



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

MAUREM ALESSANDRA ABREU DOS SANTOS

**O PROFESSOR INTERLOCUTOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
ASPECTOS DA ATUAÇÃO DESTE NOVO PROFISSIONAL**

São Carlos

2013

MAUREM ALESSANDRA ABREU DOS SANTOS

**O PROFESSOR INTERLOCUTOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
ASPECTOS DA ATUAÇÃO DESTE NOVO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Professora Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A162pi

Abreu-dos-Santos, Maurem Alessandra.

O professor interlocutor no contexto da educação de surdos : aspectos da atuação deste novo profissional / Maurem Alessandra Abreu dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

112 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação Especial. 2. Educação bilíngue. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Intérprete educacional. 5. Professor interlocutor. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Maurem Alessandra Abreu dos Santos**.

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
(UFSCar)

Ass. *Cristina Feitosa de Lacerda*

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez
Campos(UFSCar)

Ass. *Juliane Aparecida de Paula Perez Campos*

Profa. Dra. Ana Cláudia Balleiro Lodi
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. *Ana Cláudia Balleiro Lodi*

DEDICATÓRIA

A Deus pelo calor da Sua companhia em todos os momentos. À minha filha amada, Juliana; tão pequena no tamanho, mas de uma compreensão gigantesca e um companheirismo surpreendente. E, ao Neto, pelo companheirismo, paciência, dedicação e pelo cuidado com nossa filha durante minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda pela sua imensa capacidade de acreditar nos orientandos e, que em nos momentos de orientação propiciou o meu autoconhecimento. Não reconheço mais aquela pessoa que ingressou no programa em março de 2011.

À Professora Dr^a Ana Cláudia Balieiro Lodi pelas contribuições de estudo desde os primeiros debates sobre a atuação e postura profissional do TILS, no curso de formação de TILS/LP, na UNIMEP de Piracicaba; e por estar presente em mais uma etapa de minha caminhada profissional.

À Professora Dr^a Juliane Aparecida de P. P. Campos que pode acompanhar e contribuir com os primeiros escritos, na disciplina de Seminários em Educação Especial.

Aos Professores Dr. Sadao Omote e Dr^a Anna Augusta Sampaio que me incentivaram e apoiaram desde o início de minha formação acadêmica na educação Especial, na UNESP de Marília, até o meu ingresso no Mestrado. Pessoas a quem dedico um enorme carinho e admiração.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue da UFSCar que contribuiu imensamente com o enriquecimento dos meus estudos. Especialmente, agradeço aos colegas de grupo que me acolheram, tornando esta minha caminhada produtiva e menos árdua.

À Equipe da Secretaria Municipal de educação que me recebeu e autorizou a realização da pesquisa. À Gestão da Escola de Projeto Bilíngue que consentiu a minha presença contínua no ambiente da escola, marcada por uma relação de respeito mútuo.

Às Professoras Interlocutoras e Regentes pelo envolvimento no Grupo de discussão (Focal) sempre com interesse, seriedade, dedicação e respeito pela pesquisa e pelas atividades ali desenvolvidas. Muito obrigada!

À Juliana, minha Juju, que em seus dois anos de pura e doce inocência, conviveu harmoniosamente com o Mestrado. Sem um só momento de reclamação pela minha ausência e sempre cúmplice do meu silêncio. Esteve em vários momentos ao meu lado, imitando-me em suas brincadeiras ao longo de muitas tardes de estudo. Em outro tantos momentos, assolada pelo cansaço do silêncio inebriante das madrugadas, lá estava ela a me resgatar. E, com um beijinho e um sorriso embriagado de sono solicitava minha presença e, por um copo de água ou apenas um abraço recompunha minhas forças. Não tenho como agradecer tamanho companheirismo e amizade. Você é a razão pela qual não esmoreci.

À minha família, mãe, irmãos e esposo pela tolerância e paciência, principalmente, na reta final. À minha cunhada Érika por compartilharmos das mesmas angústias de mestrandas. Minha grande admiração a todos vocês.

Aos meus eternos amigos da vida que, perto ou distante, sempre me estimularam. E devo agradecer, especialmente, a minha amiga-irmã e comadre, sempre presente, Ana Cristina. A

essa nossa incapacidade de desistir, somada a este sentimento que nos faz acreditar que sempre é possível dar mais um passo.

Aos amigos que conquistei ao longo destes dois anos, que me abrigaram, me incentivaram e me acompanharam nos estudos, nos almoços, nas conversas e nas orientações. A estes, meu carinho e deferência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Com uma presença, relativamente, recente no contexto educacional, o tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS) merece atenção quanto à sua inserção na escola e a maneira pela qual vem se envolvendo com as experiências de aprendizagem do aluno surdo. É sabido que no contexto escolar ele é reconhecido como Intérprete Educacional (IE) e, em decorrência da exigência de formação superior docente, outras denominações passam a circular, emergindo no cenário escolar, em especial, e como de interesse deste estudo, a figura do Professor Interlocutor (PI). O objetivo geral do presente estudo foi investigar o papel do PI na escola regular e quais são as implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento ocorridas entre professores ouvintes e alunos surdos, no contexto da educação para surdos. Para tanto, e como objetivos específicos, buscou-se verificar o papel que o PI vem desempenhando neste espaço escolar de projeto bilíngue, focalizando os aspectos da atuação do IE com formação docente. Bem como, verificar a relação profissional estabelecida entre PI e o PR, principalmente, nas intervenções quanto aos métodos e estratégias de ensino utilizados neste espaço escolar e, a relação com os pressupostos de um ensino com abordagem bilíngue para surdos. Neste estudo, optou-se pela ferramenta de entrevista coletiva, Grupo Focal, e, com base nas interações enunciativo-discursivas entre os participantes, a composição de encontros de discussões constituídos por Professores Interlocutores (PI) e Professores Regentes (PR) atuantes em uma escola de projeto de ensino bilíngue articulado à proposta de educação inclusiva já existente. A entrevista foi também empregada para levantamentos de dados que contribuiriam para a construção do perfil profissional dos participantes, bem como, a contextualização do ambiente do projeto de escola estudado. Como procedimentos foram incluídos as sequências de fala das interações discursivas do GF destacadas, transcritas e analisadas, por eixos temáticos: “O dizer e o fazer docente”, “Reflexões sobre o fazer do PI” e “Para além das demandas do esforço”. As análises das sequências revelaram pouca clareza dos participantes sobre a educação de surdos e as implicações que deveriam ser refletidas e aplicadas em um ambiente considerado como bilíngue, atribuindo pouco ou nenhum debate sobre a Libras. Por isto, foi possível verificar indefinições quanto aos papéis a serem assumidos pelo PI; um espaço onde não há debates e nem planejamento conjunto entre PI e PR; e a Língua Portuguesa, escrita, atribuída como foco principal da atenção e do trabalho para o PI. Conclui-se que é preciso investir em uma formação que propicie aos profissionais PI e PR um debate reflexivo quanto ao ensino com abordagem bilíngue, no ensino comum.

Descritores: Ensino Bilíngue para surdos; Língua Brasileira de Sinais; Intérprete Educacional; Professor Interlocutor.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes do projeto	55
Tabela 2 - Organização dos encontros de Grupo Focal.....	60

LISTA DE SIGLAS

TILS	Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais
IE	Intérprete Educacional
PI	Professor Interlocutor
PR	Professor Regente
GF	Grupo Focal
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PTI	Professor-Intérprete
DI	Docente Interlocutor
EUA	Estados Unidos da América
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
PROLIBRAS	Exame de Proficiência em Libras
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
HTC	Hora de Trabalho Coletivo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DA	Deficiência da audiocomunicação
LI	Laboratório de Aprendizagem
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
DF	Deficiência Física
DV	Deficiência Visual
PD	Prazo determinado
HQ	História em Quadrinhos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – AS DIFERENTES PROPOSTAS DE ENSINO PARA O ALUNO SURDO	4
1.1 Escola na perspectiva de educação Inclusiva.....	7
1.2 Escola na perspectiva da educação bilíngue para surdos.....	12
1.3 Escola na perspectiva bilíngue inclusiva	16
CAPÍTULO 2 - O INTÉRPRETE EDUCACIONAL (IE): referências para um estudo sobre o profissional com formação docente (PI).....	23
2.1 BREVE HISTÓRICO	24
2.2 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL (IE)	33
2.3 IE COM FORMAÇÃO DOCENTE	40
CAPÍTULO 3 – A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES INTERLOCUTORES (PI) E PROFESSORES REGENTES (PR) EM ENCONTROS DE INTERAÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA: a dinâmica de Grupo Focal (GF).	45
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	46
3.1.1 CAMPO DA PESQUISA	46
3.2 GRUPO FOCAL “GF”	50
3.3 OS PARTICIPANTES.....	54
3.4 OS ENCONTROS	59
3.4.1 Descrição da dinâmica	60
3.4.2 Sequência das enunciações	63
CAPÍTULO 4 – A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NA ESCOLA.....	65
4.1 O DIZER E O FAZER DOCENTE	65
4.2 PARA ALÉM DAS DEMANDAS DO ESFORÇO	70
4.3 REFLEXÕES SOBRE O FAZER DO PI	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE.....	99

Apêndice 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR INTERLOCUTOR.....	100
Apêndice 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR REGENTE	101
Apêndice 3 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 1º Encontro.....	102
Apêndice 4 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 2º e 3º Encontros	103
Apêndice 5 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 4º Encontro.....	104
Apêndice 6 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 5º Encontro.....	105
ANEXO	106
ANEXO 1 – TEXTO: OS 3 R’S – SÉRIES INICIAIS	107
ANEXO 2 - PLANO DE AULA ELABORADO PELO GRUPO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAS	108
ANEXO 3 – TEXTO: OS 3 R’S – SÉRIES FINAIS.....	109
ANEXO 4 - PLANO DE AULA ELABORADO PELO GRUPO DE PROFESSORES ENSINO DE FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS	111
ANEXO 5: PARECER DE APROVAÇÃO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA	112

INTRODUÇÃO

Meu interesse por este estudo deu-se pelo envolvimento profissional que tenho com a área da educação de surdos e com os profissionais que atuam como Professores Interlocutores. Acredito que seja significativo compreender este meu envolvimento até mesmo para compreender minha angústia e ansiedade em buscar as possíveis definições dos papéis a serem desempenhados pelo PI na escola.

Sou pedagoga, com habilitação em Educação Especial, especificamente, em D.A. Minha formação superior docente deu-se por uma vertente que se articulava pelo modelo clínico-terapêutico, porém dando pistas a um processo de transição na educação de surdos que ia ao encontro de uma tendência ao ensino bilíngue, mas que não era muito definida naquele momento. Havia um conjunto de intervenções e de modelos de atendimento que se mostravam insuficientes para o ensino do aluno surdo e, que marcavam os procedimentos de ensino. Quando se deu a reformulação curricular do curso de Pedagogia, as habilitações em Educação Especial sofreram algumas mudanças e dentre elas, como disciplina curricular, a inclusão de uma carga horária de Libras para os formandos na especialidade de atendimento ao aluno surdo; a partir destas mudanças, busquei conhecer mais sobre a Libras e a Educação de Surdos.

Em meu percurso de atuação profissional pude conhecer o trabalho em classes especiais mistas para surdos. Uma delas, nas quais atuei, funcionava em uma APAE do interior paulista. Esta sala encontrava-se na entidade mencionada acima, pois não havia disponibilidade e interesse de escolas municipais em mantê-la em suas unidades.

Tempos depois, ingressei na primeira turma do curso superior de formação específica de Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa da Universidade Metodista de Piracicaba e, a partir deste momento, a educação bilíngue passou a ter muito mais clareza para mim.

Efetivei-me na rede de ensino municipal e, logo deixei a função de Professora de Educação Infantil para ingressar ao grupo da Educação Especial, exercendo a função de Professora de Sala de Recursos do serviço de Atendimento Educacional Especializado, o chamado AEE. Passei a “atender” alunos surdos desta rede de ensino e em parceria com a

Coordenadoria de Educação Especial do município, iniciamos um mapeamento destes alunos por região. Este período foi muito produtivo, pois o município se mostrou interessado em apoiar um projeto de escola que contemplasse o ensino para surdos. Quando este projeto iniciou-se alguns pontos de seu funcionamento e da organização ficaram obscuros e indefinidos, incomodando-me, principalmente, quanto à inclusão de Professores Interlocutores (PI) exercendo a função de intérpretes nesta escola.

Conforme mencionado anteriormente, assumi a função de Sala de Recursos desta escola e juntamente com as PIs, passávamos muito tempo tentando definir alguns papéis que não eram bem compreendidos por estes profissionais, muito menos pelo grupo-escola e pelos alunos; estes últimos, principalmente, os surdos, tinham uma experiência superficial com a Libras e não reconheciam a função de intérprete; muitos destes alunos estavam vivenciando, a experiência do contato com estes profissionais na escola, pela primeira vez. Do mesmo modo, para a maioria dos PIs seria a primeira experiência nesta função, logo a tarefa de compartilhamento de conhecimento tornou-se muito difícil.

Tão logo deu-se início ao projeto de escola bilíngue, ingressei no programa de mestrado e senti a necessidade de afastar-me das atribuições de professora desta rede para me aproximar de um contexto de estudos que pudesse me dar subsídios de pesquisa e, que estando tão próxima não teriam me proporcionado tamanho deslocamento e informações.

Um conjunto de informações com as quais foram possíveis, como no primeiro capítulo deste estudo, apresentar um panorama das propostas de ensino que têm sido apresentadas ao aluno surdo, tecendo algumas ideias, quanto à escola com proposta de ensino inclusivo; o ensino bilíngue para surdos e uma proposta de ensino bilíngue para surdo articulada a uma escola com proposta de ensino inclusivo. Buscou-se refletir melhor neste capítulo sobre os pressupostos de um ensino significativo para o aluno surdo com base em uma perspectiva de ensino bilíngue.

O segundo capítulo focaliza o Intérprete Educacional, os aspectos de sua formação, de sua atuação e dos papéis assumidos no contexto escolar. Inicialmente, buscou neste contexto situar o IE quanto ao seu papel junto aos processos interpretativos trazendo um breve histórico da atuação do Intérprete, TILS, em um contexto de atuação mais abrangente. Foi apresentada, neste item, a figura do IE com formação docente, podendo ser denominado em alguns contextos como Professor Intérprete, Docente Interlocutor e Professor Interlocutor.

O terceiro capítulo aborda as implicações relativas à metodologia de pesquisa utilizada para o trabalho de campo que foi desenvolvido neste estudo. Traz informações quanto aos objetivos do estudo, que se definem como, geral, investigar o papel do PI na escola regular e as implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento ocorridos entre professores ouvintes e alunos surdos, no contexto da educação para surdos. Como objetivos específicos buscou-se verificar o papel que o PI vem desempenhando neste espaço escolar de projeto bilíngue, focalizando os aspectos da atuação do IE com formação docente. Bem como, verificar a relação profissional estabelecida entre PI e o PR, principalmente, nas intervenções quanto aos métodos e estratégias de ensino utilizados neste espaço escolar e, a relação com os pressupostos de um ensino com abordagem bilíngue para surdos. Focaliza, ainda, as interações discursivas ocorridas entre PI e PR no contexto de um Grupo de Discussão (Focal) “GF”, bem como, o contexto da pesquisa, os participantes envolvidos, a organização dos encontros e a descrição das dinâmicas ocorridas no GF.

As análises foram expostas no quarto capítulo e evidenciam as sequências de fala nas interações verbais ocorridas no GF. Neste contexto destaca-se os três eixos que propiciaram a discussão: 1) O dizer e o fazer docente; 2) para além das demandas do esforço e; 3) as reflexões sobre o fazer do PI.

As considerações finais propiciaram um espaço de reflexão quanto à atuação do PI na escola. Com base nas análises, pode-se empregar um novo olhar quanto às necessidades de se esclarecer melhor a educação para surdos e as implicações que nela devam ser pensadas no contexto das escolas que se propõe incluir estes alunos em seu contexto. A partir de então pensar nos recursos que serão empregados na realidade escolar, incluindo dentre estes recursos e sob estes aspectos o PI.

CAPÍTULO 1 – AS DIFERENTES PROPOSTAS DE ENSINO PARA O ALUNO SURDO

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDBEN (BRASIL, 1996), prevê em seu texto que alunos “com necessidades especiais¹” devam ser atendidos, fundamentalmente, nas escolas de ensino regular, acolhendo os princípios propostos por um movimento internacional de Inclusão na educação como o apresentado pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e, defendida por uma política nacional de “educação para todos” (BRASIL 1988; 1996; UNESCO, 1998)) sob a atenção da Educação Especial (BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2011).

O Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que vem tratar das disposições sobre a Educação Especial e dos atendimentos educacionais especializados (AEE) entende como público alvo desta modalidade de ensino, em seu artigo 1º, item VIII, parágrafo 1º, pessoas com “deficiência”, entre as quais estão incluídas as pessoas surdas (como sujeitos diretamente ligados a este estudo). Com relação ao surdo, o mesmo Decreto (BRASIL, 2011) sugere que as ações destinadas a ele devam obedecer às diretrizes propostas pelo Decreto nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2005), que reconhece a Libras como língua de expressão, comunicação e instrução entre os usuários da comunidade surda e dá providências quanto ao acesso e difusão nos meios sociais.

A presença de alunos surdos (e não só os surdos) nas escolas confirma o incentivo político no aumento de vagas no ensino regular para este público, iniciativa esta que não pode ser vista como único modo de se proporcionar garantia de qualidade no ensino, mas que por outro lado, reforça o potencial positivo do movimento inclusivo que favorece e incentiva o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 1988; 1994; 1996). Entretanto, deparamo-nos com uma realidade de escolas em que se inserem alunos, e que apresentam problemas recorrentes de despreparo dos profissionais, estrutura física e material que não beneficiam alunos ou professores, apresentando-se como uma realidade escolar que pode

¹ O texto da LDBEN Lei de diretrizes e Bases para a Educação nº 9394, de 1996, apresenta o termo “necessidades especiais”, acompanhando a mesma terminologia apresentada pela Declaração de Salamanca, de 1994. Porém, para efeito deste estudo, o termo “deficiências ou deficiente” serão empregados, seguindo critérios de terminologia adotados pelo Decreto nº 7611, de 2011.

favorecer ainda mais o fracasso (LAPLANE, 2004). “Por um lado, o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas” (GÓES, LAPLANE, 2004, p. 02). Reconhece-se que em relação aos “valores e princípios” a educação inclusiva tem buscado ações menos excludentes e segregadoras, contudo não se podem descartar as ações efetivas realizadas nas escolas, que nem sempre superam a visão “clínico-terapêutica” que é lançada aos indivíduos com algum tipo de deficiência.

Skliar (1997(a)) entende por modelo clínico-terapêutico “[...] toda a opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com sua deficiência específica” (p. 10). Ainda, para ele, este modelo clínico-terapêutico traz em si, a partir de uma visão etnocêntrica do homem, o deficiente como um sujeito não completo e, esta incompletude lhe distancia do que possa ser normal. Destarte, há a necessidade de se lançar mão de recursos e intervenções, dentro das práticas pedagógicas e, em defesa do discurso médico, para buscar a “cura da deficiência”. “[...] Se tira ou se reduz o tamanho da deficiência, se tiram ou se reduzem as consequências sociais” (p. 11). Este modelo nega os valores e a cultura da comunidade surda (SKLIAR, 1998; MACHADO, 2005), reforçando o caráter excludente da escola e que historicamente, manteve o surdo subordinado à cultura dos ouvintes (SKLIAR, 1997(a); 1997(b); 1998; LACERDA; LODI, 2009; MOURA, 2000), contrapondo-se à concepção sócio-antropológica presente (ou que deveria estar presente) nos modelos educativos, com a qual prioriza-se as questões que se referem à “diversidade cultural”.

A Educação Especial, então, como modalidade de ensino, vem respondendo pela inserção destes alunos no ensino regular e pela garantia de serviços que possam promover condições de acesso ao processo de escolarização (BRASIL, 2011), o que desvela, de certo modo, as intenções da educação geral de tratar os problemas e desafios da deficiência como não sendo seus (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver

sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles (p. 37).

É bem verdade que em linhas gerais, o paradigma da Inclusão trazido a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) trouxe inúmeras contribuições especialmente no que se relaciona à criação de novas vagas no ensino regular favorecendo o aumento de matrículas de alunos deficientes. Neste contexto, abriu-se margem para se repensar os rumos da educação e o papel da escola frente à diversidade, e, ainda, como a presença dos surdos está sendo articulada nas escolas, a partir deste contexto de movimento de Inclusão. Por esta razão, torna-se necessário conhecer os espaços em que o surdo está sendo inserido e as propostas de ensino que a ele se destinam.

Sob a ótica da diversidade, a escola que vemos hoje deve assumir um perfil de 1) escola na perspectiva de educação inclusiva. Não obstante, os movimentos que emergem das comunidades surdas, e pesquisas na área de Estudos Surdos (QUADROS, 2006; 2007; 2008; SKLIAR, 1998) vieram em defesa da construção de uma proposta que privilegia uma 2) educação com abordagem bilíngue, adotando em sua estrutura princípios teóricos (LODI, 2005; SKLIAR, 1997(a); 1997(b)) que respeitem as condições culturais e linguísticas do surdo. Quanto a esta segunda proposta, alguns estudos defendem, em linhas gerais, uma escola bilíngue para surdos (MOURA, 2011; SÁ, 2011), haja vista o histórico de fracassos a que eles foram submetidos ao serem inseridos em um contexto de ensino inclusivo. O ensino inclusivo tendo sua estrutura curricular construída por e para ouvintes favorece muito mais a escolarização do ouvinte e, muitas vezes, não atende a necessidade dos alunos surdos. Neste sentido, defende-se uma escola para surdos, cuja língua de instrução seja a Libras, e o português seja ensinado como segunda língua. A presença de professores surdos é indispensável e os aspectos culturais da comunidade surda e da Língua de Sinais devem ser contemplados. Defende-se uma proposta construída com base em princípios de ensino que privilegiem um modelo bilíngue de educação para surdos.

Contudo, com base no contexto do ensino regular, algumas redes de ensino buscam cumprir as determinações que regem os parâmetros inclusivos e os dispositivos legais de atendimentos aos alunos surdos nas escolas construindo uma 3) proposta de ensino bilíngue que busca articular às perspectivas de escola inclusiva já existente em suas realidades.

E, sob estas três perspectivas de ensino que pretendemos discutir com mais detalhes.

1.1 Escola na perspectiva de educação Inclusiva

O paradigma da Inclusão trazido a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) fez emergir discussões políticas, históricas, éticas e religiosas caracterizadas por um movimento de luta de grupos minoritários por direitos ao convívio social e ao favorecimento do acesso à educação. Entretanto, Laplane (2004) argumenta que a Inclusão, como discurso educacional, possui pontos questionáveis quanto a sua total eficácia, principalmente, nos sistemas educacionais. Estar na escola e participar das propostas pedagógicas que ela oferece aos alunos são direitos de todos os estudantes, como indicam as propostas de educação inclusiva, porém o que se verifica, “[...] no caso do Brasil, caiu no senso comum dizer que a Inclusão traz um paradigma pedagógico conceitualmente interessante, o da convivência com a diversidade na sala de aula [...]” (KELMAN, 2005, p. 18), positivo sobre alguns aspectos como, por exemplo, o das interações sociais, porém equivocado em relação aos aspectos do aprender e da adequação das práticas pedagógicas em relação ao atendimento das necessidades educacionais destes alunos.

Uma escola com proposta de educação inclusiva, de fato, deveria assumir o compromisso de oferecer uma educação voltada para a diversidade e, como tal, garantir ações que permitissem o acesso aos conteúdos trabalhados a todos os alunos (BRASIL, 1994; 2007; 2008; STAINBACK & STAINBACK, 1999). E, ao se denominar inclusiva, a escola deveria se preparar para contemplar em seu ambiente um currículo que envolvesse questões referentes ao desenvolvimento linguístico, social e cultural de todos aqueles que ela se dispusesse a atender.

Ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas alterando os rótulos com os quais caracterizam as suas identidades, mas ressignificando o “outro” no fazer pedagógico (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 39, destaque do autor).

A escola deveria movimentar-se em direção ao sujeito redefinindo estratégias que atendam os aspectos da aprendizagem como forma de incluir seu aluno no contexto da diversidade, apostando em mudanças que respeitem as peculiaridades de cada indivíduo. Porém, o que se vê nas escolas são ações que se distanciam cada vez mais dos objetivos pretendidos pela Inclusão, mesmo porque, os textos oficiais sugerem uma Inclusão muito

mais no âmbito das definições e das metas, que na esfera das contribuições para uma reflexão para a prática.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) estabeleceu entre alguns temas, que as escolas deveriam acolher todas as crianças, conforme apresentado no item que trata da Estrutura,

[...] 3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados [...]. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas [...] (p. 03-04)

No documento, a escola deve adaptar suas estruturas para receber alunos, independente das condições sociais, políticas, étnicas e linguísticas que apresentem e, seu bem estar e a aprendizagem devem ser pensados nas estratégias de ensino destas instituições.

[...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva [...] (BRASIL, 1994, p. 04).

Por esta forma, não são previstas quais ações serão discutidas ou articuladas para que haja possibilidades de aprendizagem. Observa-se um encaminhamento muito mais pelo acolhimento do aluno nas escolas, reforçando o caráter da socialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 59 que trata da Educação Especial, sugere condições específicas de organização dos recursos educativos, professores e profissionais especializados e capacitados para atendê-lo, destacando que [...],

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (p. 21-22).

Dá-se espaço efetivo para que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, propicie às escolas possibilidade de refletir sobre seu papel frente à diversidade de seu alunado e, apontar ações que caminhem para uma educação que garanta o aprendizado. Porém, os dispositivos que regem o ensino inclusivo (BRASIL, 1994; 1996; 2000) e, servem de referência às práticas da Educação Especial, não abrem precedentes a uma reflexão sobre as estratégias de ensino que são praticadas nas escolas.

O que se vê, ainda, é uma expectativa reduzida com relação aos alunos, enquanto deficientes e, que compõe a categoria do “especial”, não havendo uma discussão de fato sobre o currículo na Educação Especial, reduzindo as práticas ao campo das intervenções inconsistentes e de simplificação de conteúdos e de informações.

A neutralidade com que essa educação assume o currículo foi, [e podemos dizer que ainda é], um dos mecanismos mais nocivos quanto à limitação do acesso à informação e, sobretudo, em relação à identidade pessoal e cultural dos sujeitos (SKLIAR, 1997(a), p. 16, acréscimo meu).

Uma política de Inclusão que enfatiza a necessidade de receber e manter aluno na escola como um movimento de acesso ao sistema educacional não caminha, entretanto, no sentido de discutir e adequar suas estratégias de ensino segundo as particularidades/especificidades destes sujeitos. Assim sendo, não há como acreditar que a Educação Especial possa agir de forma a sanar os problemas que impõe à educação em um contexto geral, caso não haja uma discussão mais reflexiva sobre o papel que ela deva assumir nos processos de ensino e, que a aproxime de propostas educacionais que sejam mais significativas para os alunos.

E ao se remeter ao ensino que se espera para o aluno surdo, mesmo quando a escola tenta desenvolver ações, as condições que se priorizam, muitas vezes, se restringem às questões da socialização, como já apontadas por Kelman (2005). E, para alcançar o objetivo

proposto, mesmo que não sendo o mais adequado, a escola age, contando frequentemente apenas com a criatividade de seus profissionais, com pouco ou nenhum conhecimento sobre as condições de ensino para este aluno, apresentando um ensino pouco eficaz e descontextualizado de sua realidade linguística, social e cultural.

Justifica-se a Inclusão pelo sucesso de ações sociais de algumas poucas realidades, não apenas na educação de surdos, mas em um panorama geral, como é recortado e apresentado em muitos momentos pela própria mídia. “Pegam-se uns poucos “casos de sucesso” e procura-se fazer deles um paradigma” (SÁ, 2011, p. 18) e, com isto, mascara-se a realidade e a legitimidade do movimento político e social que a Inclusão representa de fato, destacando-a como um direito social; distanciando-se de “[...] o direito de possibilitar às pessoas aquilo que é o “mais adequado” para elas, aquilo que considera a sua individualidade e sua especificidade – caso não queiram fazer uma discriminação às avessas” (p. 19-20).

A educação voltada ao aluno surdo, sob a ótica da Inclusão existente, pouco ou nada oferecem (GÓES; LAPLANE, 2004; LACERDA, 2009; LODI, 2000; SILVA; PEREIRA, 2003). Salas superlotadas, professores com formação insuficiente para atender a demanda e o não contato com a Língua Brasileira de Sinais - Libras, decorrentes da falta de profissionais qualificados ou de um planejamento adequado a fim de atender estes alunos.

Outro fator que agrava a inserção destes alunos no ensino regular é a possibilidade de matrícula por abrangência, ou seja, o aluno tem o direito de estudar próximo de sua casa (BRASIL, 1996; 2008), o que pode ser benéfico e confortável para ele e para família no que se refere ao quesito deslocamento, mas que nem sempre é o mais benéfico se refletirmos, por exemplo, sobre a não existência de dois ou mais alunos, em um mesmo bairro, podendo contribuir para o isolamento deste aluno, por não haver pares que estimulem a comunicação e a construção efetiva de uma língua.

Um único surdo em sala não pode partilhar uma série de experiências marcadas por sua surdez, fazendo com que suas diferenças fiquem ainda mais destacadas dificultando a efetivação de uma proposta de integração escolar (LACERDA, 2002, p. 126).

Outro ponto crucial, como apresentado em estudos que tratam da educação de surdos, refere-se ao ingresso no ensino regular de alunos surdos com pouco ou nenhum conhecimento da Libras (SKLIAR, 1997(b); MOURA, 2000; LODI, 2005). Em sua maioria, os surdos que ingressam na escola regular são oriundos de famílias de ouvintes e, que por uma variedade de

causas e outras tantas justificativas tiveram o contato tardio ou, em alguns casos, nem sequer tiveram proximidade com a comunidade surda. Seja pela família negar a surdez e, conseqüentemente, negar a importância da Libras para o desenvolvimento da criança surda; seja por orientação de profissionais de outras áreas em insistir, equivocadamente, em práticas de intervenção orais, obrigando-o a aprender técnicas exaustivas de oralização. Em outros termos, os alunos surdos são inseridos em ambientes escolares que não lhes são significativos do ponto de vista da linguagem, bem como, por questões que envolvem as interações sociais, a comunicação, ou por currículos descontextualizados.

O modelo de escola regular que se tem (e podemos afirmar que é o modelo que sempre esteve presente) é aquele que está organizado por e para ouvintes. Uma escola que não pensa e não se organiza para a diferença e que, neste contexto, para o aluno surdo, alguns problemas evidenciam-se, principalmente, no ambiente de sala de aula.

Fatores linguísticos como a escrita e a fala são problemas e acabam por tornarem-se, inicialmente, barreiras entre o aluno e o professor da escola regular e, ao que acrescenta Lacerda (2000) “[...] o professor, sem conseguir comunicar-se com a criança surda, simplifica conteúdos, modifica suas exigências, dadas as dificuldades de interação com esse aluno”. (p. 57), levando-nos a indagar sobre as condições de trabalho do professor que precisa se ajustar sozinho a fim de atender questões como o acesso e a aprendizagem destes alunos. Muitos dos professores não compreendem o contexto histórico e cultural que envolve a educação do surdo e, mesmo aceitando a sua presença nas salas de aula, não acreditam ou compreendem, efetivamente, o processo de Inclusão, no ensino regular. “Assim, o que se vê, na prática, são professores tentando se comunicar com os alunos surdos de qualquer jeito, sem mesmo acreditarem na efetividade de tal procedimento” (SILVA E PEREIRA, 2003, p. 176), enfim, sem acreditarem na capacidade de aprender do surdo.

E, mesmo a sala de aula não sendo um espaço, muitas vezes de valorização das ideias dos alunos (LAPLANE, 1997), é o ouvinte que terá acesso às trocas e diálogos que possivelmente lhe renderão algum entendimento, mas, “ao aluno surdo, não parece haver expectativa de alguma compreensão mútua; então, as aulas seguem como se todos fossem ouvintes, e a surdez é “esquecida”.” (GÓES; TARTUCI, 2002, p. 113, destaque do autor). O aluno surdo acaba sendo isolado do convívio e da própria aula por não entender ou se fazer entender.

Não se pode compreender como política pública, uma Inclusão que garante como ferramenta de acesso e permanência do aluno na escola, apenas a matrícula no contexto do ensino formal. O que se tem observado, em muitos contextos, é que este direito ao acesso manifesta-se como única realidade próxima a uma Inclusão, na qual os alunos surdos têm obtido “benefícios”, o que segundo Quadros (2006), pode se tornar mais um “*problema*” que um ganho, devido às particularidades necessárias para eles aprenderem.

Com muitos estudos voltados à Educação Especial e o ingresso de alunos surdos no ensino regular (GÓES; LAPLANE, 2004; LACERDA, 2004 e 2006; LODI, 2000; QUADROS, 1997), muitos pontos surgem como discussão sobre o ensino voltado ao sujeito surdo. Primeiro, o desconhecimento da comunidade ouvinte sobre a legislação e movimentos políticos discutidos e alcançados pela comunidade surda; segundo, o desconhecimento sobre os processos sociais de comunicação e a construção da identidade surda; e, por fim, as concepções quanto às possibilidades pedagógicas da construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem, aliados a uma língua própria e estruturada a partir das experiências que esta possa propiciar a este sujeito.

Mudanças quanto a educação que priorizem o desenvolvimento linguístico, possibilitam lançar um novo olhar para as possibilidades de o aluno ser reconhecido como integrante do cotidiano da escola, mas não garantem, neste caso, ao surdo, a condição de desenvolvimento se não for refletida e estruturada uma proposta que reconheça, conforme aponta Lacerda (1998), uma língua que preserve os canais viso-gestuais e as condições linguísticas, culturais e sociais.

Encontra-se, então, uma escola que ainda precisa ser revista quanto ao que entende por aspectos da diversidade e, que aposta em uma concepção de inclusão que acolhe o aluno apoiada em práticas distorcidas de ensino e pouco significativas em termos de enriquecimento educacional.

1.2 Escola na perspectiva da educação bilíngue para surdos

A literatura revela que um espaço de escolarização onde as condições linguísticas do surdo sejam valorizadas, torna-se um ambiente propício para a leitura e a escrita (LACERDA, 2006; GÓES, 1999). Um ambiente que respeite as diferenças linguísticas, e em defesa de uma

concepção a partir de uma abordagem bilíngue de educação para surdos que priorize algumas condições/princípios que contribuam para mudanças nas práticas curriculares das escolas.

a) Desenvolvimento da linguagem

Defende-se uma proposta de ensino bilíngue para surdos que favoreça o desenvolvimento da linguagem.

Entendida como o sistema de signos mais elaborado da cultura humana, a linguagem possibilita à criança a compreensão do mundo a sua volta, de si mesma e a organização do pensamento, na medida em que todas as funções mentais são processos mediados por signos, sendo o verbal, aquele privilegiado para o desenvolvimento destas funções. (LODI, [200?], p. 02).

Um ambiente onde a Língua de Sinais circule naturalmente, promovendo a construção de um currículo que propicie as interações verbais, os diálogos entre pares surdos, a fim de estimular o crescimento e fortalecimento desta língua pela comunicação, nas relações entre os sujeitos e no conhecimento do mundo ao seu redor.

Ao assumirmos neste contexto o pressuposto histórico-cultural, que o homem é um ser social e é constituído como tal na e pela linguagem, estar-se-á assumindo que a escola, como um espaço de instrução e de inter-relação social, deva promover ações que sejam significativas no sentido do desenvolvimento da linguagem, promovendo o diálogo entre os sujeitos, criando um ambiente onde a língua possa circular livremente (LACERDA, 2011) e o aluno possa adquirir naturalmente os conhecimentos acadêmicos. Neste espaço devem ocorrer trocas, negociações e reflexão consigo e com seus pares, constituindo-se enquanto sujeito e marcando sua presença como participante de um grupo social (VIGOTSKI, 2008).

Propiciar a construção do conhecimento em todos os contextos, preocupando-se com as experiências que estes alunos terão na escola e que possam levar para fora dela, em termos de formação enquanto pessoas (GÓES; TARTUCI, 2002).

Em termos de processo educativo, o ambiente que respeite seu aluno surdo deve promover o seu acesso aos conteúdos acadêmicos, possibilitar trocas significativas a partir de um currículo construído integralmente em Libras e, que seja significativo sob os aspectos da surdez, ajustando-se aos processos sociais e educacionais, inerentes ao seu desenvolvimento

(LACERDA, 2000), atendendo as especificidades concernentes a língua/linguagem e às particularidades cultural e identitárias do surdo.

Entende-se que o currículo deva estar envolvido com os processos de representação de quem somos, ou seja, deva estar ligado aos processos das representações culturais do grupo ao qual pertencemos, contribuindo para a construção de uma identidade (PERLIN, 2000). No caso do surdo, o currículo deve estar ligado aos processos culturais que remetem a comunidade surda.

Pedagogicamente falando, ensinar a cultura dos surdos em sala de aula é tão importante quanto teorizar sobre ela. Ensinar cultura surda é fazer um discurso e uma prática, é abrir perspectivas para a formação da subjetividade e contribuir para o encontro de uma linguagem teórica que permita ao surdo identificar-se (PERLIN, 2000, p. 25).

Com base em uma proposta de ensino bilíngue, onde o ambiente escolar deva propiciar a interação entre o aluno surdo e seus pares linguísticos, apontando uma prática curricular que, construída a partir das especificidades/particularidades do aluno surdo, acrescente como significativa a inserção de pares adultos neste contexto de ensino, haja vista o papel representativo do adulto na construção da identidade e dos processos culturais para os alunos surdos.

b) Referência de adulto surdo

A presença de professores surdos no contexto de educação bilíngue para surdos propicia o diálogo entre os pares, alunos e professores e, como referência de adulto, participante ativo da comunidade surda tem um papel fundamental junto à criança surda, principalmente no início da vida escolar, a que se refere à aquisição da Língua de Sinais, a imersão na cultura surda e ao favorecimento da construção de uma identidade cultural (SKLIAR, 1997(b)).

Em termos gerais, a educação bilíngue adverte que, os surdos devem ser inseridos em um ambiente linguístico em Libras precocemente para que o desenvolvimento desta língua, como primeira língua (L1) seja marcada pela presença representativa e participativa de surdos adultos usuários da língua e, que junto a seus pares, possam ser uma parcela significativa dentro do contexto educacional (LODI, 2004), favorecendo o crescimento linguístico, social e

cultural que permitirá ao aluno surdo desenvolver-se da mesma forma como ocorre com os ouvintes em um ambiente de ensino formal (LACERDA, 2000 e VYGOTSKY, 2008).

Neste contexto de ensino, o adulto torna-se significativo nas relações da criança surda com a língua, com os colegas e com os conteúdos pedagógicos. Passa a assumir papel de referência na escolarização do surdo, enquanto modelo positivo nas interações sociais e no desenvolvimento da linguagem e, na construção da identidade cultural surda, “[...] cria na criança, por sua capacidade de nomear objetos, explicitar suas funções e estabelecer relações, formas de reflexão sobre a realidade” (LACERDA, 2011, p. 5), tornando-se referência positiva de representação cultural e de identidade surda.

A presença do adulto no início da educação do surdo é carregada de referências para o desenvolvimento da linguagem na criança surda. Sua presença é marcada pelas representações de uma comunidade surda e, com ela, a referência linguística, cultural e histórica. Assim, a presença deste professor surdo ou ouvinte (quando um professor surdo não estiver disponível) com competência linguística em Libras e na Língua Portuguesa, e conhecimento dos processos metodológicos de ensino das línguas, pode propiciar junto à criança surda subsídios necessários à formação de conceitos, às interações verbais e de conhecimento de mundo que, terão impactos marcantes em sua vida escolar, pessoal e social, dentro e fora da escola.

c) A língua escrita

Um ponto a ser verificado, e de muita importância, diz respeito ao ensino da língua escrita para a criança surda, como língua do grupo social mais amplo no qual o aluno está inserido. Acredita-se que professores bilíngues (LODI, [200?]) devam ser responsáveis por esta disciplina, entendendo que as mediações previstas na organização curricular do ensino da língua portuguesa sejam marcadas pelo diálogo na construção de novos conhecimentos e a Libras deva ser língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização do aluno surdo.

Como discutido por Vygotsky (2011), os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira dependem do grau de maturidade apresentado pelo sujeito na primeira língua (L1) e, que ao aprender uma segunda língua (L2) pode transferir os sistemas de significados da sua

língua, demonstrando que o desenvolvimento da linguagem é inerente, tanto na apropriação de L1, como na aprendizagem de L2, mesmo constituídos como processos diferentes.

Não se pode argumentar, no entanto, a utilização da Libras como “meio de instrução”, unicamente para que seja garantido o acesso à segunda língua (L2), ou seja, para aprender a Língua Portuguesa (LP). Ocorrem em muitas práticas oralistas o ensino e uso da língua de sinais como prática que visa “instrumentalizá-la”, principalmente, como recurso para o surdo aprender a língua do grupo majoritário. Aponta-se, de acordo com as questões do desenvolvimento da linguagem e da importância das interações a partir da língua/linguagem, que a Língua Portuguesa (LP) deva ser concebida como segunda língua (L2), na modalidade escrita.

Será, então, por intermédio da Libras, que os surdos poderão ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo, em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores) (LODI, [200?], p. 04).

Ao oferecer a oportunidade de aprender a LP, promove condições de interação com a comunidade ouvinte, o domínio de ambas as línguas (L1 e L2) e, neste sentido, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento de uma identidade bicultural (SKLIAR, 1998).

1.3 Escola na perspectiva bilíngue inclusiva

Muito embora a comunidade surda defenda, com base em um movimento político, uma escola regular para surdos (SÁ, 2011), o texto do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) entende como espaços escolares bilíngues aqueles que, em respeito aos aspectos linguísticos e culturais do surdo, sejam propostos em ambientes para surdos e ouvintes que privilegiem, como requisito para uma proposta de ensino bilíngue construída com bases na Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2, na modalidade escrita), como línguas de instrução no processo educativo do sujeito, sugerindo deste modo um cuidado com as condições educacionais e os espaços físicos que se devem ser propiciados ao aluno, abrindo precedentes para se discutir

uma educação de qualidade para surdos também, a partir de uma escola com proposta inclusiva.

Pode-se afirmar que este modelo de escola regular para surdos, defendida pela comunidade surda, encontra-se cada vez mais distante da realidade, visto que as políticas inclusivas intensificam e incentivam a matrícula destes alunos no ensino regular (BRASIL, 2002; 2007; 2011). Fator como proximidade da residência é decisivo para a família optar pela escolha da escola de seu filho, uma vez que as escolas bilíngues para surdos não existem em número e em qualidade suficientes para atender a demanda de alunos em todos os municípios.

O que encontramos em nosso país são realidades completamente diferentes tanto nos estados quanto nos municípios. Não seria possível estruturar e organizar uma escola regular para surdos em todas as localidades, tendo em conta, por exemplo, que há muitas áreas com pequenos municípios e que são marcantes as diferenças entre as regiões do país em termos de realidade educacional (TURETTA, 2006, p.23).

No contexto político atual, verifica-se uma redução de espaço para debates sobre qual modelo de escola seja o melhor para o surdo estabelecendo-se como prioridade a inserção de alunos surdos também nas escolas com propostas inclusivas. Neste sentido, as discussões encontram-se ampliadas sobre quais processos consistem a organização e o planejamento de um trabalho que atenda os alunos surdos ao longo de sua vida na escola (LODI, [200?]). Moura (2011) vem contribuir com esta discussão, que em meio ao fracasso do sistema das escolas especiais e com o caráter “excludente das escolas inclusivas”, a escola deve ser revista e “fundada no conceito de políticas de identidade” (p. 163), e buscar constituir-se com uma concepção bilíngue de educação para surdos.

Vimos que aspectos como o desenvolvimento da linguagem constituída na interação com o outro e estabelecida pela/na relação com pares linguísticos, marcada pela presença especificamente de surdos adultos e no acesso precoce a Libras e, o acesso às informações e conteúdos curriculares sob os aspectos do ensino e da aprendizagem pela língua escrita, no caso a LP apresentada como L2 (LODI, [200?]; SKLIAR, 1997(b)), são destacados como características determinantes para um ensino adequado para o aluno surdo. Trilhando este caminho, algumas redes de ensino vêm buscando formas de pensar em uma educação com base em uma abordagem bilíngue para alunos surdos articulando-se com uma proposta de educação inclusiva já existente.

Lodi e Lacerda (2009) apresentaram uma proposta de ensino que podemos tomar como uma experiência positiva de abordagem bilíngue para surdos em escolas de ensino inclusivo. A proposta foi estruturada em duas escolas, uma de educação infantil e uma de ensino fundamental, de um município do interior paulista, a partir de uma realidade de modelo de escola inclusiva com alunos surdos e ouvintes. Proposta pensada com cuidados, com base nos estudos destinados à área e articulada aos dispositivos que tratam da Língua de Sinais e das particularidades/singularidades do sujeito surdo (BRASIL, 2000; 2002 e 2005). Da forma como foi estruturada pode contribuir, significativamente, enquanto uma escola que se espera para o surdo, assim como, com o respeito aos espaços de interação, a significativa importância dos interlocutores adultos surdos e da Libras contribuindo para o desenvolvimento do aluno surdo. Conforme afirmado pelas autoras, o diferencial para o planejamento e a implementação do programa estiveram presentes na forma de encarar as perspectivas de ensino que devem ser destinadas ao surdo,

[...] que assume a condição bilíngue da criança surda, atuando de forma diferenciada daquela apresentada pela maioria das classes regulares que aceitam alunos surdos, distinguindo-se também no que se refere à metodologia própria das escolas que trabalham em uma perspectiva de educação bilíngue voltada para os surdos pela característica própria das salas de aula inclusivas (LODI; LACERDA, 2009, p. 18).

Situando a proposta no tempo, a sua implementação deu-se em meados de 2002, ou seja, antes mesmo da aprovação do Decreto nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2005), demonstrando por parte dos organizadores e pesquisadores um olhar acerca das especificidades atribuídas ao ensino para alunos surdos.

O referido Decreto (BRASIL, 2005), após sua aprovação, tornou-se um marco para a discussão do ensino destinado ao surdo, na realidade atual e, referência para construção de propostas de ensino para surdo. No documento, atribui-se às instituições de ensino, a obrigatoriedade de refletir e prover uma estrutura de ensino que garantam ao surdo, acesso à comunicação, ao processo educativo, ou seja, em todas as atividades cotidianas do ambiente escolar, da educação infantil ao ensino superior.

Porém, o processo de incluir surdos no ambiente de ensino comum não é tarefa fácil (LACERDA; LODI, 2009; LACERDA, 2000; KELMAN, 2005) e, em muitos casos, a interpretação equivocada quanto aos processos que envolvem o desenvolvimento do surdo

como condições de acesso a linguagem (Libras) e aspectos culturais da surdez, por vezes são confundidos e corrompidos.

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo particular de funcionamento (LACERDA, 2000, p. 55).

Tem se tornado uma prática muito comum, em alguns casos, optar apenas por incluir o Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no contexto das salas de aula, acreditando que com a inserção deste profissional a garantia ao acesso a Libras pelo surdo seja propiciada (LACERDA, 2000; 2011; LODI; LACERDA, 2009; MOURA, 2011). Esta prática pode parecer positiva sob o aspecto da interação/socialização melhorando a convivência com o grupo de ouvintes e ainda nos aspectos do cotidiano escolar (GÓES, 2004), porém reduz a Libras apenas a um instrumento de comunicação, desprivilegiando os aspectos da linguagem, da cultura e da aprendizagem. As escolas cumprem seu papel de oferecer o recurso profissional, garantem um direito equivocado de acesso à língua, entendendo esta prática como forma de aceitação do surdo e da surdez e, outras questões que seriam relevantes, pensando em uma abordagem bilíngue de ensino não são ponderadas, como por exemplo, a organização de um currículo adequado.

Os recursos humanos sugeridos pelo Decreto (BRASIL, 2005) emergem como novidade no cenário educacional, porém merecem uma atenção especialmente adequada, quanto ao perfil profissional contido na formação e nos aspectos das funções a serem desempenhados. O documento em seu texto vem apresentá-los como a seguir:

- 1) **Professor de Libras ou instrutor de Libras:** O documento vem ressaltar que este profissional para o ensino de Libras, da educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental, tenha formação docente em Pedagogia ou Normal superior em que a Libras e a LP, na modalidade escrita, apresentem-se como línguas de instrução, contemplando o ensino bilíngue. Para a docência nas séries finais, ensino médio e superior é necessário à formação superior com licenciatura em Letras/Libras ou Letras, com Libras e LP como L2. Destaca-se a formação de ensino médio, desde que cumpridas exigências como em cursos de formação profissional, ou formação continuada em instituição de ensino superior ou, ainda,

em instituições com credenciamento em Secretarias de Educação. Contempla-se a atuação de surdos que possuam proficiência em Libras, com certificação conferida pelo Ministério da Educação, agregando competência e conhecimento para o ensino da língua.

Mesmo, ainda, sendo uma figura relativamente nova no contexto das escolas, sua função profissional ainda não está bem definida, conforme apontam Santos e Gurgel (2009). Acreditam que o instrutor surdo tem papel importante junto ao aluno surdo e, que vai além das funções para o ensino da Libras e, que ao estar próximo do aluno, este profissional tem condições de contribuir para a construção do conhecimento, do pensamento, da linguagem, assim como, no estímulo à interação com os ouvintes, e na valorização pessoal do sujeito.

- 2) **Professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas**: professor surdo ou ouvinte, ambos bilíngues, com formação superior em Letras/Libras, com pós-graduação ou formação superior que lhe qualifique para a função. Para efeitos de atuação, há necessidade de possuir certificação de proficiência em Libras. Quanto a sua atuação, o documento não especifica minimamente quem seja este profissional, mas dá algumas pistas de suas atribuições a partir do capítulo IV, artigo 15, itens I e II, que trata da difusão da Libras e LP na educação. Diz o texto, que a LP, deve ser trabalhada juntamente com o ensino da Libras para surdos, e que este profissional deve, então, possuir conhecimento das questões metodológicas para o ensino de ambas as línguas, e dos conteúdos que envolvam o processo escolar, com base em uma,

[...] perspectiva dialógica, funcional e instrumental como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior [...].

No artigo 7º, item III, este profissional apresenta-se como alternativa de substituição do professor surdo, no ensino de Libras, caso não haja docente com a titulação mínima exigida. Também, tais profissionais podem exercer a função de Intérpretes, caso possuam certificação de proficiência para essa atividade.

- 3) **Professores regentes:** segundo o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), o professor regente deve ter conhecimento das especificidades/particularidades da língua/linguagem no surdo. A escola deve, então, ofertar formação específica em cursos de Libras, de ensino da LP, como L2 e de tradução e interpretação a estes profissionais. Devem contar com instrumentos de avaliação que possibilitem ao surdo ser valorizado quanto aos aspectos particulares da Libras no uso da LP, para tanto são necessários à adoção de recursos e equipamentos que possibilitem o “apoio” dos recursos didáticos para a “comunicação e o acesso à informação”.

Kelman (2005) traz indicações que o conhecimento da Libras pelo professor regente pode, conjuntamente, com outras condições, favorecer e enriquecer a dinâmica de trabalho com o TILS, compartilhando do que ela chamou de “co-docência”, no sentido de um engajamento de trabalho no exercício das atribuições em sala de aula. Porém, ao pensarmos nos princípios de uma educação bilíngue pretendida ao aluno surdo em que os adultos interlocutores possuam papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e de outros processos na aprendizagem deste aluno, cabe, então, salientar que na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, período importante para o desenvolvimento da linguagem, sugerimos como recurso humano que as aulas sejam ministradas integralmente por professores regentes bilíngues.

- 4) **Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:** cabe ao profissional, segundo o Decreto (BRASIL, 2005), viabilizar a comunicação, a informação e educação de alunos surdos, atuando nos processos de seleção em cursos de instituição de ensino, bem como, no cotidiano escolar, dentro ou fora da sala de aula, propiciando o acesso às informações e aos conteúdos. Ainda, prevê que o profissional atue no acesso ao surdo aos serviços e atividades, que possam surgir na instituição, sugerindo a inserção do Tradutor e Intérprete desde as séries finais do ensino fundamental. Para efeitos de formação para atuação, destaca-se o curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – LP, sendo que os cursos de ensino médio somente serão considerados até o fim do decanato deste Decreto e, excepcionalmente, na ausência de profissionais sem a formação superior devida. Para a realização da interpretação de Libras e LP, o profissional

deve apresentar competência e fluência em Libras /LP e certificado por exames de proficiência, promovido pelo MEC, bem como: a) para atuar no ensino médio e superior é necessário ser ouvinte, com formação em nível superior; b) para a atuação no ensino fundamental, ser ouvinte, formação em nível médio e c) para realizar interpretação de língua de sinais de outros países para a Libras em cursos e eventos, é necessário ser surdo e possuir conhecimento e competência de outras línguas.

A procura por este profissional tem aumentado como um recurso humano que favorece a inclusão e participação do surdo nos vários setores sociais. A exigência de sua presença entra em conformidade com os aspectos legais (BRASIL, 2005), atendendo os aspectos das singularidades linguísticas da Libras para a comunicação e do desenvolvimento do surdo.

Tratando-se de atuações profissionais relativamente novas e visto que em inúmeras realidades pelo Brasil e pelo mundo, a inserção deste profissional no contexto das escolas é cada vez mais frequente; atuando em todas as etapas do ensino torna-se necessário aprofundar melhor as informações quanto ao papel que este profissional vem desempenhando nas escolas e os impactos de sua atuação no conjunto das relações de ensino entre alunos surdos e professores ouvintes. E, é sobre estes aspectos que pretendemos nos debruçar neste estudo.

CAPÍTULO 2 - O INTÉRPRETE EDUCACIONAL (IE): referências para um estudo sobre o profissional com formação docente (PI)

A atuação de Tradutores Intérpretes de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula tem se intensificado, principalmente com o aumento de matrículas dos surdos nas escolas, conferindo visibilidade a sua atuação, principalmente, a partir da aprovação do Decreto nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2005) que, especialmente, legitima e garante o direito à acessibilidade em Libras aos surdos, proporcionando a valorização deste profissional e permitindo aprofundamento nas discussões quanto sua formação e atuação junto ao surdo e sua participação nos mais variados setores sociais, incluindo sua presença nos espaços educacionais.

Com uma prática relativamente recente no campo educacional e com poucos estudos sobre o papel que este profissional vem desempenhando neste espaço (GURGEL, 2010; LACERDA, 2002; LACERDA; BERNARDINO, 2009; SANTOS, 2006, entre outros), pouco se sabe sobre o nível de formação que este profissional vem apresentando e os impactos que tal aspecto pode ocasionar no processo de aprendizagem do aluno surdo. Pode-se notar que após o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), vários estados e municípios produziram legislação/documentos quanto à admissão destes profissionais nas escolas.

Antes mesmo de adentrarmos as discussões quanto à inserção deste profissional na escola faz-se necessário situá-lo em um contexto geral, perfazendo uma breve retrospectiva histórica de sua existência. Este capítulo busca compreender melhor a participação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais no contexto da comunidade surda, aspectos de sua formação e atuação, até sua chegada às escolas.

Cabe esclarecer que em termos de identificação de nomenclaturas a serem utilizadas neste estudo, para efeito de Decreto nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2005), o profissional que desempenhará a função de interpretar e traduzir em Libras/Língua Portuguesa/Libras é reconhecido como Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, e que para este estudo será empregado a abreviação TILS. No contexto das escolas, o TILS recebe a nomenclatura em muitas realidades de Intérprete Educacional, utilizada aqui como IE e, ainda em decorrência de uma formação superior docente, como exigência para exercício desta função

no ambiente escolar, é possível encontrar outras denominações empregadas ao profissional, como em algumas redes de ensino que optaram por nomeá-los como Professor Intérprete (PTI), Docente Interlocutor (DI) ou, ainda, como Professor Interlocutor (PI), sendo este último objeto de interesse deste estudo.

2.1 BREVE HISTÓRICO

A literatura retrata que pouco se sabe sobre as primeiras atuações de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, porém esta figura podia ser encontrada entre os membros das famílias de surdos (ouvintes, filhos de surdos) ou em atuação voluntária, muitas vezes religiosa (GURGEL, 2010; SANTOS, 2006), incumbidos da tarefa de mediar às relações entre surdos e ouvintes.

Têm-se notícias da presença deste profissional a partir do século XIX (QUADROS, 2007), na Suécia, porém é no século XX que ele passou a circular com mais frequência em Associações de Surdos e em ambientes religiosos. Nos Estados Unidos, sua presença tornou-se marcante já no início da década de 1960 por meio da Organização Nacional de Intérpretes para Surdos (conhecida hoje como RID – *Interpreting for Deaf People* - Registro dos Intérpretes para Surdos, desde janeiro de 1965), passando a organizar o trabalho, formação e atuação dos intérpretes.

No Brasil, os dados da presença de TILS, principalmente, no campo religioso, datam da década de 1980. A organização de encontros de TILS com o intuito de se estimular o debate sobre as possibilidades desta atividade profissional no Brasil teve início a partir de 1988 e, em articulação com a FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração do surdo permitiu a possibilidade de trocas sobre a atuação ética profissional do intérprete. Além de encontros nacionais, os movimentos regionais se intensificaram e unidades de apoio ao intérprete foram criadas, sempre vinculados à FENEIS (GURGEL, 2010; QUADROS, 2007; SANTOS, 2006). Articulado e organizado, os TILS reuniam-se para discutir e trocar experiências utilizando-se dos mais variados canais de comunicação como palestras e encontros, e nos tempos atuais, usando as ferramentas virtuais como redes sociais, que funcionam como canais de discussão virtual entre tradutores e intérpretes de Língua de Sinais como, por exemplo, sites de relacionamentos, blogs, grupos de discussão virtual, sítios e

páginas virtuais (Facebook, Orkut, Yahoo, Skype, Twiter, ooVoo² etc), permitindo assim divulgar cursos de capacitação e formação de intérpretes, apoio e fiscalização de postura profissional ética, entre outros.

Um marco importante que consolida a participação do TILS na comunidade surda ocorreu a partir de 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e sua regulamentação em 2005, pelo Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que reconheceu a Libras como meio de expressão e comunicação dos surdos, conferindo à comunidade surda a possibilidade de ser atendida em todos os órgãos institucionais da sociedade brasileira, fazendo uso dessa língua. Estas leis são resultado das conquistas do movimento surdo e que, consequentemente, favorece o reconhecimento da prática profissional do TILS no Brasil. Em 2010, a profissão foi regulamentada, pela Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que ficou conhecida como “lei do intérprete”. O documento dispôs sobre o exercício da profissão, atribuições das competências para a prática e aspectos éticos que envolvem postura profissional e relação com a cultura surda, bem como vem apontar a importância da formação e da qualificação do TILS, no exercício profissional.

Fatos históricos demonstram que “à medida que os surdos ampliam suas atividades e participam das atividades políticas e culturais da sociedade, o intérprete de Língua de Sinais é mais qualificado e reconhecido profissionalmente.” (QUADROS, 2007, p. 17). Porém, muito precisa ser debatido quanto aos aspectos de sua atuação e de sua formação evidenciando a qualidade de seu trabalho e o papel que exercem na constituição da interpretação/tradução.

Sobre a Formação do TILS

QUADROS (2007) retrata que em outros países o quadro de formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais tem evoluído significativamente. Já é possível encontrar cursos de formação de intérpretes de Língua de Sinais em nível de mestrado, como é o caso dos EUA, demonstrando o grau de aceitação da Língua de Sinais perante a sociedade ouvinte e o quanto a comunidade surda participa de forma efetiva nesta sociedade. Países como

² Ferramentas e aplicativos virtuais que podem ser facilmente detectados a partir de sites de buscadores via internet.

Dinamarca, Suécia e Finlândia possuem uma tradição na formação de seus intérpretes como cursos ou currículos organizados, critérios para inserção destes sujeitos nos cursos, assim como no mercado de trabalho, criando órgãos provenientes da comunidade surda que gerenciam e fiscalizam a atuação ética, os honorários e outras questões que norteiam a profissão. A autora aponta a preocupação do governo destes países em investir financeiramente nestes cursos para que os profissionais possam tornar-se mais qualificados e atendam a demanda de trabalho junto aos surdos. Estes cursos preocupam-se em oferecer aos profissionais uma formação que os coloque em processo intensivo de estudos sobre a interpretação e suas implicações, assim como a prática da Língua de Sinais e as técnicas comunicativas. Podemos verificar quantos direitos foram conquistados pela comunidade surda e quanto a comunidade é reconhecida diante da sociedade destes países e, ainda, a elevação da Língua de Sinais a uma importância social para seu usuário.

A literatura que trata da formação e atuação dos tradutores/intérpretes, incluindo os orais, faz destaque a caminhos divergentes sobre os níveis de instrução dos profissionais (LACERDA, 2011; QUADROS, 2007, PAGURA, 2003). Discorre que a atuação do tradutor/intérprete seria menos desgastante caso ele tivesse formação específica de acordo com o seu campo de atuação profissional. Assim, médicos atuam em congressos de medicina, advogados em audiências e professores em escolas, universidades ou eventos da área. Por outro lado, revela que vertentes diversas afirmam que não há garantias que o nível de formação profissional, em determinada área, possa conferir ao tradutor/intérprete domínio dos aspectos que envolvam o campo da interpretação. No entanto, concordam que ser formado em áreas que pretende atuar como tradutor/intérprete pode propiciar uma aproximação, relativamente menos complexa, sobre os temas abordados. Tanto intérpretes de línguas orais (PAGURA, 2003) como de Língua de Sinais (LACERDA, 2011; QUADROS, 2007) devem ser pessoas atualizadas sobre as áreas que pretende atuar e, assim sendo busquem consultar informações com especialistas da área, caso seja necessário. Para tanto é necessário e espera-se que, os cursos de formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais contemplem a capacidade de compreender e de expressar ideias dos mais variados temas, das distintas áreas do conhecimento, sendo o profissional formado ou não na mesma área que se pretende atuar.

No Brasil, o Decreto nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2005), no Capítulo V, que trata da formação do TILS, em seu artigo 17, aponta que a formação profissional deve ocorrer no âmbito dos cursos superiores ou organizações que são representantes da comunidade surda oriundas da sociedade civil desde que, neste último caso, tenham os certificados regularizados pelas instituições de ensino superior ou credenciadas por Secretarias de Educação.

Logo após a aprovação do documento, algumas instituições superiores se organizaram e passaram a oferecer cursos de formação de TILS. Podemos destacar alguns cursos que deram início no país ao processo de formação de TILS em nível superior, como por exemplo, a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, com o curso superior de formação específica em Tradutor/Intérprete de Libras, em 2005 e, encerrando em 2010 com a formação de sua última turma; e o da Universidade Estácio de Sá - RJ, em 2005, com a formação de tecnólogo, encerrando a oferta de curso em 2008³.

Destaca-se, ainda, o curso de Letras, com habilitação em Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que em 2006, em nível de Licenciatura, passou a formar professores para o ensino da Libras. Em 2008, deu-se início à formação de TILS, em nível de bacharelado, ambos, oferecendo 30 vagas, na modalidade à distância. A Universidade conta, hoje, com a expansão dos cursos por meio de pólos que estão presentes em catorze (14) Estados brasileiros. A Universidade, em 2009, abriu 20 vagas para a formação de TILS, em caráter presencial. Até o momento, apresentamos cursos de formação de TILS, nos quais podem ser destacados como pioneiros no processo de formação profissional no país a partir da aprovação do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005).

Mais recentemente, já é possível notar um aumento significativo de instituições de ensino no país que vem oferecendo cursos de formação de TILS, com características bem distintas, variando quanto ao tempo de duração, objetivos, nível de formação, entre outros. Esta ampliação de novos cursos leva a crer que há uma tentativa, por parte destas instituições, em se adequarem às determinações conferidas no referido Decreto. Eleva-se, então, a preocupação e a sugestão a estudos futuros quanto à investigação da organização estrutural e

³ Dados de encerramento do curso de tecnólogo da Universidade Estácio de Sá em <http://www.estacio.br/cpa/docs2/2-2eventos.pdf>

pedagógica de cursos de formação de TILS, como forma de contribuição com a qualidade da formação destes profissionais em nosso país.

Mesmo com as primeiras turmas se formando em alguns destes cursos, ainda, não se tem parâmetro suficiente para uma avaliação sobre o perfil profissional destes sujeitos e como esta formação se reflete na qualidade de sua atuação. O que temos são alguns poucos estudos que, concomitantemente, a estes cursos, iniciaram discussões relevantes quanto às características das interações entre professores surdos e alunos ouvintes (ALMEIDA, 2010) e as ferramentas pedagógicas utilizadas na formação de intérpretes (NEVES, 2011), apontando aspectos importantes sobre as abordagens e os processos de formação do intérprete. Podem, futuramente, entre outros temas, servir de arcabouço para estudos que possibilitem avaliar a estrutura metodológica destes cursos.

Sobre a atuação profissional do tradutor Intérprete de Libras

Como visto antes, o início da atuação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais foi marcada pelo serviço voluntário e/ou religioso (GURGEL, 2010; SANTOS, 2006) e, no contato com a comunidade surda aprendiam a Língua de Sinais. Com caráter assistencialista, exerciam trabalho voluntário ou de caridade, que lhes propiciava fluência e competência linguística (GURGEL, 2010; SANTOS, 2006). Sua presença passou a ser valorizada e requisitada pela comunidade surda, em atividades e eventos organizados por ela. Atualmente, este profissional vem ganhando destaque, também, nos vários setores da sociedade entendido como recurso humano que permite o acesso linguístico e a participação do surdo em diversos setores sociais (BRASIL, 1994; BRASIL, 2002; BRASIL, 2005). Com esta dinâmica de aproximação com a comunidade surda, o TILS vem se fortalecendo, com engajamento em alguns movimentos sociais, constituídos por eles ou em parceria com a comunidade, demandando o aumento da procura por este serviço propiciando ao surdo maior autonomia e circulação em diversos contextos da sociedade.

Este caminho histórico que o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais vem trilhando assemelha-se muito, se comparado, ao início da profissionalização de intérpretes de línguas orais, os quais encontraram na prática o exercício da formação em serviço (PAGURA, 2003), pela experiência e necessidade da interpretação nos diferentes contextos a que fossem

requisitados. Este caminho inicial de aproximação e imersão na comunidade surda favorece, em muitos casos, o desenvolvimento da fluência na Língua de Sinais, o que é muito favorável e indispensável pelo aspecto da atuação profissional, no entanto, apenas o domínio da língua não é suficiente.

A língua não deve ser reconhecida como um sistema de regras estático, no qual possa ser dado apenas significados às palavras. No exercício da interpretação, as palavras ganham sentidos e, estes sentidos somente podem ser construídos na dinâmica da interação, no fluxo contínuo da língua em uso (GURGEL, 2010; LACERDA, 2011; SANTOS, 2006). Traduzir/interpretar estão, intimamente, ligados ao processo interpretativo de construção dos sentidos (QUADROS, 2004; LACERDA, 2011).

Entende-se, então, como desafio para a formação profissional de TILS contemplar questões relacionadas aos processos interpretativos, como o conhecimento dos aspectos estruturais da língua de partida e da língua alvo. Por ainda haver poucos estudos que retratam estas condições de atuação e a experiência de muitos destes profissionais ainda ocorre durante o trabalho, muitos TILS acabam atuando por sua conta e sem embasamentos teóricos que possam subsidiar sua prática e atuação (ROSA, 2005).

É possível verificar, em alguns debates em eventos científicos, sociais entre outros, que o TILS para se fazer compreender, em determinados momentos, e dependendo da temática envolvida, lançam mão de pistas excessivas na interpretação, chegando até mesmo a omitir informações, depreciando a compreensão do surdo (LACERDA, 2011), colocando em foco sua competência profissional. A autora destaca que quando as questões que emergem estão em conformidade com a temática proposta no evento, isso sinaliza positivamente para uma boa atuação profissional, com efeito, quando as dúvidas que circulam se confrontam com o discurso, pondera-se sobre a existência de problemas na tradução/interpretação que ocasionaram falhas e lacunas.

Rosa (2005) traz um debate sobre a atuação do TILS, que frente a exemplos semelhantes ao proposto, se vê obrigado a fazer escolhas quanto a interpretar fielmente o discurso que está sendo proferido ou dar, ao surdo, informações mais gerais sobre o tema proposto, diminuindo ou restringindo as informações. É fundamental que TILS seja fluente, contudo, o saber falar determinada língua pode não conferir a ele uma boa tradução/interpretação, sendo que para verter de uma língua para outra, o intérprete deve

possuir conhecimentos técnicos, permitindo-o fazer escolhas sem comprometer o sentido da mensagem inicial e, transitar de uma língua à outra, indo além do significado estrito das palavras.

Neste caso, o TILS deve ter fluência nas línguas propostas, levando-se em conta também aspectos sociais, culturais e os efeitos das práticas profissionais nos atos de traduzir/interpretar, assim como sobre as questões que envolvem a linguagem e os seus diversos usos na atividade humana (LACERDA, 2011).

Gurgel (2010) apresentou em seu estudo um debate interessante sobre as marcas, que uma postura profissional a partir das escolhas de sentido na interpretação pode causar ao surdo contribuindo para o fortalecimento da comunidade surda ou pela dependência. Diz, que,

[...] no decorrer da história dos surdos, de seus movimentos sociais radicais, os TILS, na busca e maior fidedignidade aos enunciados originais e aos modos de dizer nas duas línguas, participaram ativamente, dando voz ao surdo, interpretando, fazendo escolhas de sentidos e responsabilizando-se por elas. Esta participação tem deixado marcas e o modo como é conduzida pode tanto fortalecer as comunidades surdas, como pode torná-las dependentes se este profissional assume uma postura assistencialista e de dizer pelo outro (GURGEL, 2010, p. 45).

Bakhtin/Volochínov (2010) afirma que o sujeito é social, pois ele se constitui pela linguagem, pela imersão na língua desde que nasce e nas inter-relações sociais. Segundo o autor estas inter-relações ocorrem nas/pelas interações dialógicas, pelo/no diálogo com o outro e consigo mesmo. Como princípio dialógico, entende-se que os sentidos que surgirem nos discursos estão relacionados às experiências dialógicas do sujeito, sendo que, cada sentido está carregado de outros sentidos advindos de enunciados anteriores. Assim, as escolhas de sinais pelo TILS, que segundo Gurgel (2010) parece um ato simples, pode levar a mudanças no discurso. No entanto, o que se espera é que, no ato da interpretação, os sentidos devem ser construídos e escolhidos mantendo a mensagem do enunciado inicial.

Os processos que ocorrem na construção dos sentidos chamam a atenção ao que nomeou Bakhtin/Volochínov (2010) de “enunciação de outrem” e “transmissão no interior de um contexto” (p. 152). Para o autor, toda a transmissão leva em conta a pessoa para quem a enunciação é vertida, seja em um diálogo direto, seja por uma enunciação indireta. A forma que esta terceira pessoa apreenderá o discurso está implicado no discurso interior e está relacionado aos processos sociais aludidos pela inter-relação social entre os indivíduos.

Ao TILS torna-se necessário ter conhecimento técnico das estruturas de cada uma das línguas para que possa fazer escolhas apropriadas, chegando o mais próximo das intenções dos envolvidos (QUADROS, 2007). Deve ter um conhecimento ampliado sobre contextos que envolvam a “diversidade” e a “pluralidade” na esfera da comunidade surda e da sua própria cultura (GURGEL, 2010) e domínio dos aspectos que envolvam os idiomas trabalhados.

Caminhando além do domínio dos idiomas, outro ponto que se destaca como favorável no processo interpretativo diz respeito ao conhecimento sobre assuntos relacionados às diferentes áreas do conhecimento humano. A compreensão do enunciado do interlocutor não se encontra apenas no estudo prévio de informações do evento no qual atuará, mas em uma preparação contínua e permanente acerca das diferentes áreas em variados contextos e, as relações que os temas possam ter com os diferentes aspectos culturais e sociais.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 137).

A ideia a ser debatida neste contexto está na postura de TILS em buscar acesso não a informações específicas, mas no estudo permanente a diferentes áreas e em diferentes contextos. O preparo antecipado pelo TILS deve ser encarado como um trabalho contínuo de evolução profissional.

Para Bakhtin/Volochínov (2010), os aspectos na construção dos sentidos devem ser analisados no contexto em que o discurso foi proferido, apontando para fatos sociais e culturais, nas interações entre os sujeitos. A construção e a apreensão de um discurso não são apenas constituídas por palavras, mas possuem um conjunto de valores e impressões que são intrínsecos ao sujeito, e também determinados pelas/nas relações sociais. Deste modo, o discurso de outrem nunca será apreendido por seu receptor do mesmo modo que foi proferido pelo interlocutor.

“Versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou que sejam distorcidos no percurso” (LACERDA, 2011, p. 14), é fundamental, desde que o TILS conheça os aspectos culturais das línguas propostas e os efeitos dela nos sujeitos tendo em conta a linguagem, e os aspectos cultural e social.

Participação na comunidade surda.

A constituição histórica de TILS no Brasil e sua atuação profissional foram e estão sendo conquistadas a partir da movimentação da comunidade surda. Este movimento de luta pelo reconhecimento de uma cultura surda impulsionaram discussões acerca da legitimidade da Língua de Sinais (BRASIL, 2002; 2005) como uma língua natural do surdo e, com ela promover o desenvolvimento de suas capacidades e competências linguísticas de forma a acender as discussões sobre as condições que se devem propiciar para sua participação em sociedade.

Entende-se por comunidade surda o grupo de pessoas que por “agrupamento espontâneo” se articulam e se reconhecem por meio da Língua de Sinais (SKLIAR, 1997(b)). São pertencentes deste grupo pessoas surdas, sendo que os ouvintes, que são “envolvidos ideologicamente com a comunidade – filhos ouvintes de pais surdos, especialistas ouvintes, incluindo o TILS – não pertencem a ela, constituindo aquilo que chamou Massone e Johnson⁴ de as comunidades de solidariedade” (1991 apud SKLIAR, 1997(b), p. 141). Os TILS, que pelo recente histórico de atuação profissional, estiveram sempre muito próximos de ações históricas de luta da comunidade surda sejam pelo reconhecimento da Língua de Sinais, sejam pela aceitação pela sociedade de uma cultura surda.

A história de luta por uma cultura surda se confunde com as condições de educação destinada ao surdo conforme debatidos em estudos da área (LODI, 2004, MOURA, 2000; QUADROS, 1997). Deste modo, sabe-se, então, que à medida que a Língua de Sinais passa a ser reconhecida em cada país, cresce a necessidade do surdo se fazer representar nas mais variadas situações sociais e na conquista de seus direitos enquanto cidadãos, fazendo emergir a figura do TILS. No contexto escolar, à medida que o surdo é inserido, verifica-se o aumento da procura por este profissional; movimento compreendido em muitas redes oficiais de ensino como primeiro aspecto na obtenção de uma garantia de acesso a Libras pelo aluno surdo, o que de longe podemos afirmar que seja um modelo de ensino adequado, em termos de uma proposta de uma educação com abordagem bilíngue que se pretende para o surdo.

⁴ MASSONE, M.I.; JOHNSON, R.E. Kinship terms in Argentine sign language. *Sign Language studies*. N° 73, 1991, p. 347-360

No entanto, surge uma nova denominação para o TILS que atua no cenário educacional, o de Intérprete Educacional (IE). Surgem algumas pistas do perfil diferenciado deste profissional; relativos aos aspectos da atuação, bem como as condições quanto ao nível de instrução escolar, experiência profissional e demandas assumidas no cotidiano da escola.

2.2 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL (IE)

No Brasil, o termo Intérprete Educacional (IE), para significar a presença de TILS no espaço escolar, como apontado por Lodi (2009) foi utilizado pela primeira vez em 2002, por Lacerda (LACERDA, 2002). Países como EUA, Canadá, Austrália vem empregando esta denominação para diferenciar a ação do TILS que atua em outras frentes, daquele que atua na escola (LACERDA, 2011). Na Itália, esta diferença é ainda mais contundente, ao denominar o profissional que atua nas escolas como “assistente de comunicação”, o que segundo Lacerda (2011) demonstra uma atenção especial para o papel que venha desempenhar neste espaço. Salienta que, estudos apresentados por estes países quanto à atuação do IE insere-se também no espaço que compõe as práticas pedagógicas. Pode-se, ainda, encontrar em países como Chile a presença de “facilitadores de la comunicación” (ARACENA, 2010) e “Maestros Especiales”, na Argentina (ARGENTINA, 2010). Assim, a inserção de TILS no ambiente escolar é marcada por práticas que vão muito além que apenas interpretar. Conhecer o papel que o IE vem desempenhando em meio aos aspectos pedagógicos é parte fundamental para compreender a constituição deste profissional na escola.

Inicialmente, ao serem atribuídos para esta função, estes profissionais não possuem certeza do papel que desempenharão e qual será sua função na escola (KELMAN, 2005; LACERDA, 2000; RUSSO, 2010). Muitas das demandas que lhes serão atribuídas por vezes lhes causam angústias e dificuldades no cotidiano profissional (LACERDA; BERNARDINO, 2009). Neste sentido, é necessário aprofundar os estudos sobre a realidade em que se encontra o IE e, os impactos que sua atuação/presença vem causando no processo de aprendizagem do surdo.

A realidade destes alunos, como já apresentado em estudos, anteriormente, chega às escolas com pouca ou nenhuma experiência em Libras, assim como, pouco ou nenhum contato com a comunidade surda, resultando em uma compreensão de mundo restrita

(SKLIAR, 1997; MOURA, 2000; LODI, 2005). A preocupação torna-se maior quando se insere o IE desde as primeiras fases escolares, principalmente, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o que ao contrário do que é sugerido pelo Decreto nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2005), a presença de TILS/IE deve se dar após a segunda etapa do ensino fundamental. Esta orientação está pautada na dificuldade dos alunos surdos ao fazer construções conceituais perpassadas por processos tradutórios. A proposta é que os alunos surdos na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental estejam inseridos em sala, cuja língua de instrução seja a Libras de modo a construir seu conhecimento linguístico básico e uma base conceitual, para só então passar a frequentar classes cuja língua de instrução seja o português e que o acesso aos conteúdos se dê por meio da interpretação em Libras.

Contudo, estudos interessados nos princípios para o ensino na perspectiva da abordagem bilíngue para surdos mostram que tem se tornado uma prática cada vez mais comum nas redes oficiais de ensino no Brasil a presença de IE na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (KELMAN, 2005; LODI; LACERDA, 2009; LACERDA, 2011). Fruto de um modelo de ensino inclusivo que incentiva o acesso de alunos surdos às classes do ensino regular (BRASIL, 2007), o IE é incluído, muitas vezes sem esclarecimento sobre sua atuação no espaço educacional. A princípio, a sua presença nas escolas pode dar a impressão de se estar solucionando os problemas relacionados à acessibilidade linguística dos alunos e quanto aos aspectos comunicativos entre ouvintes e surdos, todavia para alunos surdos muito pequenos que ainda estão consolidando sua língua de referência, tal solução pode ser danosa.

Lacerda e Bernardino (2009) ao entrevistarem duas intérpretes que atuavam em anos iniciais do ensino fundamental e duas na educação infantil, em um “programa de Inclusão bilíngue”, depararam-se com as dificuldades apresentadas por estes profissionais, no sentido de oferecer as condições de inserção ao surdo aos aspectos pedagógicos das aulas. Com barreiras linguísticas que impossibilitavam seu trabalho viam-se obrigadas a aumentarem seus esforços para uma atuação adequada. Apontaram a dificuldade das trocas produtivas em Libras, uma vez que, em ambos os níveis observava-se a pouca ou nenhuma experiência das crianças surdas com a língua, seguido do fato de nas escolas estudadas, mesmo valendo-se dos aspectos do ensino bilíngue, as aulas eram preparadas e apresentadas em Língua

Portuguesa - sendo a língua majoritária de circulação no ambiente escolar; colocando a Libras em um lugar secundário, muitas vezes apenas instrumental. As autoras relatam, ainda, a angústia dos intérpretes entrevistados, principalmente, aqueles atuantes no ensino fundamental que por presenciarem as dificuldades dos alunos em compreenderem o contexto das aulas e dos conteúdos, se viam na obrigação de “assumir para si a tarefa de ensinar” (p. 75) distanciando-se do papel de intérprete e o aproximando do papel que deveria ser assumido pelo professor.

Quanto ao que tange às condições de ensino na educação infantil, as principais dificuldades sentidas pelas IEs referem-se ao papel que deveriam assumir frente à representatividade da referência de professor na sala. Revelaram que as crianças menores, não compreendiam as funções desempenhadas pelo IE e, que pela pouca ou nenhuma experiência linguística, prejudicava até mesmo a compreensão da dinâmica escolar. Segundo as autoras, os profissionais precisavam se aproximar muito mais destes alunos, buscando construir conceitos que implicavam na organização dos espaços e do comportamento dos alunos, colocando estes profissionais em um espaço de proximidade maior em todas as atividades desempenhadas pelos alunos nos diversos ambientes escolares e que acabavam por construir laços de dependência entre os alunos e o IE.

Nesta fase de ensino infantil é muito comum as crianças apresentarem dificuldade para “[...] entenderem que aquele adulto que sabe Libras e que pode se comunicar com elas com menos dificuldade não esteja sempre a sua disposição só para conversar e brincar” (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 75). Mesmo sendo importante o contato do surdo com um par adulto, usuário de Libras para a constituição de língua e de sujeito, em muitos casos somente a figura do IE será disponibilizada na escola para este aluno (TURETTA, 2006), mesmo quando o surdo não possui outros colegas surdos na sala de aula ou na escola. A preocupação passa a ser evidenciada no fato do IE ser o único usuário adulto de Libras e, acabar se tornando o único modelo de língua para o aluno surdo, contribuindo ainda mais para a precariedade de desenvolvimento em diversos aspectos da linguagem.

De acordo com o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a inserção de Intérpretes nas redes oficiais de ensino brasileiras é sugerida a partir das séries finais do ensino fundamental, incluindo ensino médio, EJA e ensino universitário (BRASIL, 2005). Conforme debatido anteriormente, espera-se que o surdo tenha domínio razoável da Língua de Sinais, levando-se

em conta, as condições de desenvolvimento do aluno, os aspectos da linguagem, os processos culturais e identitários, nesta fase (de séries finais do ensino fundamental em diante). Condições estas que propiciarão compreensão ao surdo sobre a presença deste profissional em sala de aula, de forma a agirem como facilitadores para uma interação positiva na dinâmica de sala de aula.

Quadros (2007) ressalta que este profissional (IE) engajado na escola deva saber trabalhar com crianças e ter conhecimentos específicos para o trabalho em cada nível de escolaridade. Salienta, ainda que nos níveis iniciais “[...] a criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação” (p. 62), portanto cabe a este intérprete (IE) – cuidados para que em sala de aula a representatividade de referência de ensino esteja associada à figura do professor regente para que não se criem situações de aprendizagem paralelas.

Cuidados que precisam ser melhor debatidos, levando-se em conta que em muitas realidades o surdo é deixado sobre a responsabilidade do IE, pois é ele quem consegue se comunicar-se com o aluno e, isto remonta, de certo modo, ao fato dele se tornar “tutor” do aluno, sendo voz e ouvido do surdo (ROSA, 2005). O aluno surdo torna-se, então, aluno do IE e não mais do professor da sala de aula ou da escola.

Pontos devem ser revistos quanto à relação professor-aluno, aluno-intérprete e professor intérprete, pois o professor regente é o responsável pelo ensino e não o IE. Este último tem papel muito importante no espaço de sala de aula, já que torna acessível ao aluno surdo os temas tratados em sala de aula. Contudo, como ele é o profissional que, por assim dizer, conhece melhor as singularidades da aprendizagem do surdo, caberia a ele também participar dos processos que compõem o planejamento de atividades juntamente com o professor regente. No entanto, a proximidade com os aspectos particulares do aluno surdo não podem, em hipótese alguma, servir de justificativa para que o IE assumas as demandas de ensino deste aluno.

O planejamento, a condução das atividades, o “ensinar” estão ligados às atribuições do professor regente. O espaço de parceria com o IE, mesmo não sendo uma tarefa fácil, é um aspecto que precisa ser negociado e conquistado. “[...] O trabalho do IE vai além do fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula [...]”

(LACERDA, 2011, p. 35), sendo que toda e qualquer decisão, quanto às práticas de ensino devem ser assumidas pelo professor regente.

A relação professora [e] intérprete é também perpassada por relações de poder. O espaço escolar é tradicionalmente território de domínio exclusivo do professor. É ele quem coordena as ações, toma decisões, e é responsável pelo desenvolvimento de aluno. (LACERDA, 2000, p. 80, acréscimo nosso).

O professor é o responsável pelo ensino e por tudo mais que ocorre em sala de aula e o IE deve estar atento para não invadir o espaço de referência na sala de aula, quando na relação entre alunos surdos e/ou ouvintes, para tanto, é importante que o “papel do **intérprete** e os limites de atuação **sejam** definidos conjuntamente com o professor, para que estas solicitações e interações não gerem conflitos” (LACERDA, 2000, p. 125, grifo nosso).

Uma experiência trazida por Ferreira e Zampieri (2009) que acompanharam a relação entre professores ouvintes, alunos ouvintes e surdos e a atuação do IE em duas salas de 1º Ciclo (que se referem a séries iniciais) do ensino fundamental, sendo uma de 1º ano e uma de 2º ano. Neste estudo, destaca-se que o professor do 1º ano apresentava algum conhecimento de Libras e experiência anterior no trabalho com alunos surdos, o que implicava que sua “relação pedagógica” com o aluno surdo era melhor, já que conseguia mediar, mesmo com um conhecimento de língua insipiente, uma relação de aproximação com o aluno surdo, assumindo o seu papel de referência educacional para tal aluno. Já na turma do 2º ano, as relações entre professor ouvinte e alunos surdos eram totalmente mediadas pelo IE, uma vez que a professora não tinha nenhum conhecimento de Libras, e isso implicava numa relação mais complexa destes alunos com a professora.

Ainda foi destacado, segunda as autoras que, em termos de modelo pedagógico, ambas as professoras realizavam uma prática tradicional centrada no professor, e na produção e reprodução dos conhecimentos em estratégias preestabelecidas.

Este modelo de pedagogia tradicional é empobrecedor das condições de desenvolvimento escolar por enfatizar a linguagem como um veículo de circulação de instrução ou informação e não como mediadora das relações sociais, que podem propiciar o desenvolvimento do sujeito na apropriação e elaboração do conhecimento (FERREIRA; ZAMPIERI, p. 109, 2009).

Aspectos históricos da formação do professor não privilegiaram o ensino pelo aspecto da diversidade e esta formação, de abordagem tradicional, leva também a uma prática conservadora, deixando de contemplar as trocas dialógicas, bem como, as experiências

anteriores dos alunos, impondo uma prática autoritária, em que o professor manda e o aluno executa sem discutir (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009). Este contexto de ensino e de escola,

[...] recaem fortemente sobre o tipo de intervenção feita em sala de aula, pois, na relação entre professor e aluno, a atuação é somente do primeiro, cuja função é informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, selecionados pela escola e/ou pela sociedade e não pelos sujeitos do processo (p. 101).

Neste contexto, o IE precisa estabelecer parcerias com o professor, que muitas vezes não propiciam bons resultados. O IE é o profissional que não pode se eximir das relações entre os sujeitos e, o seu papel é fundamental nas questões que envolvem planejamento e elaboração de atividades. Não irá apenas interpretar/traduzir o cotidiano de sala de aula, mas também fará parte do processo de aprendizagem do surdo. “O TILS (**a autora utiliza-se de ILS**) em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno-ouvinte/aluno-surdo nos processos de ensino e de aprendizagem tem grande responsabilidade” (LACERDA, 2000, p. 34, acréscimo nosso).

Contudo é possível observar, ainda, em Ferreira e Zampieri (2009), que é o IE quem, por inúmeras vezes, assume relações educacionais com os alunos surdos no contexto das aulas e sempre com o consentimento das professoras, ora por ser o IE quem conhece as necessidades dos surdos ora por não contar com uma mediação consistente dos professores, o que não favorece aos professores da sala de aula condições para se firmarem como referência da sala. As autoras ainda destacam que mesmo com as intervenções e os papéis assumidos pelos IEs é possível observar o desconforto que a presença deste profissional causa entre os professores, que “[...] também precisam lidar com outro profissional em sala de aula, o intérprete de Libras [...]” (p. 110). O professor é quem “manda” no percurso da sala, e sendo assim, pode não estar disposto a “permitir” que sua autoridade em sala de aula seja invadida, tendo que aceitar que um terceiro elemento aponte falhas em sua prática, faça sugestões e em alguma medida questione seu modo de agir e de ensinar.

Outro ponto a ser refletido tem a ver com a participação do IE nas questões de planejamento da escola. Rosa (2005) aponta que, em muitas realidades, o IE é excluído deste processo ou quando chega à escola o processo de planejar já acabou ou está em andamento e, que sua presença muitas vezes nem é solicitada. Quando iniciam sua participação nas aulas, precisam atuar junto ao surdo e da melhor maneira possível, mesmo que o profissional não

domine o conteúdo que está sendo oferecido. Tudo isso poderia ser melhor gerenciado se a atuação do IE fosse debatida e seu lugar junto às ações no ambiente escolar fossem melhor negociados, ocupando um lugar de parceiro nos processos de planejamento, na execução e na avaliação das ações pedagógicas sempre em parceria com o professor regente de sala.

A opinião dos IEs muitas vezes não é aceita (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009), pois muitos professores não permitem trocas com este novo agente presente no espaço educacional que recebe alunos surdos. Também pode ocorrer do professor regente não apresentar seu plano de ensino ao IE por não tê-lo elaborado previamente ou ainda, por tê-lo construído de última hora e, assim o IE não tem com antecedência, acesso aos materiais de aula, tendo que trabalhar no campo da incerteza/adivinhação e da criatividade. Sendo assim, é o aluno surdo quem acaba sofrendo o impacto na aprendizagem. Nestes termos, o IE, assim como já debatido no item sobre a formação e atuação do TILS, deve ter preparo profissional quanto aos aspectos da interpretação aliados ao conhecimento dos aspectos das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Quanto à atuação no espaço educacional, torna-se importante uma formação profissional do IE tanto no que se refere aos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem pelo aluno surdo, quanto em relação à dinâmica do cotidiano de sala de aula e dos conteúdos a serem trabalhados. Compartilhamos das ideias trazidas pela literatura da área, que afirmam que muitas das dificuldades sentidas pelo IE são frequentemente consequências de sua pouca ou nenhuma formação (KELMAN, 2005; LODI; LACERDA, 2009) aliadas às dificuldades encontradas em estabelecer parcerias com professores regentes (LACERDA, 2002; LACERDA; LODI, 2009; ROSA, 2005).

No contexto de sala de aula, o IE deve assumir um papel de “educador”, não no sentido de assumir o papel de professor, mas deverá contribuir para a promoção do desenvolvimento escolar do aluno surdo em parceria com o professor da sala (LACERDA, 2011, LACERDA; BERNADINO, 2009; TURETTA; GÓES, 2006). Neste sentido, é seu papel: 1) planejar as aulas em conjunto com o professor regente, compartilhando seus conhecimentos sobre a surdez e sobre a Libras no sentido de construir uma aula mais adequada ao aluno surdo e, se necessário, o professor deve instruir o IE sobre certos conteúdos pois, quanto mais claro estiver o que deve ser passado, mais fácil e adequado será seu trabalho. 2) Ter liberdade em sala de aula para movimentar-se, para fazer uma pergunta ao

professor buscando maior clareza daquilo que esta sendo explicado; complementar alguma explicação com um desenho ou um objeto utilizando, por exemplo, a lousa ou outros espaços e instrumentos em sala de aula, que possam propiciar maior sentido do que esta sendo dito para o aluno surdo. E, ainda, 3) participar dos processos avaliativos do aluno; porque o IE conhece de perto o saber do aluno surdo e, portanto deve ter a oportunidade de ser ouvido e de participar ao lado do professor regente.

Há poucas referências de estudos que enfatiza a atuação de IE com algum tipo de formação docente e, como esta condição poderia afetar as práticas profissionais no contexto educacional. Algumas realidades educacionais vêm apostando, no entanto, na inserção de IE com formação superior docente, como apresentado no item a seguir.

2.3 IE COM FORMAÇÃO DOCENTE

Como já visto, a Inclusão do IE nas escolas tem se intensificado como recurso humano, assegurado por uma política de educação destinada ao sujeito, referenciado pelos termos do Decreto nº 5626, de 2005 (BRASIL, 2005). E, apesar dos termos apontados sobre a inserção do profissional a partir das séries finais, é uma realidade a sua atuação em todos os níveis de ensino, principalmente, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Nesta direção, assume-se a importância da formação profissional do IE tomando por base o conhecimento dos aspectos que norteiam a tradução/interpretação e a construção de sentidos implicada neste processo; sua competência linguística nas línguas - Libras e LP; seu domínio dos conteúdos a serem trabalhados no espaço escolar e a necessidade de conhecer os processos educacionais e as práticas pedagógicas inerentes ao cotidiano escolar.

A partir das discussões que se têm com relação às dificuldades que o IE vem enfrentando em sua atuação, as diferenças e semelhanças de atuação que surgem entre TILS e IE (KELMAN, 2005, LACERDA 2000, LACERDA, 2011, TURETTA, 2006) e as determinações acerca da formação necessária para que os profissionais atuem na escola no Brasil (BRASIL, 2005) respeitando os níveis educacionais, acompanhamos a adequação de algumas redes oficiais de ensino na inserção de IEs, exigindo deles também formação docente (pedagogia ou licenciatura); professores que passam a assumir a função de IE nas escolas.

Em 2001, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), que institui diretrizes para a Educação Especial na educação básica, sugere a presença de “professores-intérpretes” nas escolas, como um serviço de apoio pedagógico especializado, que deve ser assegurado pela escola para a organização das classes comuns ao receberem alunos surdos que necessitem deste tipo de atendimento. Em seu artigo 12, que trata da acessibilidade garantida pelos sistemas de ensino, no § 2º, o documento indica que,

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, **a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis**, como o sistema Braille e a **Língua de Sinais**, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa [...] **(grifo nosso)**.

Em 2005, escolas municipais de Brasília já incluíam em seu quadro de profissionais, professores com algum conhecimento em Libras para atuarem na mediação entre professores regentes, alunos ouvintes e alunos surdos, em Classes de Integração de surdo-ouvinte (KELMAN, 2005). Denominados de professores especializados ou professores-intérpretes, com conhecimento e/ou experiência em Libras e, que compunham parceria com os professores regentes no trabalho de inclusão de alunos surdos, no espaço de ensino regular. Pesquisa realizada por Kelman (2005) observou a relação e atuação entre díades compostas por professores-intérpretes (PTI) e professores regentes (PR) nas interações entre alunos surdos e professores e colegas ouvintes. Destacou-se a importância dos processos comunicativos e da dinâmica interativa em Classes de Integração em um ambiente inclusivo; contudo, ressaltou-se que as práticas pedagógicas precisam ser repensadas a partir da Língua de Sinais e, que o conhecimento seja construído de maneira cooperativa, entre PTI e PR. “Seria muito bom se ambas as professoras pudessem se fixar na dinâmica interativa da Classe de Integração e se engajassem em uma codocência de caráter mais permanente, aperfeiçoando ao longo do tempo o seu entrosamento” (p. 146).

Em 2007, Quadros trouxe um estudo em parceria com o MEC sobre o TILS/LP. Neste material são apresentados aspectos da atuação deste profissional nas escolas e aspectos de sua inserção em todos os níveis de ensino, levantando discussões quanto à necessidade de formação sobre os aspectos educacionais e o interesse e iniciativa do MEC, naquele momento, em formar professores para esta função, visto que em muitas realidades educacionais

podíamos notar a presença de professores que assumiam a demanda de interpretação nas escolas, apenas por apresentarem certo domínio da Língua de Sinais.

Em 2009, a Resolução SE nº 38, de 16 de setembro (SÃO PAULO, 2009) dispôs da admissão de docentes com qualificação em Libras nas unidades de ensino do Estado de São Paulo, para atuarem como, denominou-se no documento, “docente-interlocutor” – DI, em suas escolas. No artigo 2º, §2º, que trata do nível de qualificação para fins de exercício da função, exige-se nível de formação superior docente como requisito para que o DI atue a partir das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Aos DIs designados para atuarem em nível das séries iniciais, a certificação mínima exigida se dá em cursos de habilitação para o magistério. Outros cursos, como complemento de formação, são previstos pelo documento, em nível de graduação ou pós-graduação, como graduação em Letras/Libras, bem como as habilitações ou especialização em Educação Especial, destacando conhecimento sobre a surdez, com abordagem em Libras.

Quanto ao domínio da Libras, o documento do Estado (SÃO PAULO, 2009) aponta a preocupação de que os profissionais possuam fluência na língua, quando solicitado aos candidatos documento que comprove a proficiência, como o certificado de exame expedido pelo MEC (ProLibras). No entanto, o candidato que não tiver esta certificação poderá comprovar seu conhecimento em Libras por outros meios, como curso de Libras com carga horária de, pelo menos, 120 horas; ou habilitação ou especialização em educação de surdos, em que tenham sido contempladas também aulas de Libras, respectivamente nesta ordem de adequação.

O que chama a atenção é que, diferentemente, do que apresenta o documento oficial (BRASIL, 2005), é exigido como formação mínima cursos de magistério, pedagogia e licenciatura e para ser admitido, o candidato ao posto de DI precisa ter cumprido pelo menos um dos critérios de complementação, acima descritos. A ideia acima sugere o perfil adequado para atuar como DI em qualquer nível de conhecimento em Libras. Este conceito choca-se, frontalmente, com o conjunto de estudos apresentados até aqui (GURGEL, 2010; LACERDA, 2011; SANTOS, 2006, entre outros), que indicam a complexa formação necessária para atuar como IE (conhecimento específico em tradução/interpretação e responsabilidade pela construção adequada de sentidos na língua alvo; competência linguística em Libras e LP; domínio dos conteúdos trabalhados na escola e conhecimento dos processos/práticas

educacionais) e com as qualificações mencionadas pelos textos oficiais (BRASIL, 2000; 2002 e 2005) que trazem indicações dos serviços e dos profissionais com parâmetros básicos de qualidade no atendimento ao surdo, principalmente, como referência de ensino.

O documento parece priorizar a formação docente, aceitar qualquer formação em Libras, abrindo assim espaço para que professores com conhecimento inicial na língua possam atuar como intérpretes. Na realidade, estes cursos de formação mínima, de 120h, para efeitos de conhecimento em Libras, apresentados pelo documento do Estado (SÃO PAULO, 2009) não oferecem requisitos suficientes que garantam um preparo adequado e bom desempenho destes “profissionais”; haja vista que cursos de 30h, 60h ou 120h não formam ninguém para uma competência bilíngue. Não menciona sequer a formação referente aos processos interpretativos e o conhecimento necessário dos conteúdos que serão tratados – já que um docente com formação em licenciatura em matemática pode atuar como DI em aulas de inglês, artes, geografia, por exemplo.

Em 2010, um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, por meio de Portaria nº 32⁵ buscou selecionar IE para atuarem em salas de aula com alunos surdos incluídos. Aqui também, como na rede oficial do estado de São Paulo, a exigência inicial para o exercício da função era a formação superior docente e proficiência em Libras comprovada por meio de certificação expedida pelo MEC (ProLibras) ou conhecimento na Língua, certificado em curso, com carga horária de no mínimo 120 horas. Para as atribuições, estes profissionais assumiriam funções junto aos alunos surdos, em todos os níveis de ensino desta rede - educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental. Inicialmente, a seleção deu-se por regimento interno entre os professores efetivos da rede. Mais tarde, em 2011, a seleção foi aberta tanto para profissionais efetivos como para os de fora da rede de ensino, obedecendo aos critérios e requisitos iniciais de formação e experiência profissional. Como na rede estadual, para efeitos de nomenclatura, os profissionais foram identificados como Docentes Interlocutores (DI).

De um lado podemos verificar que há de certa forma uma tentativa destes órgãos de ensino (Estado e Município) em adequarem-se aos requisitos oficiais de acessibilidade

⁵ Por motivos sigilo de pesquisa optou-se por não divulgar o nome do município que se realizou o estudo, portanto o documento não foi incluído nas referências.

linguística determinada pela legislação (BRASIL, 2000; 2002 e 2005). Por outro lado, ficam a preocupação em saber quem é este profissional que vem assumindo a função de IE nas escolas e, se sua formação condiz com os requisitos necessários para uma atuação adequada.

Ainda, no ano de 2011, deu-se início nesta mesma rede de ensino municipal uma proposta de projeto que buscou contemplar alunos surdos do ensino fundamental. Este projeto denominado como Escola Bilíngue e, que será discutido mais adiante, configurou-se, inicialmente, como uma iniciativa do município em oferecer aos seus alunos surdos um atendimento educacional diferenciado. Articulado a uma escola municipal que se assume com uma perspectiva de ensino inclusivo, este projeto, especificamente, apresentou-se como campo de interesse e investigação para este estudo. Os Docentes Interlocutores (DI), nos termos apresentados para este projeto de Escola Bilíngue, e para efeitos deste estudo, serão tratados daqui em diante como Professores Interlocutores (PI), por serem assim denominados neste espaço educacional.

CAPÍTULO 3 – A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES INTERLOCUTORES (PI) E PROFESSORES REGENTES (PR) EM ENCONTROS DE INTERAÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA: a dinâmica de Grupo Focal (GF).

Este capítulo traz discussões acerca das implicações relativas ao método de pesquisa utilizado para o trabalho de campo que foi desenvolvido neste estudo. Optou-se neste estudo, como ferramenta de investigação, pela dinâmica de Grupo Focal (GF) constituída pela participação de Professores Interlocutores (PI) e Professores Regentes (PR). Tomou-se como referência para a escolha dos sujeitos do GF a relação profissional entre estes sujeitos pela atuação em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, de uma escola com uma proposta de projeto bilíngue de ensino para surdos articulado ao ensino inclusivo.

O objetivo geral proposto por este estudo foi o de investigar o papel do PI na escola regular e as implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento ocorridos entre professores ouvintes e alunos surdos, no contexto do ensino com uma abordagem bilíngue para surdos. Para tanto, como objetivos específicos e com base nas interações enunciativo-discursivas entre os participantes, ocorridas no GF, buscou-se 1) verificar o papel que o PI vem desempenhando neste espaço escolar de projeto bilíngue, focalizando os aspectos da atuação do IE com formação docente. Assim, os encontros foram enriquecidos com leituras de textos e materiais em audiovisual que demonstravam aspectos da função do intérprete de Língua de Sinais em meio a vários contextos sociais, particularmente, no contexto escolar.

Outro ponto buscou 2) verificar nas interações ocorridas no GF, a relação profissional estabelecida entre PI e o PR, principalmente, nas intervenções quanto aos métodos e estratégias de ensino utilizados neste espaço escolar e, a relação com os pressupostos de um ensino com abordagem bilíngue para surdos. Neste ponto, contou-se com um subagrupamento entre os participantes para a construção de um plano de aula focalizando os conteúdos e estratégias de ensino utilizadas.

E, como ferramenta de investigação sobre a formação e experiência profissionais dos sujeitos, optou-se pela entrevista, com a qual foi possível caracterizá-los, bem como contextualizá-los no ambiente de escola estudado.

Neste capítulo serão apresentados o contexto da pesquisa, os participantes e o Grupo Focal e a referência teórica relacionada. O capítulo será finalizado com a apresentação do sistema de transcrição adotado, bem como, os modos de organização das análises e da discussão dos dados.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Debates que ocorrem quanto às práticas de ensino e os serviços oferecidos ao surdo (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009; GÓES; TARTUCI, 2002; LACERDA, 2006; LODI; LACERDA, 2009; MACHADO, 2005; SÁ, 2011; SKLIAR, 1997(b)), inseridos em um contexto de educação inclusiva, recomendada pela atual Política Nacional de Educação (BRASIL, 1996; 2008) apontam para as condições curriculares pouco favoráveis para que bons resultados educacionais sejam alcançados por ele, desprivilegiando os aspectos linguísticos e culturais na aprendizagem.

Contudo, algumas escolas com proposta de ensino inclusivo vêm se propondo a desenvolver uma abordagem bilíngue - Libras e Língua Portuguesa, com base na orientação da legislação vigente (BRASIL, 1996; 2001; 2002; 2005; 2008 e 2011). Neste contexto, emergem profissionais, antes desconhecidos no contexto das escolas – o professor bilíngue, instrutor surdo e o Intérprete Educacional (IE), sendo este último, como já apresentado, alvo do aumento de procura pelo serviço nas escolas, marcando sua presença, de maneira mais numerosa, no cenário educacional. E, conforme contemplado neste estudo, a inserção destes profissionais com formação docente em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF), de uma cidade de médio porte do interior paulista; reconhecidos neste cenário educacional como Professores- Interlocutores (PI).

3.1.1 CAMPO DA PESQUISA

O interesse por esta unidade escolar se deu pela recente implantação, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), de um projeto de ensino, destinada a surdos desta rede oficial de ensino, com o qual, em sua realidade, buscou contemplar a abordagem bilíngue para surdos em uma perspectiva inclusiva. A SME tem como objetivo transformar esta escola em um pólo

de referência municipal no atendimento diferenciado ao surdo. O projeto teve início em 2011 e conta com a presença dos seguintes profissionais:

Professor (instrutor) surdo: profissional responsável pelo ensino/vivência da Libras aos alunos surdos e ensino a língua aos alunos, professores e funcionários ouvintes da escola. Cumpre carga horária de 20 horas semanais, com atividades distribuídas na realização de oficinas de Libras: 1) para as classes regulares que contemplem a presença de alunos surdos, em uma aula semanal, com duração de uma hora/aula, aproximadamente 50 minutos; 2) para alunos surdos, em duas aulas semanais, com duração de duas horas, cada aula; 3) e, para os professores em horário de trabalho coletivo – HTC, com tempo de duração de 30 minutos à uma hora; podendo o tempo variar de acordo com as demandas de atividades do HTC. Iniciou-se no 2º semestre de 2012, uma oficina de Libras para funcionários, com duração de, aproximadamente, 50 minutos.

Este professor foi contratado pela SME no final de 2011, após abertura de edital de credenciamento de Instrutores Surdos. A seleção contou na época com a inscrição de apenas um (01) professor. Ele tem formação superior no curso de Letras/Libras, graduado no ano de 2012.

Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): O objetivo deste profissional é dar continuidade e articulação no espaço de sala do AEE, de forma complementar, aos temas trabalhados em sala de aula. Visa o ensino da LP, como segunda língua L1, na modalidade escrita. Nesta sala, os alunos recebem atendimento três vezes por semana, com a duração de duas horas cada atendimento. Uma parte da carga horária é realizada em parceria com o Instrutor Surdo como extensão da oficina de Libras para surdos, sendo 50 minutos destinados ao ensino da língua e o tempo restante para o ensino da LP. O profissional que atua nesta função possui formação em Pedagogia, com habilitação nas áreas da Educação Especial, especificamente em Deficiência da Audiocomunicação⁶ (D.A.).

Professores Interlocutores (PI): profissionais selecionados para mediar às atividades interpretativas em sala de aula. Atuam diretamente junto aos alunos surdos na dinâmica das

⁶ Denominação utilizada para as habilitações específicas de formação para o atendimento à pessoa surda, em cursos de licenciatura, principalmente em Pedagogia. Formavam profissionais para o atendimento por especialidades da Educação Especial, como Deficiência Mental (DM), Física (DF), Visual (DV) e Auditiva (DA). Extintos após reformulação curricular dos cursos de licenciatura com base nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.

aulas e em atividades complementares previstas no próprio turno do ensino regular. A saber, a) uma carga horária cedida na disciplina de Língua Portuguesa, em que os alunos surdos se ausentam da sala regular e o PI os acompanha, auxiliando na pesquisa e nos estudos complementares de temas propostos e debatidos em sala de aula visando contribuir para a construção do conhecimento em LP, na modalidade escrita; b) grupos de estudos, no apoio a organização e a condução das pesquisas de trabalhos/atividades solicitados pelos PR, como um dos instrumentos de avaliação utilizados pela escola, e c) na recuperação paralela em que alunos com dificuldades em avançar conteúdos estendem seu horário de estudos na escola, e, em um grupo reduzido, acompanhado pelo PR de sua respectiva turma. Sua carga horária semanal é de período integral de trabalho, visto que os alunos surdos possuem horário diferenciado de atendimento nos contraturnos das aulas, mantendo-se o dia todo na escola. A função desempenhada é dividida em jornadas que se constituem por período em sala de aula e duas vezes na semana na participação no HTC no período contrário. Aspectos de sua formação, atuação e os detalhes de cada sujeito, participante deste estudo, serão melhor definidas mais a diante, porém, inicialmente, para o desempenho desta função exigiu-se a formação superior docente, em cursos de Licenciatura e Pedagogia, preferencialmente Letras/Libras, podendo em caso de não tê-lo, a apresentação de certificação em cursos de formação em outras áreas docentes. Exige-se a certificação atestada por exame de proficiência pelo MEC, em Libras, porém caso não houvesse este tipo de certificação, o candidato poderia comprovar conhecimento na língua por meio de cursos com carga horária de no mínimo 120 horas. Também foram exigidos como complementação da formação, cursos em nível de pós-graduação/especialização em educação com foco na surdez, ou áreas afins.

O projeto:

Anterior à implantação do projeto, foi realizada uma reunião com os familiares de alunos surdos, professores e Equipe Gestora da unidade escolar para a exposição da proposta do projeto⁷.

⁷ Para efeito de esclarecimento a palavra “projeto” refere-se a uma proposta diferenciada de ações educacionais que são realizadas concomitantes ao currículo básico do ensino regular, implantadas nas escolas da rede municipal de ensino. Para esta rede de ensino, todas as escolas com estas características diferenciadas são

Em 2011, a primeira iniciativa de formação para os professores da escola bilíngue deu-se por curso de Libras, com carga horária de 120 horas, oferecido por profissionais surdos e ouvintes, provenientes de uma instituição especializada no atendimento a surdos, do próprio município. Teve como participante, a Equipe Técnica (Coordenação de Educação Especial) e professores da rede municipal de ensino (REM), que se mostraram interessados.

Desde o início do projeto e, durante o ano letivo de 2011, a escola contou com formação específica apoiada pela ação de um grupo de assessores da área, contratados especificamente para esta atividade. O grupo de assessoria era composto por três (03) profissionais especializados da área da surdez. 1) Profissional responsável pela organização do currículo e dos espaços de sala de aula, 2) outro responsável pelas questões que envolviam ensino de Língua Portuguesa, ambos os ouvintes, e 3) um profissional, surdo, que se comprometia com as demandas do ensino de Libras, acompanhamento das intervenções do professor-instrutor e de sua avaliação.

Estes profissionais-assessores se dividiam no período de visitas, a) nos períodos de HTC, ora com os profissionais que atendiam os alunos surdos, professores regentes e os professores interlocutores, ora com a participação dos professores da unidade. b) na participação durante os atendimentos com professor de AEE, onde eram feitas orientação quanto às propostas de atividades apresentadas aos alunos, observando os aspectos do ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita; c) no acompanhamento em sala de aula e d) nos momentos de atividade entre o professor-surdo e os alunos surdos. As visitas eram alternadas e divididas ao longo de cada mês, sendo que cada assessor estivesse presente na escola, pelo menos, uma vez por mês, e permanecesse nos dois períodos de aula (manhã e tarde).

Quanto ao planejamento, a escola propunha dois períodos específicos para esta ação, com a participação dos professores da escola, surdos e ouvintes, em conjunto com a Equipe Gestora. O primeiro período ocorria no início de cada semestre letivo com o objetivo dos participantes partilharem discussões e questões quanto às atividades e procedimentos que seriam realizados ao longo do ano ou do semestre e, o outro no final dos semestres como processo de replanejamento onde se buscava a avaliação do período anterior e preparação para

denominadas de “Escola Projeto”. Para cada escola de projeto são encaminhadas regras específicas de carga horária de trabalho e de permanência de alunos na escola, bem como a diferenciação dos processos de atribuição realizados para o corpo docente efetivo incluindo-se, especialmente nesta unidade, os profissionais que atuarão diretamente com os alunos surdos.

o próximo período. Quanto ao planejamento do final do ano também era composto por um momento de avaliação, elaboração e articulação de ideias para o ano seguinte.

3.2 GRUPO FOCAL “GF”

Neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa, por entender que há uma aproximação “*fundamental*” e de “*intimidade*” entre sujeitos e objeto, observando que os sentidos que possam emergir desta relação se articulam com os processos sociais em que estão inseridos (MINAYO, 1993).

Para Bakhtin/Volochínov, (2010), o objeto físico, como signo ideológico, se materializa na realidade do sujeito, porém este lugar como material social somente se constituirá, como sendo o elemento de aproximação entre os sujeitos, quando propiciando um elo social entre eles. A palavra, no entanto, pode cumprir qualquer função de signo ideológico. Cumpre seu papel no discurso interno, constituído na consciência e, enquanto signo social, nas relações sociais.

No nível das relações sociais, a palavra encontra-se ao “[...] nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana [...]” (MINAYO, 1993, p. 245), como elemento de significações do enunciado construído no diálogo. A expressão de nossos sentimentos se revela, muitas vezes, na entoação contida na palavra, conferindo um acento apreciativo a ela e, mostrando-se relevante em determinado contexto e em determinado grupo social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (p. 117, grifos do autor).

No entanto, o campo social pelo qual os sujeitos se interagem possui significativa importância na determinação da consciência interna e de suas expressões. Os aspectos, históricos, econômicos, políticos determinam não apenas a constituição do grupo, mas a maneira como estes sujeitos se relacionarão. Ainda, à luz das discussões de Bakhtin/Volochínov (2010), à medida que estes aspectos se expandem e se transformam numa

evolução dialética, afetam os contextos apreciativos, no conjunto de seus valores, julgamentos e expressões acerca deste mundo, refletindo na evolução semântica. No entanto,

[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 35).

Torna significativo, então, aproximar sujeitos que se relacionam por contextos em comum e propiciar a eles, dialogar quanto aos temas relacionados aos aspectos que constituem esta relação.

Como procedimento vinculado a abordagem qualitativa desta pesquisa optou-se pela organização de um Grupo Focal (GF). O GF (*focus group*) ou “grupo de opinião” ou “grupo de discussão” tem como procedimento investigativo, técnicas que se aproximam de uma entrevista coletiva (GUIMARÃES, 2006). Como fonte de informação empírica, o Grupo Focal permitiu como efeitos das interações verbais entre PI e PR construir uma rede de significações acerca da constituição do papel do PI. Significação que não se encontra neste estudo no sentido de dicionarizar a palavra pronunciada nos diálogos, mas, com a contribuição de Bakhtin/Volochínov, (2010) “[...] como um conjunto de elementos que estabelece na relação com o todo [...]” (p. 136), a partir do tempo, do lugar e do motivo pelos quais a palavra emergiu, ou seja, a partir do contexto no ato do discurso. Segundo o autor, não há como encontrar significação na palavra pela palavra, mas no interior de um contexto.

É como uma fâisca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (p. 137).

O GF como referencial teórico-metodológico qualitativo, se constituiu em uma dinâmica de interação com um pequeno grupo no qual os participantes foram convidados a dialogar sobre temas geradores de ideias para este estudo. Segundo Penteadó (2007),

[...] o Grupo Focal é um grupo de discussões planejadas, orientadas por tópicos fornecidos pelo pesquisador e que, a partir da interação entre os participantes, em um ambiente permissivo e não constrangedor, possibilita emergir percepções, valores, ideias e representações individuais e coletivas. (p. 19).

O GF, segundo Gatti (2005), anteriormente era utilizado como ferramenta de investigação de produtos antes de serem lançados no mercado de consumo, com o objetivo de avaliar sua receptividade entre prováveis consumidores, utilizado por profissionais da área de publicidade e marketing. Contudo, sua utilização teve expansão em meados do século XX, nas áreas da antropologia, da psicologia e da sociologia em pesquisas que envolviam as condições sociais, culturais e de saúde de grupos mais vulneráveis ao processo de desenvolvimento social, econômico e político como mulheres, adolescentes, crianças, e profissionais como professores, metalúrgicos entre outros (GATTI, 2005; PENTEADO, 2007).

Construindo o GF:

Para Gatti (2005), o trabalho com GF pode ser organizado por um único grupo ou vários grupos promovendo a realização de uma única sessão ou mais, dependendo do objetivo que se pretende. Assim sendo, para este estudo optamos pela formação de um pequeno grupo, com a realização de cinco sessões, que chamaremos aqui de encontros.

1) O GF foi composto por nove integrantes, quatro Professores Regentes (PR) e cinco Professores Interlocutores (PI). Ao longo dos encontros não foi possível ter a participação de todos os sujeitos em todos os dias; o que é previsto na literatura sobre o tema (GATTI, 2005). Porém, cabe ressaltar que foi acordado com os participantes que nos dias marcados para ocorrerem os encontros, caso houvesse um número inferior a cinco sujeitos, o evento seria adiado e remarcado de acordo com as possibilidades dos envolvidos, de modo a dar sustentação a uma discussão produtiva e significativa. Muitas visitas foram realizadas antes e ao longo da preparação dos encontros. As escolhas de datas foram acordadas com o grupo mediante a aprovação da equipe gestora. Os encontros 1 e 2 foram realizados em período de aula e os seguintes 3, 4 e 5 foram feitos no período de mudança de turno dos profissionais, especificamente, no horário de almoço; de modo a conseguirmos, mesmo com rotatividade de participantes, um número aceitável de participantes para as discussões e, assim garantir que todos os sujeitos tivessem a oportunidade de participar dos encontros. Para que os participantes se sentissem mais próximos e acolhidos antes do início dos trabalhos na escola e

pela proximidade do almoço foram servidos lanches reforçados, organizados pela mediadora/pesquisadora.

2) Os encontros ocorreram em dias não consecutivos, determinados pela disponibilidade dos participantes e pelo espaço disponível na escola. A princípio foi sugerido aos participantes a realização dos encontros fora da escola, em um espaço que fosse negociado e acertado fora do ambiente e do período de trabalho. Porém, a ideia não teve a concordância de todos por haver participantes de outras cidades, e ainda, os que acumulavam cargos em outras escolas e aqueles que por questões pessoais não poderiam participar em outros momentos. Sendo assim, foi necessário negociar com a escola os espaços a serem utilizados para o GF.

3) Quanto ao tempo de duração, os encontros não poderiam durar mais que 60 minutos (1 hora) devido à dinâmica de trabalho dos professores. Apenas o segundo encontro teve um tempo inferior a 30 minutos em decorrência de atrasos de alguns PIs em chegar ao espaço combinado, devido à ausência de profissionais que pudessem substituí-los nas atividades em sala de aula.

4) O item espaço também mereceu destaque. O espaço de realização dos encontros também teve que obedecer às necessidades da escola, ocorrendo quatro encontros na sala de recursos do AEE e um encontro na sala de Laboratório de Aprendizagem (sala do Psicopedagogo da escola). No primeiro encontro, a sala de recursos foi um bom ambiente para o GF, já no segundo encontro tivemos muitas interrupções por motivos de mudanças de salas da escola. A sala de recursos do AEE passou a abrigar muitos livros didáticos e outros materiais pedagógicos de uso cotidiano da escola, contribuindo para as interrupções constantes. No quarto encontro iniciou-se um processo de construção de unidade de educação infantil no terreno ao lado da escola, havendo interferência de ruídos de estacas e de serra elétrica, nas gravações. O último (5º) encontro foi ambientado na sala de Laboratório de Aprendizagem – LI, pois em alguns dias ocorriam as reuniões das assessorias, e o espaço da sala de recursos do AEE era ocupado. Este LI não foi um espaço muito adequado, por ser uma sala muito estreita e, neste dia tivemos a presença da grande maioria dos participantes, sendo que apenas uma PR se ausentou. Como não havia outro espaço para a realização do encontro e, tendo em vista as definições de datas e a presença quase que total dos participantes, o encontro ocorreu, contornando este problema.

3.3 OS PARTICIPANTES

Em 2011, foram realizados os primeiros contatos com a SME, por meio da Coordenadoria de Educação Especial, para a apresentação dos termos da pesquisa e a solicitação de autorização para procurar a escola que abrigaria o projeto. A solicitação foi protocolada junto ao paço municipal, como orientado pela Supervisão de Ensino do município. Em outubro do mesmo ano, já com a autorização da prefeitura para a pesquisa, a escola foi visitada para que junto à Equipe Gestora, houvesse a permissão para a realização da pesquisa na unidade. Seguiu-se na mesma data o contato, na própria escola, com os Professores Interlocutores e Professores Regentes os quais foram convidados a participarem das dinâmicas e atividades concernentes à pesquisa, como explicitados a seguir.

Em 2011, a escola contava com a atuação de cinco PIs, as quais foram convidadas a participarem deste estudo. Houve o aceite de todas as profissionais, porém no final do mesmo ano, por motivo de mudança de escola, duas foram desligadas. No início do ano letivo de 2012, três novas PIs foram incorporadas ao grupo e, após o convite para comporem o Grupo Focal, houve o aceite de duas delas. Para o início das atividades em grupo, o estudo pode contar com a participação de cinco sujeitos, sendo quatro PIs e uma professora de AEE, que no ano de 2012 deixou a função de PI para assumir na sala de recursos do AEE na própria escola.

Quanto aos Professores Regentes (PR), o convite teve algumas implicações. Para os PR das séries iniciais, o convite foi diretamente feito ao professor responsável. Como eram duas salas de séries iniciais tivemos a adesão de dois PRs, um responsável por cada sala.

Porém, para a seleção do PR das séries finais, havia o agravante do grande número de professores por turma. Para o estudo, que buscava um equilíbrio entre o número de PIs e de PR, seria mais conveniente à participação de um PR por turma. O convite então se deu aos professores que respondessem diretamente pela sala, pela interação entre alunos, professores, equipe gestora e no atendimento de familiares. Para duas salas de séries finais tivemos uma professora de Português de 6º ano e uma professora de Inglês do 7º ano.

Após o aceite e concordância com os termos do estudo, a pesquisa pode contar com os seguintes participantes:

Professores Regentes	Professores interlocutores	Série	
Rosa	Ilma	3	
Rafaela	Inês	4	
Renata	-	6	
Regiane	Iara	7	
-	Isadora	4	Iniciou em 2012
-	Ingrid	5	Iniciou em 2012

Tabela 1 – Participantes do projeto

Foram realizadas entrevistas com os PI e com os PR, orientadas por um roteiro semiestruturado e de questões abertas que abordaram temas quanto ao percurso profissional dos participantes e as experiências com o surdo e a Libras. Neste estudo, a entrevista constituiu-se como ferramenta importante na construção do perfil profissional dos participantes do estudo. As entrevistas foram registradas em áudio e os dados apresentados foram compilados da seguinte forma: idade, tempo de atuação no magistério, formação profissional, experiência com o surdo e a Libras, série, tempo de atuação e número de surdos que acompanhava no projeto.

Vale ressaltar que a identidade dos participantes – PR e PI foram preservadas, optando pela utilização de nomes fictícios para identificá-los. Como forma de contribuir para leitura, os nomes com as iniciais “I” identificam os PI e os de iniciais “R” para os PR e, conforme apresentados a seguir:

PROFESSORES INTERLOCUTORES (PI):

Foram envolvidos no contexto desta pesquisa cinco PI da unidade escolar que concordaram em participar da pesquisa, incluindo entrevistas como ferramenta para a construção do perfil dos envolvidos e os encontros do Grupo Focal. A seguir serão apresentados os perfis dos PIs:

Ilma - 57 anos de idade e 23 de magistério. Formada em Pedagogia, começou a se interessar por temas sobre a surdez, quando em atuação na sala de recursos do AEE. Procurou cursos de Libras de 30h, principalmente na igreja católica. Durante estes cursos era convidada a vivenciar a experiência de intérprete durante as missas, como momento de treinamento da

língua. No ano de 2008, iniciou um curso de pós-graduação, em nível de Especialização em Libras, semipresencial, concluindo-o em 2010. Relatou que sua relação com o surdo e com a Libras se deu apenas dentro da escola. Afirmou conhecer surdos da comunidade onde reside, mas não tem aproximação com nenhum deles. Em agosto de 2010, passou a acompanhar um aluno surdo de sua escola como PI, sendo que antes disso seu contato com ele era por meio da sala de recursos. Fez inscrição e participou do processo de seleção para o projeto de “Escola Bilíngue” como professora-interlocutora, em 2010 e, iniciou as atividades em 2011, atuando no período da tarde, em um 3º ano, com uma turma com (03) alunos surdos. Neste ano, compôs díade com a PR Rosa. Em 2012, fez mudança de turno e de turma, passando a atuar no período da manhã, em um 7º ano, em uma turma com (01) surdo apenas.

Inês – Aos 53 anos de idade, com 22 anos de magistério. Sua formação se deu em Pedagogia e possui habilitação em Deficiência da Audiocomunicação (D.A.) e em Deficiência Mental (Deficiência Intelectual). Ao longo de sua trajetória profissional atuou na rede de ensino do Estado de São Paulo, como professora em classe especial para D.A. Na classe especial para surdos esteve presente até 2000, sendo que após este período foi designada para o cargo de Coordenadora Pedagógica de escolas do Estado e, a partir de então, se distanciou do ensino de surdos, mantendo apenas algum contato com ex-alunos que encontrava pelo bairro e nas celebrações de missa, nas quais era convidada, eventualmente, a interpretar. A partir de 2010, fez inscrição como PI, já como professora do quadro efetivo da rede de educação do município de interesse deste estudo, passando a atuar com um aluno surdo das séries finais do ensino fundamental. No final do mesmo ano, participou do processo de seleção para o projeto bilíngue e iniciou atuação em 2011. Juntamente com o início de sua atuação no projeto, se inscreveu em um curso de Especialização em Libras, promovido por entidade responsável pelo atendimento educacional e especializado de surdos do município. Inicialmente, em 2011, compôs díade com a PR Rafaela, em sala de 4º ano, com (03) alunos surdos. Também, fez mudança de período, em 2012, passando a atuar no turno da manhã com uma turma de 8º ano.

Iara – 38 anos de idade e 18 de magistério, se formou em Pedagogia com habilitação em D.I. e D.A. Conta que desde o período de faculdade já realizava estágios em escolas com alunos surdos. Sua atuação na comunidade surda foi muito presente, principalmente, no ambiente religioso, da igreja católica e, o contato permanente com uma irmã (de ordem cristã)

que era surda. Aprendeu Libras atuando na igreja com o grupo de surdos na pastoral do surdo, interpretando missa e como catequista para surdos. Na escola, atuou em classe especial e sala de recursos tanto na rede de ensino estadual, como nesta rede municipal de ensino. Participou da seleção para Professores Interlocutores em 2010, para o projeto bilíngue e iniciou sua atuação em 2011, com a turma de 7º ano, com (03) três alunos surdos. Compôs díade com a PR Regiane. Em 2012, com algumas mudanças de profissionais da escola, foi convidada a assumir a sala de recursos do AEE da referida escola, passando a acompanhar os surdos nas atividades de apoio e complementação de estudos.

Ingrid: 35 anos, 15 anos de magistério. Possui formação superior em curso de Pedagogia, com habilitação em D.A. e D.I. Conta que o curso de D.A. tinha em sua grade curricular uma disciplina que contemplava o ensino de Libras, em uma carga horária aproximada de 306 horas. Seu primeiro contato com surdo se deu por convívio esporádico com uma prima surda que, ocorria uma vez ao ano. Contou que desde 2011 manteve contato maior com a comunidade surda, em decorrência da sua participação em eventos sociais religiosos. Ao longo de sua trajetória profissional, o contato com surdos somente foi possível quando ingressou na rede estadual de ensino, em 2004, cinco anos após sua formatura, para trabalhar em classe especial de surdos, quando também iniciou cursos de Libras em uma instituição especializada no atendimento de surdo neste município de pesquisa; quando passou a atuar como Pedagoga de 2005 a 2010. Responsável pelo planejamento e aplicação de atividades de “Oficina de Libras” aos alunos surdos da entidade, em conjunto com um instrutor surdo. Segundo ela, estas oficinas tinham o objetivo de promover a aquisição da Língua de Sinais nos surdos atendidos. No ano de 2005, ainda, na rede estadual, devido à extinção das classes especiais ocorridas por mudanças no atendimento da educação especial da rede estadual de ensino, passou a atuar em sala de recursos específica para alunos surdos. Em 2006, assumiu sala regular e, somente voltou a atuar em sala de recursos de surdos a partir de fevereiro de 2012, após concurso específico desta rede estadual. Atualmente, acumula cargo entre a rede de ensino do estado e a do município. Nesta última, se efetivou como professora regular em 2011 e assumiu a função de PI, em fevereiro de 2012, atuando em um 5º ano, com uma turma com três (03) alunos surdos na sala.

Isadora: 50 anos, 06 anos de magistério. Formação em nível de ensino médio no magistério e em nível superior com curso de Pedagogia. Possui curso de pós-graduação, em

nível de especialização em Libras. Contou que seu interesse pelo trabalho com surdos teve início a partir da observação de grupos de surdos que se encontravam no ônibus, no período do início de sua formação docente, aumentando o interesse pela procura por cursos de Libras. Entretanto, não possuía contato efetivo com a comunidade surda, revelando que, recentemente, tem observado os encontros de membros da comunidade surda em um shopping da cidade. Neste momento de observação, relatou que ela e mais uma colega, sentavam-se próximas dos grupos de pessoas surdas para observarem as conversas; no entanto não se sentiam preparadas para aproximarem, até mesmo por não haver oportunidades para estabelecer maior contato com eles. Em sua trajetória profissional, teve a sua primeira experiência no trabalho com o surdo, após a conclusão da graduação em 2008, inscrevendo-se como professora eventual, na rede municipal de ensino. Neste ano, assumiu uma sala especial mista da rede municipal, dentro de uma instituição especializada de atendimento a deficientes adultos. Nos dois anos seguintes, substituiu em salas de educação infantil e ensino fundamental, no ensino regular. Voltou a atuar junto a alunos surdos, somente em 2011, na conclusão do curso da pós-graduação, assumindo, como professor de prazo determinado (PD), a função de PI. No fim deste mesmo ano, inscreveu-se para a função de PI para o projeto bilíngue, sendo incorporada no início de 2012, em uma turma de 4º ano, com dois alunos surdos.

PROFESSORES REGENTES (PR)

Os PR aparecem no contexto deste estudo como participantes juntamente com os PI, contribuindo com a constituição e a dinâmica do GF. Neste estudo, a relevância de sua participação se encontra nos processos de interação profissional construídos pela parceria que se estabeleceu com o PI ao longo do ano de 2011. A seguir serão apresentados dados referentes ao perfil de cada PR:

Rafaela: Com 39 anos, com 17 anos de magistério. Sua formação profissional foi em Direito e Letras e, possui especialização em neurolinguística. Conheceu a atuação do TILS apenas pela mídia, quando aparecem em janelas na tela de programas de televisão, porém não teve conhecimento anterior da atuação deste profissional nos espaços educacionais. Confessou não conhecer nada de Língua de Sinais e que, somente teve contato e experiência no trabalho

com surdos quando se iniciou o projeto, assumindo em 2011, o 4º ano, no qual estavam presentes (03) três alunos surdos.

Rosa: Com 31 anos de idade e 17 anos de magistério. Sua formação foi toda no curso Normal superior, com ênfase em alfabetização. Em 2011, frequentou um curso de Libras de 120 horas, organizado por entidade especializada em atendimento de surdos do município. Relatou que até iniciar o trabalho com os alunos surdos e ter a presença de PI em sua sala de aula, não tinha experiências anteriores no trabalho com surdo e desconhecia o trabalho realizado por TILS. Em 2011, assumiu uma sala de 3º ano com três (03) alunos surdos.

Regiane: 51 anos, 02 anos de magistério. Sua formação superior se deu por curso de licenciatura em Letras. Possui curso de pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia. Sua carreira profissional deu-se na área de Secretariado Executivo e apenas em 2010 iniciou carreira no magistério. Não tinha nenhum conhecimento sobre a Libras ou sobre o surdo até o início do projeto na escola. A única referência de trabalho de TILS era pela mídia, desconhecendo também sua atuação no ambiente escolar. Assumiu em 2011, a disciplina de Inglês nos 6º e 7º anos, sendo professora responsável pela turma do 7º ano, contando com a presença de (03) três alunos surdos.

Renata: 37 anos e 19 anos de magistério. Tem formação em nível de graduação em cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia. Concluiu em 2012, o curso de pós-graduação, em nível de especialização em Psicopedagogia. Reconheceu a presença do TILS na mídia, porém não conhecia o trabalho realizado por este profissional na escola. Em 2011, assumiu as disciplinas de Língua Portuguesa, nos 6º e 7º anos, respondendo pela turma do 6º ano, com a presença de (01) um aluno surdo.

3.4 OS ENCONTROS

O GF teve cinco encontros realizados no primeiro semestre de 2012. Os temas iniciais de cada encontro foram propostos como elementos disparadores de discussões entre os participantes, seguindo os aspectos de sua relevância na problemática que envolve a presença do IE no ambiente escolar, aspectos de sua formação docente e as discussões quanto às estratégias e métodos de ensino levando em conta a abordagem bilíngue para surdos no contexto do ensino regular inclusivo.

Os encontros foram registrados em vídeo e a transcrição dos eventos deu-se em dois momentos. Primeiramente, por uma breve apresentação *descritiva da dinâmica* ocorrida em cada encontro, a fim de situar o contexto das atividades e dos materiais que serviram de arcabouço para os debates. No segundo momento, optou-se pela seleção de *sequências das enunciações* dos participantes no contexto das interações no GF ocorridas por trocas dialógicas entre PI e PR.

Abaixo segue quadro que fornece detalhes quanto à organização dos temas geradores, a formação do GF, a participação dos sujeitos em cada um dos encontros e a duração das filmagens em cada encontro, seguindo os subitens que tratarão da descrição da dinâmica e das sequências das enunciações.

Encontro	participantes		Tempo de duração	Temas geradores
	PR	PI		
1ª	Rafaela	Ilma Inês Iara Isadora Ingrid	59'37''	O Intérprete de Língua de Sinais e sua atuação no contexto escolar
2ª	Rosa Rafaela	Ilma Iara Ingrid Isadora	27'48''	Experiências de parceria entre PI e PR
3ª	Renata Regiane	Ilma Inês Iara Isadora	50'52''	
4ª	Rafaela Rosa Renata Regiane	Ilma Isadora	52'23''	O planejamento: o papel da Libras e da LP nas estratégias de ensino
5ª	Rosa Renata Regiane	Ilma Inês Iara Isadora Ingrid	48'54''	O ensino bilíngue na dinâmica de trabalho de PR e PI

Tabela 2 - Organização dos encontros de Grupo Focal

3.4.1 Descrição da dinâmica

A seguir segue uma breve descrição da dinâmica ocorrida em cada encontro.

Encontro 1

Este encontro foi dividido em três partes: **1)** a apresentação da organização e a constituição da dinâmica do grupo e a apresentação dos participantes, **2)** apresentação dos materiais sobre a atuação do TILS e **3)** debate quanto ao papel do TILS no contexto social e no ambiente escolar. Foi apresentado vídeo 1 (**ver apêndice 3**) que traz a relação entre TILS/surdo e ouvinte e o papel deste profissional no que concerne a postura e a ética profissional. O grupo foi convidado a refletir sobre seu entendimento acerca do papel do TILS no contexto social e como era compreendida sua presença profissional no contexto escolar. Encerramos as atividades apresentando outro vídeo 2 (**ver apêndice 3**) que consistia na interpretação de uma música com o objetivo de dar um tom de ludicidade ao encontro

Encontros 2 e 3

Seguindo um cronograma de atividades, o encontro 2 teria como objetivo discutir as experiências de parceria entre PI e PR ao longo do ano de 2011. No entanto, como imprevisto este encontro ocorreu em tempo reduzido devido à indisponibilidade de horário entre as atividades da escola e da participação dos profissionais. Assim, tivemos que reformular este encontro e estender as discussões para o encontro 3. Então, buscamos seguir a mesma temática e dinâmica de trabalho a fim de manter o mesmo fio de condução de discussões para os dois dias.

Tanto para o encontro 2 como para o encontro 3, iniciamos as atividades apresentando 1) a organização dos encontros, retomando aspectos do encontro anterior; 2) o vídeo 3 e a realização da leitura do texto 1 tratando da presença do TILS no ambiente de ensino (**ver apêndice 4**); 3) o relato de experiências positivas na relação entre PI e PR no ano de 2011. E, 4) o tempo de reflexão para o debate quanto à presença do IE com formação docente e sua participação nas ações escolares, com alunos surdos e PR.

O vídeo 3 (**ver apêndice 4**) apresentado ao grupo trazia relatos de experiências da inserção de TILS no contexto do ensino universitário, apresentado por profissionais Intérpretes, alunos surdos e professores ouvintes do programa de pós-graduação. Logo após foi oferecida ao grupo a leitura de um trecho de texto 1 (**detalhe no apêndice 4**) sobre o papel do Intérprete na sala de aula, seguido do relato dos professores. Tais procedimentos se mostraram adequados à condução dos debates sobre a atuação do TILS no contexto da escola.

Encontro 4

Para este encontro, a proposta consistia em proporcionar aos participantes a elaboração de um plano de aula. Para tanto, os participantes deveriam se reunir em dois subgrupos; um representando as séries iniciais e outro às séries finais, tomando o cuidado para que cada grupo contemplasse a presença de PIs e PRs. Para a construção do plano foi destacado aos sujeitos a importância de refletirem sobre estratégias de ensino que contemplassem o papel da Libras. Ambos os grupos deveriam compor ações que sugerissem atividades que envolvessem tanto alunos surdos como alunos ouvintes. Este encontro dividiu-se da seguinte forma: 1) organização dos subgrupos, distribuição dos materiais de leitura e do roteiro do plano de aula (**ver apêndice 5**). 2) tempo de leitura dos materiais, debate sobre os temas e preenchimento do roteiro do plano. 3) apresentação das atividades elaboradas no plano por cada subgrupo e início das discussões.

Os textos oferecidos pelo mediador aos subgrupos contemplavam o tema transversal “Meio Ambiente”, especificamente abordando o assunto “Os 3 R’s”. O roteiro de plano de aula a ser construído deveria seguir os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos, recursos e avaliação da prática pedagógica.

Encontro 5 (ver apêndice 6)

Este encontro contou com a temática do ensino bilíngue e a dinâmica de trabalho entre PI e PR e foi realizado seguindo os seguintes passos: 1) análise dos planos de aula (**ver anexos 2 e 4**) criados pelos subgrupos no encontro 4. Inicialmente, os PIs foram convidados a iniciarem os trabalhos, manifestando suas sugestões sobre as atividades elaboradas nos planos de aula. 2) momento de discussão seguindo as indicações abaixo: A Libras que se vê na escola; as propostas indicadas para o ensino da Língua Portuguesa; a realidade de escola que estão inseridos como proposta de ensino bilíngue.

Assim, com base nas atividades aqui descritas e nos diálogos que emergiram nos encontros, pode-se destacar as sequências dos enunciados, como as regras a seguir:

3.4.2 Sequência das enunciações

Quanto às sequências enunciativas destacadas, optou-se por transcrevê-las em padrão ortográfico e representadas por eixos temáticos e, que não obedeceram a uma ordem cronológica dos encontros. Os eixos selecionados foram destacados para análise, com base nas interações dialógicas entre os sujeitos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), por apresentarem pontos de tensão, indícios de atitudes e expressão de valores que se mostraram relevantes quanto à recorrência de seus aspectos e, à luz dos estudos quanto ao papel do IE (GURGEL, 2010; LACERDA, 2011; LODI e LACERDA, 2009; LACERDA; GÓES, 2000) propiciando embasamento teórico para a construção de um debate quanto ao papel do PI no contexto escolar bilíngue.

O primeiro eixo destacado contemplou o tema “O dizer e o fazer docente”, representado pela sequência 1. Para a constituição deste tema, tivemos relatos entre os participantes que evidenciavam de um lado indícios quanto à atuação que o PI deveria ter na escola e de outro as divergências representadas nas enunciações sobre a prática profissional existente.

O segundo eixo foi impulsionado pelo trabalho que se configurou na parceria entre PI e PR, apresentados nas enunciações das sequências 2 e 3; sendo esta última dividida em três partes em decorrência dos acontecimentos apresentarem uma recorrência do tema em fatos ocorridos em momentos distintos. Sob a temática “Para além das demandas do esforço”, este segundo eixo temático abordou as questões da organização curricular e a representação que PI e PR possuem no planejamento, como referências da figura docente e das intervenções em sala de aula.

E, finalizando como terceiro eixo, “Reflexões sobre o fazer do PI”, destacou-se como relevante para este tema, as enunciações que abordaram as representações sobre a prática profissional do PI no cotidiano de sala de aula, apresentado pela sequência 4. Sob esta temática estiveram presentes os indícios sobre o entendimento que PI e PR possuíam sobre os pressupostos de um ensino com abordagem bilíngue para surdo e as práticas que são desenvolvidas nesta realidade de escola.

As transcrições das sequências, no sentido de facilitar a compreensão da leitura, seguiram o seguinte procedimento de notação, com base em Lacerda (1996):

<i>“entre aspas e em itálico”</i> - enunciados falados;

(entre parênteses) - gestos e ações não verbais

Os eixos temáticos que aqui foram destacados serão apresentados e debatidos no capítulo seguinte. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar) sob o nº de parecer 42165/12 (anexo 5)

CAPÍTULO 4 – A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NA ESCOLA

Os eixos temáticos que compõe este capítulo discorrem sobre 1) “O dizer e o fazer docente”; 2) “Para além das demandas do esforço” e 3) “Reflexões sobre o fazer do PI”, e serão analisados e debatidos nos itens que se seguem:

4.1 O DIZER E O FAZER DOCENTE

Sequência 1

Esta sequência apresenta um quadro de tendências entre as participantes em compor um perfil do PI no cenário educacional, porém as discussões se encaminham para o contexto das diferenças e semelhanças que envolvem os papéis do IE, com e sem formação docente. Trazem informações que dão indícios de uma visão, por parte dos profissionais, equivocada sobre o papel do IE e, neste sentido, como este entendimento é encaminhado para a atuação do PI neste contexto escolar.

Iara – Eu acho assim, que o papel do intérprete é difícil, do interlocutor, né? A gente já discutiu isto em uma outra vez.

(...)

Porque o intérprete tem a função de interpretar, né? Passar para o aluno o que o professor falou. Já o interlocutor, eu vejo, que ele tem uma função que vai além. Que é a preocupação se...se aquele aluno entendeu o que o professor passou. Uma preocupação que o intérprete não tem. O intérprete, simplesmente, ele interpreta e pronto. O interlocutor vai além disso...que é de estar preocupado com a questão da devolutiva do próprio aluno. Será que ele entendeu? Será que ele ainda não entendeu? Este interlocutor vai buscar uma forma de fazer com que ele entenda, já o intérprete não tem esta preocupação.

(...)

Rafaela – Eu acho que eu entendo que o intérprete faz a ponte entre aquilo que o ouvinte quer propor ou tem de ideia, de acordo com aquilo que o aluno surdo consegue compreender. Ele faz esta adaptação. Às vezes uma adaptação daquilo...ele faz esta ponte. Ajuda a fazer.

(...)

Eu percebo. Principalmente sobre o intérprete. Por isto que eu não entrei no âmbito escolar. Eu acho que o intérprete, de qualquer língua, acho que ele tem que ter conhecimento de duas línguas. Uma língua materna e uma língua adquirida posteriormente, ou por estudo acadêmico ou por vivência. Talvez, em uma outra comunidade ou outro país...E, ele faz esta ponte. Ele não tem relação, eu acredito, com quem está recebendo a tradução, né? Ele faz aquela tradução...Claro, ... dentro de um contexto. Se é uma tradução para um grupo de médicos ele vai traduzir dentro daquele contexto, né? A tradução se adapta também ao técnico, né? Se ele está fazendo a tradução para um Congresso de surdos para ouvinte, ele vai traduzir exatamente dentro daquele contexto. Então, não tem relação com outra parte.

(...)

Eu percebo, eu percebo...Pra mim é muito significativa a palavra que vem antes de interlocutor. Professor. Pra mim o professor interlocutor, ele age como um professor dentro do Libras. Ele está trabalhando o conteúdo junto com o professor regente, mas ele está adaptando o conhecimento, na verdade, de uma comunidade que muitas vezes, o professor regente não tem. Então, ele tem, acho, que um conhecimento, muitas vezes, mais técnico, de aproximar aquele conteúdo do aluno. Eu vejo bem esta diferença. Na minha concepção humilde de quem nunca teve, a não ser por um ano, trabalhando com o interlocutor.

(...)

Ingrid - *Então, eu to chegando agora. Estou na primeira vez na função de interlocutor. E assim, na minha visão da escola, está sendo uma visão muito legal deste trabalho, no sentido, assim, de ver, assim... as orientações que as meninas (referindo-se a equipe técnica da educação Especial) têm passado para gente, desde o dia do RPA (reunião de planejamento anual). E eu uso o termo mediação. E eu entendi muito bem a função de interlocutor com a palavra mediação, mediador. Porque vai além de estar ali como um apoio. Eu não sou um apoio visual, eu sou um apoio humano. Eu vou estar ali fazendo a ponte, seja o termo que for usado. Mas é a mediação da aprendizagem, porque é o que a gente espera. O que eu vi que, as meninas, assim, tentaram em dois dias, desesperadamente, passar pra gente, foi isto. Que desse continuidade com esta mediação. Que houvesse continuidade com a aprendizagem. Então, eu acho que isto cai no que a Rafaela disse, vai além do termo intérprete. Professor Interlocutor vem da palavra professor. Entendeu? É a visão que eu estou tendo. Tomara que não me frustrate até o final do ano, meninas! (RISOS)*

(...)

No meu caso, assim que eu tenho percebido nesta nova experiência...uma das principais dificuldades, minhas mesmo, é que eu corri muito atrás da professora da sala de recursos, até colocar a cabeça no eixo é realmente com relação à flexibilização de atividade. Que isto é, assim...tá na lei. Tem material, mas pra gente fazer não é nada fácil, né? Então, elaborar uma sequência de atividade para crianças surdas que estão em processo de aquisição de escrita, pra atender aquilo que ele precisa, pra mim é uma dificuldade. Tem assim...tem tirado meu sono, algumas noites, tenho tentado fazer...não sei se estou acertando...Tamo na busca! Tamo na luta! (...)

Iara ressalta aspectos da atuação do PI que ora o distancia do fazer do IE ora o aproxima. A aproximação se encontra na atuação destes profissionais na dinâmica de sala de

aula, que envolve condições de trabalho que, para ela, não se constitui como tarefa fácil. Percebe-se que o aspecto da formação docente, para Iara, tem um peso significativo na postura que o profissional assumirá junto à aprendizagem do aluno surdo. O IE, que não é professor, encontra-se numa posição de neutralidade, que pouco ou nada se preocupa com os impactos de sua atuação em relação ao aluno surdo e, sua função aproxima-se mais do campo da interpretação técnica do que das implicações educacionais. No entanto, Iara enuncia que a carga de tarefas recai com maior intensidade ao PI, pela ênfase de sua atuação dar-se-á na proximidade deste profissional com as dificuldades educacionais do aluno surdo e, ser professor, lhe propicia/garante uma investidura sobre estas demandas, conferindo um “fazer” docente.

A literatura debateu as angústias e dificuldades sentidas pelo TILS no ato da prática interpretativa e a preocupação do profissional ao perceber que a temática do discurso não está sendo compreendido pelo sujeito surdo, seu alvo em seu campo de trabalho (LACERDA, 2011; ROSA, 2005). Há, ainda, um movimento de aproximação do TILS com o conhecimento que o surdo terá ou não do que foi enunciado (ROSA, 2005). Tanto TILS como o PI/IE devem assumir o seu papel nos processos interpretativos e das relações com a língua, e com o outro nas interações verbais e sociais. O que os diferencia, no entanto, é a atuação nos diferentes espaços sociais.

No ambiente escolar, há um envolvimento com as práticas pedagógicas e com o compromisso com a aprendizagem do aluno. Deste modo, no contexto educacional, por vezes, aquele que atua como intérprete precisa abarcar os aspectos que envolvem o aprender (KELMAN, 2005; LACERDA, 2011) e, no caso do PI – sendo ele, também, professor - pode, de certo modo, contribuir para a compreensão deste processo.

Rafaela também destaca, assim como Iara, a importância da formação docente para o profissional atuar na escola, aproximando o fazer do PI ao papel de educador, compreendendo a posição dele para além da neutralidade, e em parceria com o PR. Entretanto, ela é quem em sua enunciação aponta para implicações bem claras quanto ao papel do PI nas relações entre ouvintes e surdos nos processos interpretativos. Afirma que ser professor pode constituir uma diferença no “fazer” deste profissional, pois é o PI quem está próximo do aluno surdo e conhece as implicações culturais concernentes a surdez e, pode propiciar a articulação dos aspectos culturais do surdo aos processos pedagógicos.

É papel do PI auxiliar o professor regente, apontando as dificuldades do aluno, revendo/repensando o planejamento, ou seja, assumindo um papel de educador (LACERDA, 2011). Com este posicionamento, ele atua como colaborador do PR, que é a referência de ensino na sala de aula. O PI não é responsável por planejar as ações de ensinar, mas possui sua cota de participação neste processo e na aprendizagem do aluno.

A PI Ingrid, por sua vez, apresenta uma postura, um dizer e um fazer diferentes daqueles de sua colega Iara, aproximando-se mais das implicações que Rafaela aponta quanto ao papel que o PI deveria assumir. Ela admite que o PI deva estar envolvido nos processos interpretativos da mediação entre ouvintes e surdos, e que estes processos devem estar presentes na atuação deste profissional quanto aos aspectos da aprendizagem do aluno surdo. A literatura já apontou que, em muitos momentos, o IE assume, por vezes, algumas demandas que transgridem a “imparcialidade” no ato de interpretar, tais como, as relações interpessoais professores e alunos, bem como nas questões que se relacionam ao currículo (LACERDA, 2000; RUSSO, 2010).

É possível perceber que esta definição de papéis tem sido construída, por Ingrid, pela prática, na dinâmica do dia a dia e na relação com seus colegas. Há, também, certa tensão em seu enunciado, pois no ato de sua admissão para função de PI, as informações iniciais passadas a ela garantiriam certa compreensão do contexto em que atuaria, porém tais informações foram passadas de maneira objetiva e pontual, solicitando a continuidade de um processo que já existia e, que Ingrid não teve tempo de preparo ou compreensão, dando indícios que este dizer e fazer indicam processos em construção, ainda sem clareza dos caminhos para um resultado satisfatório.

No contexto educacional, a presença do PI precisa ser discutida para que as dúvidas quanto ao papel que ele deve assumir nestes espaços sejam dirimidas. E, frequentemente, em muitas realidades educacionais estas dúvidas emergem, gerando angústias decorrentes desta nova atuação (GURGEL, 2010), mas o fundamental é ter espaço para debates e buscar solução para os impasses que se criam no cotidiano escolar. Assim, Ingrid relata assumir ações de planejamento, de flexibilização de atividades saindo do espaço do “não fazer” e tentando compreender as necessidades do aluno, apontando neste processo a professora da sala de recursos do AEE, neste caso a Iara, como potencial parceira, uma vez que dentro do projeto é a pessoa que se apresenta como referência no campo da surdez.

Percebe-se que Iara é apontada como parceira de Ingrid para sanar suas dúvidas com relação ao trabalho que ela deve realizar como PI, uma vez que estava à frente da sala de recursos do AEE, em 2012. Podemos considerar esta atitude, de buscar apoio na professora do AEE, relevante sob o ponto de vista da referência que este serviço possui sobre a surdez e, por Ingrid ter uma atuação recente neste projeto e precisar de muitas informações para situar-se nele. Outra justificativa para Ingrid ir até Iara pode estar na condição de experiência de Iara já ter desempenhado a função de PI no ano anterior e, por ter recebido formação em assessorias ao longo de todo o ano de 2011, de modo geral, a qualificaria tanto com relação ao projeto como para a função de PI.

No entanto, esta possível referência de trabalho com o AEE torna-se preocupante, inicialmente por ser possível perceber o equívoco de Iara ao tentar definir as funções de IE e PI, como se fossem profissionais com objetivos distintos a serem alcançados no exercício de suas funções. Um, o IE sem formação docente, interpreta apenas e, o outro, o PI, sendo docente, parece ter a prática da interpretação como um processo que fica em segundo plano, pois seus objetivos maiores são os processos que se relacionam com a aprendizagem e, ao que tudo indica são condições de atuação que se diferem e que ganham atenções distintas.

Uma curiosidade encontrada neste projeto apresentou-se nas dúvidas e dificuldades dos profissionais envolvidos em estabelecer as funções básicas do PI, uma vez que o papel que este profissional deveria, inicialmente, desempenhar é o de intérprete - IE. Este destaque torna-se muito preocupante por tratarem-se de profissionais, PR e PI, que participaram ao longo de um ano, de estudos que abordaram temas como o ensino bilíngue e reflexões sobre a prática em sala de aula no contexto de projeto de escola bilíngue.

As diferenças oriundas de sua formação docente e do espaço que estão inseridos deveriam então surgir como uma função em construção, pois se trata de um ambiente de atuação novo e as dúvidas, sim, estarão em evidência.

Compreende-se que, neste trecho analisado, as dúvidas acerca do fazer do PI, tanto pelas próprias PIs como pelas PRs, mostram-se pela constituição de papéis em gestação, em debate, envolvendo os educadores responsáveis pelos alunos surdos. Todavia, estas dúvidas merecem ser destacadas pela relevância que se apresentam quando se é discutido as ações deste profissional na área da educação. O fazer conferido ao PI deve ser bem definido

anteriormente ao início das funções, com relação aos processos interpretativos; aos quais deve ser exigida uma formação que os qualifique para esta função.

Quanto aos embates argumentados, que se configuram sobre a atuação e a relação do PI com as estratégias educacionais, verifica-se nesta realidade de escola, que os dizeres destas professoras caminham em direção a uma prática que se busca definir nas relações concretas que se constroem no espaço escolar. É possível argumentar neste sentido, mas é necessário que tais práticas sejam definidas, anteriormente, com o entendimento do que seja o ensino com ênfase em uma abordagem bilíngue para surdos, tal qual já debatemos por este estudo; o que nos parece não estar ocorrendo.

4.2 PARA ALÉM DAS DEMANDAS DO ESFORÇO

Sequência 2

Nesta sequência, destacaram-se os diálogos que versaram sobre as demandas atribuídas e assumidas pelo PI em sala de aula. Partimos das enunciações de Regiane a fim de melhor compreender o contexto das interações.

Regiane – *A figura do Intérprete, no ensino básico, né? Como a gente já te disse, na nossa escola...*

(...)

É. Não é só ir lá e ser intérprete. Ele vai se inteirar dos assuntos. Ele vai aprender também. Construir o conhecimento dele, junto com o conhecimento do professor, junto com o conhecimento do aluno. Ele não tá...ele não tá...Ele tá engajado. Ele tá mais engajado na educação que está sendo dada, né? Ele não tá lá só pra traduzir. Vamos dizer assim, tá? Ele tá lá pra orientar. Porque, assim, é o mesmo que a gente tem alunos, né?, com dificuldades de aprendizagem em sala de aula, né? E, ele tá aqui pra dar mais atenção praquela aluno, pelo fato da gente ter uma classe muito numerosa. São alunos que, realmente, precisam de mais atenção. Não é só interpretar. Não é só tradução. Não é só isso! É desenvolver (palavra não identificada), olhar as dificuldades ali, de perto. Passar pra gente: “_ Olha! Professora, a necessidade tá mais aqui, tá mais ali. Como é que a gente pode desenvolver, isso?” É fazer um trabalho junto.

(...)

Como eu sempre defendi, o papel do interlocutor em Libras é imprescindível. E, mais imprescindível ainda, eu acho que é o engajamento dele no assunto que está sendo tratado, tá? Eu sei que ele tem, normalmente, uma formação em Pedagogia. Mas, ele vai conseguindo, é...entender e passar. É uma missão, tá? Mas, sem o engajamento

dele no que tá acontecendo, não vai fluir! Como na nossa última assessoria; você ter lá uma...um filme, um cenário, com alguém só fazendo (sinaliza com as mãos) ...sem estar engajado no que tá acontecendo...pra passar este sentido pro surdo, não adianta, tá?

(...)

Regiane - *Eu acho assim, cada vez que a gente discute...a gente observa, né? Este trabalho todo...cada vez que a gente discute, a gente observa...o quão complexo é o papel do interlocutor.*

Iara – *Exatamente!*

Regiane – *Ele não pode simplesmente, ir lá e fazer Libras para o aluno entender.*

Iara – *Não, não adianta.*

Renata- *Não adianta.*

Regiane - *(...) Agora, o difícil é, assim...a maior responsabilidade do interlocutor é ter essa...boa vontade, essa disposição de se engajar, de se inteirar, de fato, daquele assunto. Porque na verdade, ela vai ter que se desdobrar para explicar pra aquele aluno. Porque o professor regente, dificilmente, vai fazer isto...*

Iara sussurra – *É difícil, né?*

Regiane – *A menos que...*

Renata- *Ele saiba...alguma coisa.*

Regiane - *...no decorrer da aula, né? Às vezes há alguma, né?...às vezes surge alguma dúvida de Inglês. A gente vai discutir juntos, ali. Mas é pontual. Ele tem que estar inserido. Você (olha para Renata) pode discutir comigo uma colocação, um pronome, alguma coisa assim, mas é pontual. Você já está inserida naquele assunto.*

Iara – *Mas é verdade!*

Renata– *É...*

Regiane – *Entendeu? Ela (novamente para Renata) já tá envolvida naquela disciplina, e o interlocutor, ele tem que se envolver com todas as disciplinas.*

Iara – *Eu ia falar isso agora!*

Ilma – *E a gente sempre...*

Iara – *É muito difícil, e não dá! Não dá!*

Regiane - *...Com todas as disciplinas. Então, e é por isto que a gente está falando do papel do interlocutor. É muito complexo e muito pesado. É um árduo trabalho, tá? Além...a gente, né?...do regente, que tem que se orientar, que tem que achar alguma coisa que seja mais acessível.*

Neste momento, as afirmações de Regiane fazem referência ao lugar que o PI vem ocupando na escola. Ela afirma que o PI deve ser parceiro de trabalho do PR, visto que, em uma sala numerosa, este profissional pode dar pistas dos pontos que merecem ser trabalhados para um melhor desempenho deste aluno, se envolvendo com os conteúdos e disciplinas que compõe as aulas, construindo um conhecimento com o PR antes de levá-lo ao aluno. A PR dá indícios de uma abertura de espaço para os debates e negociações com o PI quanto aos limites e liberdades de sua atuação no contexto de sala de aula. As propostas de trabalho, a circulação

do PI dentro de sala, as intervenções com o aluno surdo e a atuação do PR influenciam na dinâmica de trabalho do PI e, neste sentido, esta relação PI e PR deve ser estabelecida e, muito bem estruturada, para um melhor trabalho a ser desenvolvido (LACERDA, 2011).

Então, Regiane sugere que a formação do PI devesse conter especificidades que atendessem cada disciplina, quando envolvidos nas séries finais, já que de modo geral e para ela, a Pedagogia, como formação docente, pode não ser suficiente para atender esta dinâmica e a profusão de conceitos implicados. Ela justifica esta necessidade de formação específica ao PI pela valência de complexidade à dinâmica de atuação com várias disciplinas, conferindo-lhe, como ela mesma expressa, um “esforço” maior em sua atribuição para se aproximar de todos os conteúdos. Este enunciar caminha para um “fazer” docente que se constitui por uma incumbência “quase não profissional” e, que exige uma dedicação que penaliza o PI por envolver diversos conteúdos e disciplinas.

A falta de conhecimento dos aspectos históricos e culturais que envolvem a luta política da comunidade surda pode confundir a presença do IE/PI, como uma atuação entendida como uma prática solidária. É preciso cuidado para que esse “esforço” não seja visto com uma ajuda benevolente. A atuação do IE/PI tende a ser encarada como um “ato de benevolência” e não como um direito conquistado e adquirido (ROSA, 2005).

No entanto, Regiane esclarece, que toda esta complexa dedicação faz-se necessária, pelo fato do PR não aprofundar os debates e as dúvidas dos alunos surdos que emergem em sala de aula. Ela sinaliza para a tarefa do PI em preparar as atividades para os alunos surdos e na condução das explicações que, se referem aos temas que estão em destaque no conteúdo. É bem percebido na enunciação que, não há espaço para interromper a dinâmica das aulas e iniciar um debate que não dê continuidade ao tema proposto por ela. Neste momento, Regiane recorre ao PI que, é quem conhece as dificuldades dos alunos surdos e possui uma formação docente que lhe propicia atuar em conjunto com eles, intervindo, pontualmente, na resolução de dúvidas mais específicas ou mais abrangentes, que por não estarem bem esclarecidas impeçam o aluno surdo de se envolver no contexto da aula, dando continuidade e profundidade aos processos iniciados na dinâmica das aulas.

Sob este aspecto, é possível ver claramente, que esta dinâmica de sala de aula não é um ambiente que vá propiciar maiores condições de aprendizagem para o surdo. E, ao que tudo indica, nem mesmo ao ouvinte, em se tratando de um espaço que se propõe a sanar as

dúvidas de forma superficial, entendendo que “todos” saibam do que se está falando (LAPLANE, 2004).

Todavia, é preciso atentar-se aos motivos, pelos quais, como indicados pela enunciação de Regiane, a levaram a expressar certa omissão/supressão de uma intervenção mais próxima ao aluno surdo. Prevê-se que estes motivos sejam representados nas demandas de sua atuação, enquanto PR e, conforme ela aponta, é um fazer docente que exige, também, muita dedicação. Ela expressa uma tendência em atribuir ao fazer docente uma carga de atuação e de exigências que torna esta função muito “penosa”.

Ela oferece sinais, do que chamou Bakhtin (2010) de uma “atividade estética” no ato de “contemplação-ação”, em que Regiane se coloca no lugar do PI, vendo e vivendo, até certo ponto, o sofrimento experimentado em função das atribuições do fazer do PI. O autor afirma que só é possível ver ações e práticas que nos completam quando saímos de nosso lugar e nos colocamos no lugar do outro e, ao voltarmos somos capazes de dar acabamento a este outro, pois posso “[...] completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento” (p. 23). É possível entender, que nesta recorrência em se colocar no lugar do PI, como o outro do processo, Regiane se identifica com ele e eleva-o ao status de professor, evidenciando aspectos de sua formação na atribuição de suas funções como docente, junto ao aluno surdo. Esse movimento permite a ela, PR, dividir a carga de tarefas na sala de aula. Ela, então, com as implicações e atribuições do trabalho docente com os alunos ouvintes e, a PI, no exercício do fazer docente com os alunos surdos. Assim, o aluno surdo passa a ser o aluno do PI como um ato consentido pela PR e pelo PI.

Ressaltam-se, então, as “entoações expressivas” de Iara e Ilma que marcaram as expressões, sentimentos e valores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) e, que sugerem a aceitação dos argumentos apresentados por Regiane, apoiando-se no perfil de um PI que carrega o peso de um trabalho docente extenuante, o que é endossado também, por Renata. Quando Iara utiliza inicialmente, a expressão “*Não, não adianta*”, ela está, de certo modo, concordando com “o dizer” sobre a atuação do PI não ficar apenas no saber Libras, no interpretar e, que precisa de algo mais. No entanto, a expressão “*Não dá*”, confere um significado que nega/se recente “do fazer” ao qual está implicada, diretamente, a sua atuação

como docente. O que se observa, entretanto, é a dificuldade de, efetivamente, o PI assumir uma postura profissional que marque as diferenças entre a função do PR e a função do PI.

As angústias sentidas por IE/PI quanto às demandas que precisam assumir no contexto escolar, marcando seu papel como educador frente às práticas pedagógicas, constitui-se em muitos casos pela falta de conhecimento sobre as questões do cotidiano escolar (KELMAN, 2005; LODI; LACERDA, 2009), que se tornam relevantes quando pensamos em profissionais que desconhecem o funcionamento de uma sala de aula. Porém, nesta realidade, todos os PIs possuem formação docente e experiências anteriores com a prática em sala de aula, e que em sua maioria, se equipara com o nível de formação e de tempo de experiência profissional dos próprios PR; esta experiência como professores e com o cotidiano escolar lhes propiciaria, em um primeiro momento, assumir-se enquanto educadores.

Ao PI cabe marcar sua presença como educador e, em parceria com o PR, buscar soluções para as dificuldades, especificidades do aluno, formas de flexibilização e articulação com os conteúdos das diversas áreas. Concorda-se que um único profissional para fazer a articulação entre todas as disciplinas não é uma tarefa nada fácil, mas é a realidade na qual ele está inserido e assim, precisa se comprometer com um fazer que sua formação – em alguma medida - lhe permite.

O que interessa destacar é que a tarefa de dizer em Libras não é tensionada, ou seja, o caminho que possibilita a compreensão do surdo com o mundo não é mencionado ou proposto a ser debatido. Ressalta-se nas enunciações apenas a dificuldade de ter que colaborar com a construção de conhecimentos em diversas áreas. Contudo, as aulas são preparadas pelos PRs, e os PIs poderiam se remeter a eles para “aprenderem” aquilo que não sabem, ou que têm pouco domínio, uma vez que, em termos de prática educacional, o PI teria condições profissionais de se aproximar do PR e poder argumentar quanto ao ensino para o aluno surdo. Este fator seria um problema menor, mas que é convertido em “tarefa hercúlea”, tornando-se centro do debate. Aspectos também complexos desta atuação (como a dificuldade efetiva da tarefa de traduzir/interpretar adequadamente) não emergem, dando indícios de uma reflexão ainda não alcançada pelo grupo investigado.

Sequência 3

A sequência a seguir constituiu-se em três momentos de interações que se destacaram pela indicação da difícil tarefa de se planejar. Há muitos indicativos que PI e PR não se beneficiam de tempo e espaço para um debate sobre as estratégias que serão empregadas em sala de aula.

Parte 1 - pede-se a indicação aos participantes de uma experiência que lhes tenha sido relevante como parceria entre PI e PR

Iara - A gente volta a dizer...cai de novo naquilo, da importância de se antecipar os conteúdos. Para o Professor Interlocutor e para o intérprete. Porque às vezes a gente pensa que o professor interlocutor sabe tudo mas, ele também não sabe ou até sabe, mas esquecem...Ele precisa lembrar. E o aluno surdo não sabe...não conhece, né? E o aluno surdo não conhece. Então aí a importância de estar sempre antecipando o planejamento da aula, os conteúdos. Não adianta a gente, chegar, no começo, na sala e dizer: “_ Tá aqui a minha aula.” Porque se tiver uma palavra ali.

Ilma – Requer toda uma pesquisa.

Renata– Requer um tempo também, dos dois estarem juntos, né? Tanto o professor da sala quanto o interlocutor, né? Chegar num consenso: “O que a gente quer atingir de objetivo com aquele aluno?” Então, isto também é importante. Se isso não tiver...

(...)

Ilma – (...) Eu, como interlocutora, eu tenho muita dificuldade. Primeiro passo, é a antecipação, realmente, das atividades, né? Do planejamento. Antecipação do que vai acontecer naquele dia, naquela aula. Alguns professores têm enviado. Isto tem sido assim, tem ajudado muito.

(...)

Rafaela. – Uma atividade? Você quer...Uma experiência?

Med. – É uma experiência. Foi assim...aquele ápice, daquela relação entre você e a intérprete...interlocutora.

Rafaela. – Eu acho que no trabalho com texto...com leitura de texto. Antes da escrita. É...com as assessorias que a gente teve com a ...(assessora de ensino da Língua Portuguesa), eu e a Inês., a gente sentava...Assim! Sentava era modo de dizer. A gente conversava muito de...quais os passos que a gente poderia trabalhar antes do aluno chegar à escrita de texto.

(...)

Parte 2 – Tempo e espaço proporcionado aos participantes do GF para reunirem-se e debater estratégias pedagógicas de um suposto tema de aula, com a participação conjunta entre PI e PR. Destaca-se nesta sequência a interação dialógica entre representantes das séries finais.

(...)

Renata responde impaciente para Ilma: Sim, estou marcando! (bate o dedo na folha indicando que está escrevendo, e completa) Vamos por parte?

(Ilma mostra insatisfação com a resposta de Renata. Projeta o corpo para trás, se afastando de Renata. Espreme os lábios repuxando-os para o canto esquerdo da boca...)

Renata: Ilma!

Ilma responde sem se virar para Renata: Oi.

Ilma vira-se para Renata

Renata para Ilma - Vamos lá! Vamos pensar aqui nos procedimentos.

Ilma: Isto! A gente tem que lembrar que é uma aula só!

Renata - O que que a gente faz primeiro? Primeiro a leitura, isto?

Ilma - É.

Renata volta a escrever e pergunta novamente para Ilma: Depois? Qual você acha que o surdo precisa ter? Depois que a gente tiver o texto?

Renata para de escrever, olha para a Regiane: O Rê se você achar que dá para considerar mais, você fala tá? Tudo bem?

Regiane continua escrevendo e depois de um tempo ela responde sem olhar para

Renata: talvez eu faça alguma coisa assim, tá?

Renata: tá...

Renata retoma com Ilma: Depois que eles lerem, o que a gente faz?... Dá o uma atividade escrita? Confeccionar cartaz. Dar uma atividade escrita?...visa seus conhecimentos prévios...

Ilma levanta os ombros, abre o seu caderno e responde para a Renata: Sei lá! Tudo que você propõe é válido, né? ... e continua a olhar o seu caderno.

(...)

Parte 3 – Convite aos participantes para reverem as atividades construídas no planejamento refletindo em uma reformulação de ações que se sustentem por uma abordagem bilíngue.

(...)

Inês – (...) Acho que aqui no 3º ano, eu vou...Eu colocaria, né? Além da apresentação de texto no datashow, eu pediria pra eles me retornarem depois...Depois eu voltaria a fazer em Libras com eles e, depois nós escreveríamos...fazer...eles fariam uma reescrita. Eu sendo escriba. E isto, pensando na Língua Portuguesa na modalidade escrita, conforme orientação da ...(referência ao grupo de assessoria), tá? Pensando nisto. Pra depois...eu chegar numa roda de conversa, fazer uma história em quadrinhos. Eu acho...que é isto que está escrito aqui, né?

Rosa.- É que na verdade este texto...quando a gente pegou e pensou nos 3 R's, a gente não tava pensando no Português, e sim, o conteúdo dos 3 R's. De ensinar a importância do reutilizar, de reciclar, de...é...de depositar adequadamente o lixo, entendeu?

Inês – Hum, hum (concordando com a cabeça).

Rosa – Por isto que não foi colocado a reescrita. Que ele tava mais voltado que os surdos pudessem entender esta importância dos 3 R's. Assim como os ouvintes não iam produzir texto. Porque o objetivo da aula não era produção de texto. Era conscientização.

Inês sinaliza positivamente com a cabeça.

***Med. - Mais alguém?
(ninguém se manifestou)***

Na primeira parte da sequência 3, Iara lança indicações que o PI precisa ter contato com os conteúdos e atividades que serão ministradas em sala de aula e que foram planejadas antecipadamente pelo PR. Compreende-se a antecipação dos temas, em um contexto geral de interpretação, como a busca profissional do TILS em preparar-se sobre o assunto que será abordado (ROSA, 2005). Em se tratando de um contexto de sala de aula, entende-se que a preparação com relação aos temas que serão trabalhados exigem um envolvimento e uma dedicação maior entre os profissionais que aplicarão estes temas para o aluno surdo, no caso uma articulação de ideias e de ações entre o PI e o PR que devem ser elaboradas em um tempo e um espaço de planejamento.

A condição destacada por Ilma revela-nos que, nesta realidade, o PI não participa do processo de planejamento conjuntamente com os PR, pois em sua enunciação indica-nos que é uma prática comum e, que acaba se tornando superficial, a exigência por parte destes profissionais por materiais e conteúdos que serão tratados no decorrer das aulas, e que o acesso a eles ocorre dias ou até mesmo horas antes da aula prevista.

Entende-se que se não há espaço para a participação do PI na dinâmica do planejamento e, que as informações referentes às aulas são oferecidas no momento da aula, como é revelado na enunciação de Rafaela; como indícios de que a relação entre PRs e PIs não está sendo bem articulada. É possível constatar ainda no relato da PR, que ambos PI e PR não possuem o hábito de se reunir e trocar opiniões e ideias sobre o que vai ser realizado. Ela destaca, ainda, em experiências de atuação com Inês que apenas trocavam ideias em momentos que não eram previstos como um tempo para planejar, e que as atividades eram acordadas no próprio espaço de sala de aula, mesmo indicando que, em momentos da assessoria, o planejamento era debatido como um tema relevante.

Outro ponto que demonstra a falta de entrosamento entre os profissionais para o planejamento é destacado na segunda parte desta sequência. Verifica-se a dificuldade entre Ilma e Renata em estabelecerem um vínculo de trabalho e decidirem, juntas, quais atividades devem ser planejadas; mesmo que propiciado um tempo e um espaço para se reunirem e elaborarem um plano de aula, como o que ocorreu no encontro 4 do GF. Nota-se que não há uma dinâmica de partilha entre os participantes e cada uma toma para si a execução de uma

atividade diferente. Ilma e Renata não se entendem e dificilmente chegam a uma decisão conjunta. Renata por solicitar a ajuda de Ilma, que por sua vez constrói ideias individualmente, perguntando e respondendo para si mesmo, sem dar espaço para que a PI participe. Ilma, depois de algumas poucas tentativas em se fazer ouvir, simplesmente, desiste de participar da atividade. É preciso que o PI tenha claro qual seu posicionamento junto ao PR e, que sua participação na elaboração das atividades seja sustentada por uma argumentação que reivindique práticas que possam ser debatidas e que ofereçam condições ao surdo de se envolver com os processos de aprendizagem (LACERDA, 2011, KELMAN, 2005; ZAMPIERI; FERREIRA, 2009).

E, na terceira parte deste eixo, é possível notar, ainda, certa tensão entre os participantes quando se é propiciado ao PI um espaço de reflexão e reorganização de ações, como ocorrido no encontro 5 do GF. Deu-se a possibilidade, principalmente ao PI, de se argumentar sobre estratégias de intervenção, que pudessem ser melhor encaminhadas nos planos de aula, os quais de um modo geral foram construídos primeiramente pelos PRs, no encontro 5. o planejamento pode ser entendido, assim como a sala de aula, como um espaço de domínio do PR (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009) e, neste sentido, a sua figura cumpre o papel da referência docente. A nossa relação com a imagem externa tem a ver com o impacto que causamos sobre o outro (BAKHTIN, 2010) e, neste caso, em especial, podem ter a ver com os debates que, ainda, estão ocorrendo e, que buscam definir os papéis de atuação de PI e PR no ambiente de sala de aula.

Inês tenta esboçar uma sugestão de complemento à atividade que foi proposta pelo grupo de Rosa, Isadora e Rafaela. Expõe algumas atividades, que não parecem se sustentar nas especificidades do surdo, mas logo é interrompida por Rosa que defende seu plano e rejeita as sugestões da PI. Percebe-se que não há uma tentativa de argumentação por parte de Inês para defender suas sugestões, ela simplesmente concorda com Rosa e, com relação a este grupo, não há novos comentários.

No momento, da elaboração do plano de aula, com Ilma, como no replanejamento com Inês, no espaço de debates, não há argumentos destes profissionais, que sejam metodologicamente significativos e que ofereçam às PRs, Renata e Rosa, um novo olhar para as atividades que estão tentando construir. E, ao decidirem ignorar e silenciar, a oportunidade

de constituírem um “fazer” docente e marcar sua presença no contexto da dinâmica da escola; “um fazer” diferente no ensino do aluno surdo, é perdida.

Ainda, no contexto do planejamento, como apresentado na segunda parte desta sequência, Ilma e Renata conseguem chegar a uma atividade em comum, contudo, não se faz uma reflexão conjunta de modos de preparar a atividade, que levasse o aluno a algo mais consolidado. O PI deve participar do planejamento de forma significativa, como pessoa que conheça as implicações da surdez e, que pode contribuir com o PR na construção de ações que se aproxime dos aspectos culturais do surdo (LACERDA, 2011).

Percebe-se que tanto nesta dupla, Ilma e Renata, na condução dos grupos de planejamento, como com as outras profissionais nas outras etapas desta sequência, há uma formação docente que se assemelha. Não há uma estrutura de formação docente entre estas profissionais que possa dar subsídios a estes sujeitos, PI e PR, e um olhar que se diferencie e distancie dos aspectos de uma educação que se baseia em argumentos, ações, estratégias e avaliações tradicionais. E, no caso do aluno surdo, principalmente, não se pode esperar que haja intervenções que contemplem um ensino com abordagem bilíngue. Prova disto são os itens de atividades pouco significativas que foram elaboradas, tanto para alunos surdos como para ouvintes, nos planos de aula (anexo 8 e 9).

O grupo das PIs, por exemplo, possui em sua maioria uma formação para a educação especial que se primava o ensino com uma abordagem clínica-terapêutica. Ainda, nestes cursos de formação subdivididos em especialidades, como DA, DV, DF e DM, as estratégias e métodos de ensino indicavam intervenções voltadas à cura, como já debatido anteriormente (SKLIAR, 1997(a);(b)), o que pode ser encontrado também na caracterização do perfil destes profissionais no capítulo que apresenta os sujeitos desta pesquisa; e com um histórico de atuação profissional em classes especiais e/ou em salas de recursos. Nota-se, ainda que, a formação que se destaca como uma possibilidade mais recente de educação voltada ao aluno surdo, com vias, talvez, a uma abordagem bilíngue, se deu recentemente por cursos de especialização, e que culminou quase no mesmo momento em que assumiam as tarefas de PI nesta escola bilíngue.

Outro ponto que chama a atenção é o pouco ou nenhum contato das PIs com a comunidade surda, e com a função de intérpretes de Língua de Sinais, evidenciando um conhecimento sobre a educação de surdos e sobre a Libras que ainda se encontra em processo

de construção. Então, podemos deduzir, tanto PI como PR estão em um mesmo nível de formação e conhecimento docente e, que PI possui uma dominância um pouco maior sobre os temas da surdez que o PR. Neste sentido, é muito difícil a construção de um espaço que privilegie as interações entre PI e PR com vias a se sustentar debates e reflexões bem mais aprofundadas sobre os aspectos da aprendizagem do aluno surdo e grandes mudanças nas estratégias de ensino que não aquelas que já são conhecidas da própria escola comum.

Entende-se que nesta realidade deve ser constituído e efetivado, como uma dinâmica cotidiana na escola, o ato de planejamento entre os profissionais, o que parece não ocorrer nesta realidade, tendo em vista, a atribulada forma com que os profissionais tentaram se organizar e, como pode ser confirmado no enunciado de Rafaela, que revelou manter conversas informais com a sua díade Inês em espaços e momentos improvisados, não se consolidando como um tempo estabelecido ao planejamento de práticas pedagógicas em uma escola, que buscou incluir alunos surdos em um projeto de escola bilíngue.

Outros relatos, como o que discute Lacerda (2011), trouxeram experiências de algumas escolas que não propiciavam a organização de espaços que privilegiassem o planejamento em conjunto e, que, neste sentido, couberam aos intérpretes destas realidades, conquistarem o direito de participação no planejamento, relatando suas experiências com os alunos surdos para que o PR pudesse compreender a importância deste momento. O período do planejamento deve ser valorizado como tempo para se refletir sobre o ensino que se pretende para o surdo e debater os aspectos da surdez e como as implicações culturais podem ser vistas na organização curricular.

Neste contexto, Iara destaca a participação do professor surdo, para que as palavras que o aluno surdo não conheça sejam sinalizadas. Ela sugere que as atividades nas oficinas de Libras favoreçam um aprofundamento do conhecimento de mundo para o surdo. Iara tenta sustentar este argumento, mas ao aproximar sua justificativa ao cotidiano da prática de sala de aula, ela não consegue dar um destaque mais produtivo aos conteúdos. Pode-se afirmar, no entanto, que as atividades representadas nos enunciados não acrescentam construção, sob o aspecto das interações discursivas nem a ouvintes e nem a surdos e, os debates sobre a Libras, que poderiam dar sustentação a uma nova prática, simplesmente não foram evocados. A indicação do professor surdo está muito mais vinculada ao ensino de uma língua com características de ensino de sinônimos; como aulas de vocabulário em oficinas de Libras.

Quanto à Língua Portuguesa, é visto nos enunciados e nas atividades elaboradas e debatidas, que ela é pensada em fragmentos, baseando-se em atividades que talvez beneficiem o treino ortográfico, a habilidade na identificação e de classificação de objetos. O espaço da Libras nem ao menos foi contemplado, podendo-se afirmar também que esta estrutura de atividades não estimula o diálogo.

A Língua Portuguesa precisa ser apresentada ao aluno surdo em uma relação produtiva e significativa para ele, e ainda de modo a criar oportunidades de enriquecimento pela proximidade com as línguas e as culturas presentes, de modo a permitir o conhecimento e o desenvolvimento de sua “identidade cultural” (SKLIAR, 1997). A Língua Portuguesa deve ocorrer em um espaço que propicie o diálogo produtivo, dando a oportunidade ao surdo de ter contato com diferentes gêneros textuais.

Lodi (2004) buscou compreender as práticas de leitura, na interação discursiva em Libras entre surdos adultos, com base em diferentes gêneros textuais em LP escrito. Em seu estudo, a autora apontou alguns aspectos que podem ser refletidos nas questões educacionais do ensino da Língua Portuguesa para surdos como 1) propiciar um ambiente bilíngue para que o surdo possa se constituir como leitor destacando a Libras como elemento fundamental neste processo. 2) expor o surdo aos diferentes gêneros textuais, levando-se em conta as escolhas deste material por temas de interesse e que propiciassem as discussões quanto ao conhecimento de mundo, os aspectos sociais, culturais, e linguísticos. E, 3) a relação discursiva entre a Libras e a LP, sob os aspectos estruturais, construção dos sentidos, implicados na diversidade linguística.

A escola enquanto espaço de instrução bilíngue deve ser um ambiente que contemple nos espaços o uso da Libras, não apenas em atividades isoladas, mas como elemento fundamental na organização curricular. Neste espaço deve haver o favorecimento da aprendizagem da língua escrita por meio de contribuições de atividades que valorizem os aspectos culturais e particulares do surdo, planejadas em Libras e com o apoio do PI. Espera-se deste profissional, ao se assumir enquanto educador que esteja próximo ao aluno e ao PR nas interações dialógicas auxiliando nas intervenções que possam propiciar ao surdo à construção de sentidos.

4.3 REFLEXÕES SOBRE O FAZER DO PI

Sequência 4

As interações apresentadas nesta sequência buscaram compor indícios de um fazer docente expresso pela atuação do PI em uma dinâmica de sala de aula.

Ingrid – (...) Mas assim, é muito complicado porque, por exemplo, acontece na hora da, da...tudo a gente tem...como a gente já comentou...como é complicado ser interlocutor, né? Com tudo que a gente já tendo antecipado o conteúdo...que nem, no caso que foi trabalhado “Os Três Porquinhos”. Já sabia, já tinha visto, já tinha visto várias interpretações, com tudo isso, na hora lá surgiu a história...O aluno N. olhou e falou pra mim, na hora de pegar o texto e circular as palavras: “_Não, tá errado!” E eu: “_Tá errado, por quê?” “_Porque isto aqui não é porco!” “_Como não é porco? Isto aqui é porco, sim!” Ela: “_Não é, não!” Pegou o lápis e escreveu “porco” e, na palavra estava escrito “porquinho”.

Ilma – Hum!

Ingrid dirigiu-se para Iara – Na, no momento eu não tinha internet pra entrar lá, como eu tenho a noite, que facilita de fato...

Ilma – Facilita muito...

Ingrid para Iara - ...que eu posso dizer que pra você, de fato. Porque eu vivencio esta situação com tecnologia, é, na frente...é outra história.

Iara – A fonte normal do interlocutor, não tenha dúvida.

Ingrid - ... é outra história, é outra história. É...Com uma internet e velocidade...

Iara para Renata– No Estado (referência à Rede de Ensino) é assim.

Renata– É...

(...)

Ingrid - ...na hora você entra lá, e você resolve seu problema. Aqui não! O que eu tive que fazer? Eu tive que tentar explicar em Libras e eles não compreenderam o que que era o porquinho, o que era o porco. No outro dia eu tive que...naquela noite...tive que procurar imagem, trazer pra cá, porque aqui eu não tinha um computador pra “tá” resolvendo a situação. Então! Olha pra você ver! São situações que acontecem ali que a gente “se vira nos trinta”, né? E o professor, ele acha que tá tudo certo! Porque, na verdade, eu até chamei a professora da sala e falei: “_ Olha, professora, aconteceu um “empate” aqui. Aconteceu isso.” Ela: “_ Que legal!” Falei: “_ É, legal, sim! Mas como que nós vamos resolver isso agora?”. Falei. Eu tentei sinalizar, tentei dramatizar, tentei outras historinhas, mas não foi suficiente pra dar este conhecimento de mundo. De diferença de porquinho pra porco e porquinhos de porquinho. Entendeu? Porque foi uma coisa que ela questionou e aí, olha pra você ver! Pra gente, às vezes é uma coisa tão fácil que o professor passa pra gente, interlocutor (encena segurando um papel, dando e recebendo), fala assim: “_Oh, tá simples.” O texto... Eu, não tanto, mas a noite eu escuto muito isto. “_Tá muito simples, pode levar pra você ver, que tá tranquilo.” Quando você vai ver não é tão

simples assim. Porque tem situações ali que, na hora, exige de você...que...você não tem repertório pra buscar. Você também não tem aonde buscar, né?

Todas as PI concordam.

Ingrid – *Porque é só com relação, também, com relação a sinais que a gente precisa aprender ou reaprender, mas tem situações que você precisa mesmo de um visual. Às vezes precisa de um recurso ali.*

(...)

Renata – *Eu acredito, assim, pra uma proposta bilíngue, como nossa escola a gente tem que privilegiar as duas linguagens, né?...língua um (L1), Libras e a Língua Portuguesa, no caso. Focando, como ela falou (apontando pra Rosa) os conteúdos. Que isto é importante o aluno saber, né? A importância dos 3 R's. É...eu penso assim, que neste trabalho a gente tem que tá tomando bastante cuidado pra mostrar esta diversidade, né? As duas coisas, né? Na Libras e no Português. A gente só tem que tomar cuidado aqui pra não ficar só na Libras e nem só na Língua Portuguesa. Embora o nosso plano aqui, contemple as duas coisas, mas tem que tomar cuidado neste sentido, né?*

(...)

Regiane – *Por exemplo. Para surdo! É...eu vou falar sobre contos de fada, né? Eu vou falar...ele (material) vai ter mais imagens...*

Iara – *Isso!*

Regiane - *... ele vai ter uma apresentação de mundo maior, tá? E, uma...profundidade, em princípio, menor, também. Ele vai ser adaptado, enfim...*

Iara para med. – *Mas não digitalizado!*

(...)

Regiane para Iara – *Mas o que aconteceria, mesmo! Que contribuiria, mesmo para o trabalho de todas nós, seria isso, concorda? (Depois volta-se para o grupo, continuando)...Um material é...normal. Material regular e um material de apoio, tá? Não teria, assim...um material apoio..." Ah, eu vou falar sobre o Chapeuzinho Vermelho, né?" Vamos supor. Vai ter lá...um material de apoio pra você falar sobre aquele assunto com os surdos, com os outros...com outras necessidades, inclusive, tá? Assim... Sim! Facilitaria muito mais*

(...)

Iara – (...) *Uma oficina antes.*

Ilma sorri e concorda – *É isto que eu ia dizer, agora!*

Iara para Ilma – *Né? Estamos bem alinhadas, heim amiga?*

Regiane para Iara – *para os surdos?*

Iara responde a Regiane – *Para os surdos.*

Renata – *É.*

Iara – *Estamos alinhadas (para Ilma). Então! (volta-se para o grupo) Aí, então, aí ele (o aluno surdo) fazendo a oficina, né? Ele vai conseguir ampliar seus conhecimentos prévios sobre o assunto e, também na língua (referência a Libras, que sinaliza com as mãos). Senão, ele não vai conseguir... Porque às vezes, a gente traz um assunto...tem que tomar cuidado com isto...a gente traz um assunto novo pra sala...tem um intérprete ali, do lado. Tem o Professor Interlocutor ali do lado, mas não adianta. O aprendizado está sendo ali, naquele momento da língua. Ele nunca ouviu aquela palavra. Ele não sabe o significado. É necessário que todas às vezes, que o conteúdo*

for muito novo, que ele seja passado para o (...) (instrutor surdo), antes. Que ele tenha uma oficina de Libras.

(...)

Ilma – Então...Mas quando eu falo oficina, gente, é assim. Esta oficina tem que estar no currículo da escola, né? Do programa do...Porque, é...porque se se trata de uma escola bilíngue, ela tem que existir.

Ingrid apresenta uma experiência de atuação em sala de aula que a faz reconstruir novos procedimentos de intervenção. Neste contexto, vê-se que a PI assume tarefas que deveriam ser tomadas como atribuição do PR. Em outras realidades, é possível observar que ao PR, normalmente, não é atribuída a responsabilidade pela organização da aula/plano de ensino voltado ao aluno surdo, principalmente, em séries iniciais. A criança surda costuma tomar como referência aquele que está próximo e que faz uso de uma língua que ela compreende (QUADROS, 2007) e, com isso marca uma proximidade com o PI e pouca ou nenhuma com o PR. Visto que, como relatada em algumas realidades, quando o PR não conhece a Libras, não sabe como agir com o aluno surdo e estes, por sua vez, não se aproximam, pois não se fazem entender (ZAMPIERI; FERREIRA, 2009).

O papel do PI está envolvido nos processos de mediação na relação entre PR e alunos surdos e, neste sentido, cabe a ele incentivar a aproximação entre eles (KELMAN, 2005). Nota-se pelo enunciado de Ingrid que a PR fez menção de participar da situação dando ênfase positiva a argumentação do aluno o que, de certo modo, apresentou-se como um espaço aberto à PI para a constituição de uma parceria, no entanto, não há indícios que este debate tenha sido estabelecido, pois logo em seguida, ela continua o relato do seu fazer. Ingrid não aproveitou a oportunidade para estabelecer um vínculo com a PR que poderia lhe proporcionar a construção de ações que fossem mais eficazes para sua intervenção.

Estudos afirmam que o PR que conhece a Libras tem mais condições de intervir com o aluno surdo apoiado em seus conhecimentos, o que pode contribuir com a diminuição das demandas assumidas pelo IE em sala e marcando, ainda, a sua referência de ensino para o aluno surdo (LACERDA, 2011; ZAMPIERI; FERREIRA, 2009). Contudo, não se sabe se a PR conhece Libras ou se teria menos/mais condições de propor um trabalho significativo para o aluno, porém incentivá-la a se aproximar do aluno a colocaria em evidência como referência de professor e em contato com as necessidades dele nesta atividade. Como é visto, o relato de Ingrid deixa claro que os debates ocorrem entre PI e aluno surdo e, a presença do PR aparece mais tarde, e logo é descartado.

O que se verifica é uma distorção de papéis em que a PI imputa um peso maior de atribuições para si e um menor para PR. A PI assume o planejamento das ações, conteúdos, de construir conceitos, e dar aplicabilidade a estas informações quando repassadas aos alunos surdos, dando continuidade a este processo iniciado em aula, assumindo o compromisso final do aprender pelo aluno. Ocorre que ela se distancia de um fazer que agiria em parceria com o PR, assumindo-se como professora do aluno surdo. Assim sendo, o que se apresenta é um fazer que enfatiza a busca individual da PI em encontrar recursos que lhe sirvam de subsídios para colaborar com a compreensão do aluno acerca da atividade e, ao que tudo indica, ela não abre espaço para que o PR intervenha nesta situação e se assuma como o professor, mesmo que ele também não entenda as condições deste processo.

A PI relata que tentou intervir utilizando a Libras, mas sem muito sucesso. Emerge, nesta sequência, a condição da PI de ter esbarrado na Libras, ou seja, não conseguir fazer uso de recursos linguísticos que propiciassem ao aluno surdo aprofundar os conceitos necessários para compreender esta diferença “ortográfica”. No entanto, o que se evidencia, possivelmente, é a falta de fluência em Libras da profissional somada a uma precariedade no conhecimento da Língua Portuguesa, demonstrando um desconhecimento para as implicações metodológicas e de aprendizagem da língua escrita.

Outro ponto trazido por Ingrid, diz respeito à falta de materiais e, principalmente, de recursos tecnológicos (principalmente a internet) que pudessem servir de instrumento de apoio, naquele momento, tanto para aluna como para PI, no campo visual. Para a PI, o recurso da internet oferece-lhe garantias e segurança de uma boa aula. Neste contexto, destaca-se uma tendência de atuação do PI, como acompanham Iara e Ilma ao concordarem com Ingrid, em fazer uso do computador como instrumento que propicie a construção de conceitos a partir da visualização de figuras e imagens, distanciando-se do papel de IE/PI, assumindo um fazer com lacunas, como o que ocorre em serviços de AEE, nos quais a Libras não está presente (GOES, 2000). Ingrid aponta a necessidade de se ter este recurso mais acessível para o trabalho do PI, sinalizando-o como recurso que pode substituir o uso da Libras, se esta não oferecer condições suficientes para atender as propostas que se propõe em aula. Há uma concepção distorcida do que seja realmente uma proposta bilíngue, tanto para PI como PR, nesta realidade.

Na enunciação de Renata, ela, inicialmente, elege e destaca a Libras, como L1 para o aluno surdo. Todavia, ela não tem muito claro quais os aspectos necessários que contribuiriam para que a Libras viesse a ocupar este espaço como L1 para o surdo. Em termos de desenvolvimento da linguagem, a língua deve ocupar todos os espaços de interação (LACERDA, 2011; LACERDA; LODI, 2009). Não há como separar a língua por espaços ou por tempo de uso ou, como parece ser sugerido pela PR, mensurar a quantidade de Libras e Língua Portuguesa que será empregada em determinadas atividades.

A língua não pode ser dividida ou separada dos contextos vividos; ou ela existe ou ela simplesmente é ignorada. Bakhtin/Volochínov (2010) destaca que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (p. 99) e na tentativa abstrata desta separação ocorrer, ela se tornará apenas sinais, sem traços de concepções ideológicas. Simplesmente vazia.

Ao propor a construção de materiais, como recurso para um ensino de surdos, Regiane aponta para conteúdos superficialmente adaptados, com informações fragmentadas e reduzidas, sem contemplar as condições quanto aos aspectos de língua/linguagem. O que se pode apreender, é que a Libras tornou-se um instrumento de comunicação que ocasionalmente é lembrado. Regiane destaca que este material didático deve servir como apoio ao material do ensino regular. Percebe-se, então, nesta realidade a descrição de duas escolas, uma constituída para ouvintes de ensino regular e outra menor que abriga alguns alunos surdos, entendendo-os com uma compreensão menor de mundo e que precisam de informações menores baseadas em conteúdos maiores.

O surdo recebe informações básicas e fragmentadas no período de aula (que deveria ser um ambiente participativo e de construção da aprendizagem) e somente terão acesso novamente a este conteúdo em um momento específico e com hora marcada nas oficinas, como é possível entender na enunciação de Iara, com o professor surdo ou depois que o PI pesquisar e replanejar sobre o plano do professor. Neste contexto, a figura do adulto como representação linguística e de cultura da comunidade surda, professor surdo, é pouco lembrado entre os professores.

Sobre este aspecto, Ilma traz um apontamento interessante: para ela a Oficina deveria fazer parte do currículo básico na escola. O que dá indícios do lugar que as oficinas e o professor surdo aparecem nesta realidade e, neste contexto, dando uma dimensão deste

projeto em que a Libras aparece em segundo plano. A Libras circula apenas em alguns espaços determinados e em tempo limitado. No espaço de sala de aula, percebe-se que ela é oferecida ao surdo como língua de instrução, pelo PI. A dialogia estabelecida não oferece ao aluno uma bagagem cultural e linguística para compreender os conceitos das aulas. É na figura do PI, que ele encontra a referência de usuário de Libras.

O PI parece ter um conhecimento insipiente em Libras o que não contribui para que ele faça escolhas significativas e que, conjuntamente, com o aluno surdo construa conceitos nas aulas. Os princípios para um ensino bilíngue não parecem estar sendo cumpridos nesta realidade. Os surdos estão em um espaço apenas de convívio social com os ouvintes, compartilhando dos mesmos assuntos e temas dos conteúdos, porém em tempos e atividades diferentes. Há diferenças entre surdos e ouvintes e na educação direcionada a eles e pontuadas nas diferentes estratégias construídas para atendê-los.

Finalizando este capítulo, é possível compreender, com base nas discussões apresentadas nos três eixos que há uma falta de clareza entre PI e PR sobre as funções que o IE/PI deve desempenhar na escola, não obstante, sua presença é entendida como importante no contexto educacional. O desconhecimento sobre os processos interpretativos e a educação de surdos desloca o PI a um “fazer” estabelecido muito mais pela atuação docente; as confusões de papéis, que é inevitável, tendo em vista o PI, é colocado no papel de professor em atividades de formação e avaliação, junto ao aluno surdo e, neste caso, ele acaba assumindo o papel de professor.

No eixo de análise “o dizer e o fazer docente”, pode-se constatar que tanto para PI como para PR tem-se claro que, as atribuições da função de PI estão se constituindo no cotidiano, principalmente, na prática em sala de aula e nas relações entre PI e PR e alunos surdos e ouvintes. Todavia, esta atuação, ou este “fazer docente”, por vezes, vem-se ocupando de uma prática concebida pelo improviso, o que pode ser apontado, inicialmente, como sendo efeitos da ausência de um planejamento conjunto entre PI e PR. Percebe-se que este afastamento nas decisões conjuntas sobre os processos de ensino dificultam a efetivação de uma parceria profissional, limitando os debates quanto aos papéis que devem ser assumidos e desempenhados em sala de aula, por PI e PR.

A formação docente, como primeiro aspecto para sua atuação, ganha destaque, como observado nas enunciações entre PI e PR, no eixo “para além das demandas do esforço”, aos

quais são apresentadas as angústias sentidas pela atuação docente do PI na prática no cotidiano e, do envolvimento deste profissional com as demandas dos excessos de ações assumidas, apartando-se de um debate quanto à língua e aos processos interpretativos que aparecem, de certo modo, com uma prioridade oculta.

Nas análises do eixo “reflexões sobre o fazer do PI”, no entanto, destacou-se debates que cabem mais ao campo das condições práticas da atuação do PI em sala de aula, que sobre os aspectos do conhecimento da Libras. Deste modo, pode-se entender que a Libras vem ocupando, no contexto desta escola, tempo e espaço predeterminados e, manifestando-se em segundo plano. Dá-se, então, a ideia que a língua que percorre o ambiente escolar é a língua oral. Quanto à LP apresentada aos alunos surdos (e, pode-se afirmar que é a mesma LP oferecida a todos os alunos, surdos e ouvintes) tem-se manifestado na elaboração e na aplicação de atividades pouco significativas, com conteúdos fragmentados e diminuídos que incorrem em práticas distorcidas. Reduz-se os conceitos, as informações, apostando que o surdo possua a capacidade de compreender o mundo pelo fragmento ou pela redução. Quando se opta por oferecer recursos fragmentados e com pouca qualidade, está se contribuindo ainda mais para que o surdo seja isolado do contexto da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo interessou-se em discutir o papel do Professor Interlocutor em uma escola inclusiva, na qual se encontrou em andamento a implementação de um projeto de ensino bilíngue para surdos. Ao analisarmos os dados levantados e confrontá-los à luz dos estudos aplicados à área da educação de surdos e das práticas do TILS no contexto das escolas – IE, deparamo-nos com alguns pontos que mereceriam melhor reflexão, antes mesmo de se propor a proximidade destes profissionais junto aos alunos surdos incluídos no ensino comum. Estes apontamentos são aqui destacados como uma possibilidade de embasamento inicial para se discutir as realidades das escolas que optam por realizar um trabalho com alunos surdos e, que se dispõe a inserir, especialmente o Professor Interlocutor – PI como profissional que atuará como intérprete junto aos alunos surdos.

Inicialmente, uma escola que se propõe a receber alunos surdos e aplicar medidas de intervenção de ensino deve ter muito bem refletida e entendida as condições de realização de um trabalho que contemple o 1) ensino por uma perspectiva bilíngue para surdos (Língua que propicie o desenvolvimento da linguagem; presença de surdo adulto como referência de língua e de comunidade surda; conhecimento de mundo sob os aspectos da relação entre culturas surda e ouvinte; e uma proposta significativa de ensino de uma língua escrita - LP). Entende-se que ao se esclarecer os detalhes desta proposta estejam também favorecendo a reflexão sobre a presença do IE na escola. Resultado contrário, deparamo-nos com uma prática cada vez mais comum nas escolas em inserir IE/PI a partir das séries iniciais de escolarização, ou seja, antes do desenvolvimento da língua/linguagem pelo surdo.

Não obstante, depreende-se que uma realidade em que surdos possam usufruir da presença deste profissional na escola pode render contribuições de experiências discursivas entre surdos e ouvintes bem mais significativas que, em outras realidades, na qual o surdo esteja sozinho, ainda assim, há que se assegurar que o PI não esteja empregado como a única e principal referência de língua e de ensino para o aluno surdo na escola.

2) A língua de sinais deve ser assumida, então, com um status de prestígio e circulação nos espaços da escola. Não se pode afirmar se estes profissionais, na realidade analisada, possuem ou não conhecimento em Libras, pois não foram observados em sua atuação. O que

temos são apontamentos do perfil profissional de sua pouca ou nenhuma experiência em práticas de atuação como PI somadas às marcas expressivas que afetam os dizeres entre PI e PR e, que articuladas aos relatos das práticas em sala de aula, trazem à tona as dificuldades sentidas, principalmente nos processos interpretativos. É possível conceber, frente aos dados que muitos destes PIs não possuem uma experiência linguística significativa e que contribua com os debates discursivos em Libras.

Apostando neste debate entende-se que seja necessária uma 3) formação profissional ao IE que contemple o conhecimento formal quanto aos aspectos educacionais para atuação em escolas, propiciando uma postura de aproximação e de envolvimento profissional com o cotidiano escolar, tendo em vista sua presença diária junto aos alunos surdos no espaço de sala de aula. Porém, ao IE/PI torna-se impreterível uma formalização de estudos e formação profissional sólida sobre os aspectos da interpretação, acrescida de uma experiência que o confira fluência na língua de sinais.

Constatamos que para esta realidade o fato de ser professor, ter pedagogia e, eventualmente ter domínio da Libras nada disto poderá ser suficiente, pois as reflexões sobre a prática profissional do PI não foram, realmente, articuladas a uma educação que contemplem o ensino bilíngue. Vê-se uma prioridade pela seleção de profissionais com certificação docente, neste contexto estudado, que é adequada às condições educacionais em constituir um quadro de profissionais que se assemelham ao nível de instrução escolar, todavia há um afastamento do que podemos chamar de referências necessárias que elejam um profissional que ocupe seu lugar de atuação, também, no campo da interpretação.

Como último ponto observado, os cuidados para que a 4) Língua Portuguesa não esteja ocupando um lugar privilegiado de intervenções com o foco intencional de se incluir o surdo ao mundo letrado ouvinte, empregando uma nova aparência aos processos anteriores de oralização aplicado à pessoa surda – um “escrivismo”⁸. Deixa-se de lado os argumentos que privilegiam um currículo bicultural e contemplem a Libras e a LP como condições de aprendizagem para assumir um totalitarismo ouvinte, desta vez no ensino da escrita.

⁸ Termo utilizado por Lodi durante as arguições no exame de defesa deste estudo, em fevereiro de 2013.

Torna-se um grande desafio para este estudo compreender o papel do Professor Interlocutor, ao propormos o debate dos pontos aqui apresentados. É provável que, na realidade escolar estudada, o aluno surdo, esteja interagindo pouco ou nada com os conteúdos, e que o tipo de língua que lhe está sendo apresentada possa não ser concebida como uma língua de instrução e, que de fato, propicie o seu desenvolvimento escolar, dada a precariedade em questão. PI e PR revelam em seus dizeres poucas reflexões que valessem um avanço sobre língua/linguagem e ensino, pois há sempre o entrave do não saber sobre a educação de surdos. E, acaba distanciando este profissional do perfil de educador, pretendido em uma proposta de ensino bilíngue. Neste sentido precisa-se ter cuidado para que a figura do PI não seja apresentada como uma figura de tutor do aluno, como ocorre com estagiários, auxiliares de classe, e outros recursos humanos que servem de apoio para a permanência do aluno surdo em sala de aula.

O PI tem condições de compreender a realidade educacional, na qual está inserido e contribuir, significativamente, como educador neste processo, mas ao mesmo tempo, “ser professor” nesta realidade, acaba contribuindo, em muitos momentos, para que este PI assuma as condições de ensino do aluno surdo, ou seja, assumam-se como professor, no planejar, no pesquisar, na construção de um plano de ação que ofereça ao surdo, se não toda pelo menos uma parte das informações apresentadas nas aulas.

A educação para surdos tem sido compreendida nas escolas como prática de ensino praticada de forma equivocada. Foi concebido que um debate sobre o fazer docente do PI no contexto educacional deva ser articulado, não somente, quanto às definições de papéis assumidos no ambiente escolar, mas também abarcando os aspectos de sua formação com base em concepções de ensino, refletidas e esclarecidas, para uma compreensão de educação para surdos.

A parceria de trabalho que contemple um estreitamento de vínculos profissionais entre Professor Interlocutor e Professor Regente de sala deve ocorrer cada vez mais, principalmente nas definições de ações no planejamento. Avalia-se, no entanto, que para esta parceria, a formação entre os profissionais precisa de uma elevação de conhecimentos sobre a educação para surdos, ensino bilíngue e quanto às práticas educacionais.

Não é observada aqui, a efetivação desta parceria de trabalho entre PR e PI, o que é apontado nos enunciados em vários momentos. Não há um espaço que contemple um

momento para que em conjunto possam planejar e, quando é apresentada a oportunidade de construir juntos, um plano, os desencontros são inúmeros. Não ouvir o colega, planejar individualmente, elaborar atividades que não são significativas nem ao surdo e nem ao ouvinte, enfim não se observa entre estes profissionais o hábito de planejar. O PI, por não participar do planejamento, deixa de contribuir nos processos de ensino do aluno surdo, e desta forma, priva-se da oportunidade de estreitar as relações com o PR e, de construir conceitos antecipados sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Então, como é apresentado nas análises, por não participar do processo de planejamento, o PI passa a reivindicar incessantemente pela antecipação do conteúdo, para que sozinhos possam se preparar. É possível o PI negociar parceria com o PR sem transgredir o espaço de referência de ensino.

Esperamos que este estudo contribua com a formação de Professores Interlocutores (PI) inseridos no contexto educacional, dedicando total atenção ao papel que estes profissionais venham assumir em conjunto/parceria com o Professor Regente (PR) e, com base nos pressupostos de ensino bilíngue para o aluno surdo. É preciso refletir e debater sobre sua atuação como contribuição para desenvolvimento educacional do aluno surdo, nas interações discursivas entre ouvintes e surdos no espaço de sala de aula e nos diferentes ambientes da escola, bem como, na apreensão do surdo acerca dos temas e conteúdos apresentados em aula, acolhendo o aluno não apenas por uma perspectiva social, mas também, respeitando em sua cultura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E.B. de. **O papel de professores surdo e ouvinte na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais**. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- ARACENA, V. S. **Comunidad y Educación de las personas Sordas en Chile**. Cultura-sorda. Chile, 2010. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sierralta_Comunidad-Educacion-Sordos-2010.pdf
- ARGENTINA. **Acto Resolutivo n° 2946**. Aproba el acceso del cargo de maestro especial con funciones de interprete pedagogico de lenguaje de señas argentinas – LSA. La Plata: Directoria General de Cultura y Educación. 15/09/2010. Disponível em: <http://www.sadmardelplata.com.ar/normativa/Resoluci%C3%B3n%20%20%202946-10%20Int%C3%A9rprete%20Lengua%20Se%C3%B1as.doc>. Acessado em: 20/11/2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5ª edição. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismos e filosofia da linguagem**. 14ª edição. São Paulo: Ed. HUCITEC, 2010.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2007
- BRASIL. **Lei n° 9.394/96. Instituição de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996.
- BRASIL. **Lei 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 20/12/2000
- BRASIL. **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.
- BRASIL. **Lei 11.170. Lei Complementar assegura vagas em escolas por abrangência**. Publicada no Diário Oficial da União em 13/06/2008.
- BRASIL. **Lei 12.319**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Publicada no Diário Oficial da União em 01/09/2010.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 18/11/2011.

BRASIL. **Resolução nº 2**. Diretrizes nacionais para a Educação especial na Educação básica. 11/09/2001.

BRASIL. **Resolução nº 4**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Publicado no Diário Oficial da União em 24/09/2009.

FERREIRA, M., FERREIRA J. **Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M. & LAPLANE, A. (orgs.) **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, pp. 21 – 48.

FERREIRA, M.C.C. ; ZAMPIERI, M.A.. **Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental**. In.: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de (orgs) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009, pp. 99-112.

GATTI, B.A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências sociais e Humanas**. Série pesquisa v.10. Brasília:Líber Livro, 2005.

GÓES, M. C. R. de. **Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa**. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. pp. 69-91.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. (orgs.) **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. **Alunos surdos na escola regular: experiências de letramento e os rituais da sala de aula**. In.: LODI, A.C.B. et.al. (orgs) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, pp. 110-119.

GUIMARÃES, Valter Soares. **O Grupo Focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores**. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior**. 2010. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

KELMAN, C. A. **“Aqui tudo é importante!”: Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo**. 2005.163f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

LACERDA, C. B. F. de. **A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, pp. 163- 184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 maio 2012.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na Educação infantil e no ensino fundamental**. 3ª edição. Porto Alegre: editora Mediação, 2011.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão**. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. pp.51-84.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. pp.120-128.

LACERDA, C. B. F. de. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos**. 1996. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na Educação dos surdos**. Campinas: *Cad. CEDES* v.19 n.46. Set. 1998

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

LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A.C.B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In.: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs) **Uma escola duas língua: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009, pp. 11-32.

LAPLANE, A. L. F. de. **Interação e silêncio na sala de aula.** 1997. 109f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

LAPLANE, A. L. F. de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas-SP: Autores Associados, 2004. pp. 05-20.

LODI, A. C. B. **Educação Bilíngue para surdos.** In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (org.). **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue.** São Paulo: Plexus, 2000, pp. 60 – 79.

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** 2004. P. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A.C. B.. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 409-424, set./dez. 2005, pp. 409-424.

LODI, A.C. B. **Princípios para a Educação de Alunos Surdos: desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.** Universidade de São Paulo, [200?]

LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs) **Uma escola duas língua: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

MACHADO, P. C. **Movimentos Sociais Surdos e a Educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngue para surdos.** Revista PPGE - UDESC, Santa Catarina, v. 6, n° 2, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1269/1080>

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Rio de Janeiro: Caderno de Saúde Pública, v.9, n.3, jul/set, p. 239-262, 1993.

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

MOURA, M. C. de. **A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível.** In: SÁ, N. de (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Ed. Valer e Edua, 2011, pp. 155-168.

NEVES, S. L. G. **Um Estudo dos Recursos Didáticos nas Aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores**. Delta, São Paulo, v.19, n° spe, pp. 209-206, 2003.

PENTEADO, R. Z. **Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Vol. 12. Nº 1. 2007. pp. 18-22. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/03.pdf>>.

PERLIN, G. **Identidade Surda e Currículo**. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. pp. 23-28.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1997.

QUADROS, R. M. **Políticas linguísticas e Educação de surdos em Santa Catarina: espaços de negociações**. *Caderno CEDES*, Campinas: v.26 n.69. Maio/Agosto, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=&tlng=pt>.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua de Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC, SEESP, 2007.

ROSA, A. da S. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

RUSSO, A. **Intérprete de Língua de Sinais: uma posição discursiva em construção**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 111f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SÁ, N. de. **Escola e classes de surdos: opção político-pedagógica e legítima**. In: SÁ, N. de (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Ed. Valer e Edua, 2011, pp. 17-61.

SANTOS, S.A. **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. p. 198. Mestrado. (Dissertação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, S.A.; GURGEL, T. M. A. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**. In.: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs) **Uma escola duas língua: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009, pp. 51-64.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 38**. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 24/03/2012.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C. **O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 19 n. 2, pp. 173-176, Mai/Ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 maio 2012.

SKLIAR, C. **Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. In: SKLIAR, C. (org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997(a), pp. 7-20.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, C. (org.) **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, pp. 7-32.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C. (org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997(b), pp. 105-153.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão – um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TURETTA, B. A. R.; GÓES, M.C.R. **Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores**. In.: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009, pp. 81-98.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008 (primeira edição 1987).

ZAMPIERI, M. A. **Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa**. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

APÊNDICE

Apêndice 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR INTERLOCUTOR

Data: _____

Local: _____

Hora de início: _____

Hora de término: _____

Identificação do professor: _____

Idade: _____

Série que atua: _____

Tempo no magistério: _____

Formação superior: _____

Especialização: _____

Pós-graduação: () strito sensu () lato sensu

Qual? _____

Área: () educação () Outro _____

Segundo informações junto a sua rede municipal de ensino me foi informado que você é Professor Interlocutor nesta escola.

Conte-me sua trajetória profissional até aqui.

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1) Como se deu sua formação profissional?
- 2) Qual a relação da sua atuação profissional com o sujeito surdo antes deste trabalho?
- 3) Caso possua, conte-me um pouco sobre sua formação específica sobre surdez e a sua experiência com a Libras
- 4) Como se dá a sua atuação na sala de aula?
- 5) Existe algum planejamento específico de atividades para este aluno surdo? Relate sobre o processo? Como é sua participação neste planejamento?
- 6) Você tem ou teve alguma orientação específica sobre o trabalho a ser desenvolvido, quando se tem aluno surdo em sala de aula? Conte-me um pouco sobre isto.

Apêndice 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR REGENTE**Data:** _____**Local:** _____**Hora de início:** _____**Hora de término:** _____

Identificação do professor: _____

Idade: _____

Série que atua: _____

Tempo no magistério: _____

Formação superior: _____

Especialização: _____

Pós-graduação: () strito sensu () lato sensu

Qual? _____

Área: () educação () Outro _____

Segundo informações junto a sua rede municipal de ensino me foi informado que você é Professor Regente nesta escola.

Conte-me sua trajetória profissional até aqui.

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1) Como se deu sua formação profissional?
- 2) Qual a relação da sua atuação profissional com o sujeito surdo antes deste trabalho?
- 3) Caso possua, conte-me um pouco sobre sua formação específica sobre surdez e a sua experiência com a Libras.
- 4) Existe algum planejamento específico de atividades para este aluno surdo? Relate sobre o processo?

Apêndice 3 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 1º Encontro

TEMA 1: Quem é o Intérprete de Língua de Sinais

1 – Apresentação e regras sobre o grupo

- * respeitar o colega e deixá-lo concluir um pensamento;
- * o interventor procurará intervir o mínimo possível;
- * este é um espaço de reflexão e de discussão de ideias;
- * todas as ideias serão sempre bem vindas.

2 – Vídeo: papéis do intérprete (intérprete e o assaltante)

Sinopse: O vídeo ambientaliza um Intérprete e um ladrão surdo. O ladrão aborda um rapaz pedindo que passe seus objetos de valor, conversa mediada pela Interprete. Em determinado momento, o ladrão fica nervoso, pois o rapaz não tem nada que possa lhe servir e não gosta, provavelmente pronunciando palavras de baixo escalão que deixam a intérprete sem envergonhada que se nega a continuar interpretando. Questiona seu papel enquanto mediadora de informações que possam ser relevantes e que não agridam ninguém. O ladrão obriga a moça a interpretar alegando que está pagando pelo serviço, depois de alguns segundos de discussão, ela se rende. E assim, interpreta tudo o que é dito entre o ladrão e o rapaz. Ao final do assalto ele faz menção aos policiais que poderia chegar e a moça continua interpretando. Só que desta vez é impelida pelo ladrão que a alerta que o que ele disse não era para ser repetido. E se despedem.

3 – Discussões:

Questões para nortear as discussões:

- 1) Os professores regulares já tinham conhecimento sobre algum trabalho semelhante ao exercício vivido pelo intérprete de Língua de Sinais?

(sim) Conte-me como vê este trabalho do intérprete.

(não) a partir de a experiência no conviver com estes profissionais na escola, como pode ver este trabalho.

- 2) Já tinha ouvido falar sobre intérprete de Libras?
- 3) Em que experiências já o viu atuando?
- 4) O que pensa sobre sua atuação, seu trabalho?
- 5) Aos intérpretes e os professores, como vocês poderiam definir quem é o intérprete de Libras? Qual a importância dele na sociedade?

4 – Vídeo: música Língua de Sinais

Vídeo: Sozinho com Sandra de Sá, interpretado por Rebecca

Apêndice 4 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 2º e 3º Encontros

TEMA 2: Experiências realizadas na parceria entre PI e PR

1 – Apresentação e regras sobre o grupo

- * respeitar o colega e deixá-lo concluir um pensamento;
- * o interventor procurará intervir o mínimo possível;
- * este é um espaço de reflexão e de discussão de ideias;
- * todas as ideias serão sempre bem vindas.

2 – a) **Vídeo:** O Intérprete de Libras em sala de aula

Sinopse: Depoimentos de uma experiência de inserção do TILS no contexto de sala de aula em um universo de ensino universitário, no programa de Mestrado em Linguística, da Universidade de Brasília (UnB). Neste material é possível observar o depoimento de professores ouvintes, TILS e de aluno surdo do programa.

b) Texto: sobre o papel do IE no contexto da escola

LACERDA, C. B. F. de. **O papel da intérprete nas relações em sala de aula.** In.: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. **Surdez: processos educativos e subjetividade.** Capítulo: O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvinte: problematizando a questão, São Paulo: Lovise, 2000, p. 59-66.

3 – Discussões:

Questões para nortear as discussões:

- 1) Conte-me uma experiência de sucesso com a parceria entre o Professor Interlocutor e o professor da sala de aula
- 2) Como se deu esta parceria entre PI e PR?
- 3) Qual o ponto alto desta experiência?
- 4) Passo a passo desta experiência?
- 5) Como entende a antecipação?

4 – Esta experiência poderia ser feita de outra forma? Sugestões de como.

5 – Vídeo: Festival de Teatro (não houve tempo para apresentação do vídeo de encerramento)

Apêndice 5 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 4º Encontro

Tema 3: Como a Libras aparece no planejamento?

1) Propiciar aos professores regentes e interlocutores um momento de reunião para compor um plano de aula.

Esclarecer pontos importantes sobre Libras e Língua Portuguesa.

2) Proposta do planejamento:

Elaboração de uma aula que propicie a compreensão e participação de ouvintes e surdos sobre o tema

1ª parte – formação dos grupos/planejamento

Tema: **Meio Ambiente**

Assunto: Os 3 R's: Reduzir, Reutilizar, Reciclar

Séries iniciais (Tirinha em forma de HQ da Turma da Mônica).

Séries finais (Texto: **REDUZIR, REUTILIZAR E RECICLAR... os três R's**).

1) Formação de grupos e planejamento

2) Apresentação das propostas de aula

2ª parte - Discussões

Questões para nortear as discussões:

Libras

1) Como a Libras aparece no planejamento?

2) É preciso saber Libras para conduzir o ensino de alunos surdos?

3) O que é saber Libras?

Língua Portuguesa

4) Como a Língua Portuguesa é apresentada para os alunos surdos?

5) É tarefa da escola ensinar a Língua portuguesa? Como seria?

Apêndice 6 - ROTEIRO GRUPO FOCAL - 5º Encontro

Tema 4: Libras e Língua Portuguesa

1– Análise do plano criado pelos grupos no encontro passado:

Como o Professor Interlocutor poderia contribuir no planejamento de uma atividade (que já foi executada) de forma diferente? De modo a propiciar um ensino com enfoque bilíngue. Poderia dar um exemplo?

2 – Sugestões de novas ações, atividades ou procedimentos.

3 – discussão

Questões norteadoras:

Libras

1. Como poderiam definir a Libras?
2. que circula na escola? (variações, semelhanças, dificuldades).

Língua Portuguesa

1. Como a Língua Portuguesa é apresentada ao aluno surdo?
2. Como é organizado o processo de ensino da Língua Portuguesa para o surdo?
3. Em que situações a figura do Professor Interlocutor é requisitada quando se refere o ensino da Língua Portuguesa?

Relações profissionais

1. Como são sentidos estes processos de mudanças de Professores Interlocutores ao longo do ano, no fim do ano por questões de término de contrato. Há variações entre contratados e efetivos? O que pensam Professores Interlocutores e professores regentes?

Construindo uma identidade profissional

1. Quais as maiores dificuldades sentidas no cotidiano da sala de aula?
2. Há necessidades de se rever alguns pontos na atuação do Professor Interlocutor? O que pensam Professores Interlocutores e professores regentes?

ANEXO

ANEXO 1 – TEXTO: OS 3 R’S – SÉRIES INICIAIS⁹



⁹ Fonte Consultada: <http://www.maquinadequadrinhos.com.br/HistoriaVisualizar.aspx?idHistoria=325689>

ANEXO 2 - PLANO DE AULA ELABORADO PELO GRUPO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAS

Tema: Meio Ambiente

Assunto: 3 R's

Série: 3º ano

Tempo 1 aula – 50 minutos

Objetivos:

- conscientizar sobre a preservação de meio ambiente;
- refletir sobre o destino do lixo.

Procedimentos:

- 1) Apresentar texto no data show;
- 2) Fazer a leitura da história em duplas;
- 3) Interpretar a história em Libras para alunos surdos;
- 4) Roda de conversa sobre o tema da HQ;
- 5) Debate sobre ações que já existem na escola sobre o destino do lixo;
- 6) Sugestão de atitudes a ser implantadas na escola.

Recursos utilizados:

- data show;
- texto;
- debate e discussão em grupo

Avaliação:

- Participação e envolvimento dos alunos na atividade,
- Percepção da mudança e atitudes.

ANEXO 3 – TEXTO: OS 3 R'S – SÉRIES FINAIS10

O que é a regra dos 3 R's?

"R" de Reduzir

O primeiro passo para diminuir a quantidade de lixo é sem dúvida reduzir o que consumimos. Consumir não é necessariamente adquirir alimentos, e sim produtos para qualquer finalidade. Muitas vezes compramos coisas das quais não precisamos, e ficamos dias, meses e anos acumulando "tranqueiras" quando, um belo dia, decidimos renovar tudo (principalmente na passagem do ano, não é?) e jogamos todas as nossas "tranqueiras" fora.

Outra forma que aumentamos o lixo de casa sem muitas vezes perceber é comprando produtos revestidos com muitas embalagens que no final jogamos fora, ou com embalagens não recicláveis, por exemplo, o isopor.

Então por que não pensamos um pouquinho mais quando fazemos compra, se realmente precisamos das coisas que compramos, pois além de diminuir o lixo, muitas vezes estaremos economizando!



"R" de Reutilizar

Após pensarmos em reduzir o que consumimos podemos agora procurar reutilizar as coisas antes de jogá-las fora. Podemos reaproveitar os potes de sorvete para guardar comida, fazer arte com garrafas de refrigerante ou jornal, por exemplo, papel machet. Imagine se conseguirmos usar pelo menos mais uma vez as coisas que consumimos, o quanto estaríamos diminuindo o lixo de casa!

"R" de Reciclar

Após evitar consumir coisas desnecessárias, reaproveitar outras, agora é hora de pensar em reciclar. Muitos materiais podem ser reciclados e cada um por uma técnica diferente.

A reciclagem permite uma diminuição da exploração dos recursos naturais e muitas vezes é um processo mais barato do que a produção de um material a partir da matéria-prima bruta.

¹⁰ Fonte consultada: <http://perlbal.hi-pi.com/blog-images/351985/gd/1225894626/REDUZIR-REUTILIZAR-E-REICLAR-os-tres-R-s.jpg>

A lata de alumínio é um exemplo do dia a dia de qualquer um, pois vemos que mal acabamos de tomar o refrigerante e já tem alguém interessado na latinha. Isso porque o Brasil é o número 1 em reciclagem de latinhas, e o valor do alumínio é bem atraente para aqueles que não possuem outra fonte de renda.

CUIDADO!

Observe a sequência lógica da filosofia dos 3 R's: primeiro, reduzir, para depois pensar em reutilizar e reciclar.

Não aumente o consumo só para ter mais material para reutilizar e reciclar!

Referências:

Fontes: www.reviverde.org.br

www.ib.usp.br

www.colegiosaofrancisco.com.br

**ANEXO 4 - PLANO DE AULA ELABORADO PELO GRUPO DE PROFESSORES
ENSINO DE FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS**

Tema: Meio Ambiente
Assunto: 3 R's
Série: 6º ano
Tempo 2 aulas – 100 minutos

Objetivos: Através do texto 3R's levar os alunos a:

- Identificar suas ideias principais, relacionando com o texto as imagens anexas, conscientizando-os da importância dos 3R's na realidade atual.
- Proporcionar a leitura dos conceitos ambientais propostos no texto: reduzir, reutilizar e reciclar.

Procedimentos:

1. Leitura do texto – oral – ouvintes e Libras - surdos.
2. Leitura das imagens anexas, utilizando-se de seus conhecimentos prévios.
3. Jogo de memória para guardar as imagens.
4. Escrita de uma lista de materiais que podem ser inclusos em cada imagem.
5. Para os alunos surdos, atividades de escrita dos materiais para cada imagem.
6. Confecção de cartazes com os materiais que podem ser recicláveis e ou reutilizáveis.

Avaliação:

1. Produção escrita: Como conservar o meio ambiente de acordo com o texto estudado?

ANEXO 5: PARECER DE APROVAÇÃO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA**Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
Plataforma Brasil - Ministério da Saúde
PROJETO DE PESQUISA****Pesquisador:** Maurem Alessandra Abreu dos Santos**Título:** O PROFESSOR INTERLOCUTOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: uma identidade profissional em formação**Instituição:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar**Versão:** 1**CAAE:** 00533012.9.0000.5504**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****Número do Parecer:** 42165**Data da**10/04/2012**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante academicamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os TCLE's propostos são adequados.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Considerações Finais a critério do CEP:

-

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Situação do Parecer:

Aprovado

SAO CARLOS, 24 de Junho de 2012

Assinado por: Daniel Vendrúscolo