sophisticated conceptual information is not required [and]... a depth of linguistic ability is not required. **The interpreter** level, however, is defined as the minimum level of competence for professional interpreting... [and] may be regarded as the Australian professional standard. Interpreters are capable of interpreting across a wide range of subjects involving dialogues at specialist consultations.... [and] interpreting in both language directions for a wide range of subject areas usually involving specialist consultation with other professionals, e.g. doctor/patient, solicitor/client (NAPIER, 2004, p. 351)



**ANEXO IV****WASLI****ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS****A DECLARAÇÃO DE WORCESTER**

(2 de novembro de 2005)

Os participantes da primeira conferência da Associação Mundial dos Intérpretes de Língua de Sinais (WASLI), reunidos em Worcester, África do Sul, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2005, concordaram nas seguintes resoluções:

- Ratificar formalmente o nome da organização, ou seja, Associação Mundial dos Intérpretes de Língua de Sinais – WASLI.
  - Adotar o Estatuto conforme aceito pelos participantes na Conferência.
- Trabalhar no sentido de estabelecer associações de intérpretes de língua de sinais nos países onde ainda não há, e estimular trabalhos regionais em rede, por todo o mundo.
  - Trabalhar em parceria com associações de Surdos a nível local, nacional, regional e internacional.
- Encorajar o desenvolvimento da interpretação de língua de sinais como uma profissão em todo o mundo.
- Apoiar e trabalhar com países em desenvolvimento para estabelecer educação/treinamento de intérpretes de língua de sinais e providenciar serviços.
- Fomentar redes de intérpretes de língua de sinais em todo o mundo e providenciar um fórum para intercâmbio de experiências para a próxima conferência a ser realizada na Espanha, em 2007.

WASLI, Declaração de Worcester, em 2/11/05 OD003

**ANEXO V – POIA****PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE INTERAÇÃO E ATIVIDADES**

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Professoras: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: ( ) matutino ( ) vespertino

Alunos em sala: \_\_ Ouvintes: \_\_meninos \_\_meninas Alunos surdos: \_\_meninos \_\_meninas

Tempo	Descrição das atividades/ Interações/ Observações

**ANEXO VI – TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador de RG nº. \_\_\_\_\_, CIC nº. \_\_\_\_\_,  
residente \_\_\_\_\_  
à \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_ telefone \_\_\_\_\_,  
responsável pelo menor \_\_\_\_\_,  
autorizo sua participação na pesquisa de título “**Professor Intérprete ou Intérprete Educacional? Atuação desse profissional em classes inclusivas no ensino fundamental**”, em fase de realização pela pedagoga Patrícia Tuxi dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob orientação da Profª Drª Celeste Azulay Kelman.

Autorizo as gravações em vídeo e/ou áudio durante as sessões de observação, assim como a apresentação destas gravações em eventos científicos.

Autorizo também a divulgação dos resultados em eventos científicos, desde que preservada a identidade, com uso de nome fictício.

Fui informado de que minhas autorizações serão cumpridas e respeitadas.

**Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.**

---

**Assinatura do responsável**