



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE

**ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL:
Interfaces entre os campos da Educação e do Discurso**

SÃO CARLOS – SP

2018

ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE

**ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL:
Interfaces entre os campos da Educação e do Discurso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, para obtenção do título de Bacharela em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

SÃO CARLOS – SP

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Bacharelado em Tradução e Interpretação em
Língua Brasileira de Sinais – Libras / Língua Portuguesa

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso da candidata Anne Caroline Santana Iriarte, realizada em 10/07/2018:

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins - Orientadora
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Prof. Dr. Marcus Vinícius Batista Nascimento
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Aos meus pais, Célia e Juan, pelo amor e cuidado dedicado à família, pelos tantos ensinamentos e por estarem sempre ao meu lado. Meus maiores exemplos de vida! Dedico este trabalho a vocês!

AGRADECIMENTOS

Final da escrita, lembranças dos momentos marcantes do percurso, misto de emoções... O momento agora é de agradecer.

À minha querida orientadora, Vanessa Martins, pelas contribuições valiosas, pela confiança, pela paciência e pelas palavras de conforto em momentos de aflição “vai dar tudo certo!” Muito obrigada! Você é um exemplo para mim!

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo na realização do meu sonho, por resistirem ao tempo e à distância que nos separam fisicamente. E aos familiares, porto seguro, por acreditarem no meu trabalho, pelo carinho de sempre!

Ao meu marido, Nélio, pelo apoio incondicional em cada etapa da minha construção acadêmica, pelas conversas sobre a pesquisa, pelo companheirismo, amizade, amor... sem você seria muito mais difícil!

Aos meus irmãos, Yuri e Sarah, pelos momentos de tranquilidade e alegria, por cada momento que aproveitamos nas férias que me deram fôlego pra retornar e continuar a jornada... que saudade de vocês!

Às minhas amigas, Bruna Duarte e Juliana Sena, parceiras também nos trabalhos: “professor, pode ser um trio?”, pelas trocas, pelos gestos carinhosos e pela amizade, porque em cada lugar tenho um abrigo, aqui em São Carlos meu abrigo é vocês!

Ao intérprete participante da pesquisa, pela boa vontade e atenção: que continue fazendo a diferença na educação de surdos!

Aos professores e amigos surdos, por me ensinarem a preciosidade da língua de sinais. Em especial, ao meu primeiro professor surdo, Magno Prates, que me inspirou a buscar sempre mais.

À professora Cristina Lacerda, por ter criado o programa bilíngue no município e por abraçar a criação do curso TILSP da UFSCar. E a todos os professores do curso, pelos ensinamentos, pelo profundo engajamento nas demandas do curso.

Aos intérpretes da SeTILSP UFSCar, Anderson, Sarah, Aauto, Joyce e Tatiane, por serem exemplos de profissionais e contribuírem com seus saberes para a nossa formação.

Aos funcionários que nos auxiliam no cotidiano da graduação, Willian, Regina e Rodrigo. Obrigada pela paciência e boa vontade de sempre!

Ao CNPq pelo apoio que possibilitou a coleta de dados durante a Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso, que culminou com a realização desse trabalho.

*“A língua penetra na vida através dos
enunciados concretos que a realizam,
e é também através dos enunciados
concretos que a vida penetra na língua”*

Bakhtin

RESUMO

O profissional tradutor e intérprete de Libras / Língua Portuguesa atua entre fronteiras linguísticas e culturais, é o sujeito que medeia a interação entre pessoas surdas e ouvintes. No contexto escolar, no entanto, sua atuação não se restringe a essa função primária, isto é, ultrapassa essa concepção e percorre outros caminhos que não englobam apenas o aspecto linguístico e comunicativo. O Intérprete Educacional é chamado a assumir também a função educadora, conforme defendido por Martins (2013), assim, na medida em que compartilha a mesma língua com o aluno surdo, constrói uma relação mais próxima e significativa do que aluno surdo e professor regente. Nesse sentido, faz-se necessário que professor e intérprete atuem em parceria efetivamente, trocando conhecimentos e experiências que visam favorecer o aprendizado do aluno surdo, ao mesmo tempo em que colabora para uma aproximação entre aluno e professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo descritiva, que visa analisar a atuação do Intérprete Educacional em uma escola polo inclusiva com projeto bilíngue do interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, foram utilizados os instrumentos de observação do cotidiano escolar, com registro em caderno de campo e entrevista semiestruturada com o sujeito da pesquisa. A análise dos dados se deu a partir de autores filiados aos Estudos Surdos em Educação e também da teoria enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; as duas perspectivas se articulam para refletir a prática do Intérprete Educacional, pois percebem sua atividade como mediação linguística e, para além dessa função, assumem que ele está inserido em uma esfera que o convoca a tomar outras funções, principalmente a função educadora, pelo gênero e característica da própria esfera de atuação. Com isso, os resultados apontam para: a) a importância de haver parceria entre Intérprete Educacional e professor regente no planejamento das metodologias utilizadas em sala de aula; b) a adoção de estratégias interpretativas com uso de recursos imagéticos que auxiliam o aluno surdo na construção dos saberes e o intérprete a ter uma atuação com maior qualidade; c) a importância de as escolas começarem a implementar a aplicação de provas em Libras para os alunos surdos, tendo em vista que é por meio dessa língua que eles adquirem os conhecimentos; d) o contexto de escola polo inclusiva bilíngue favorece a construção de uma relação parceira entre intérprete e professor e uma maior aproximação entre professor e aluno surdo; e) a formação do intérprete que atua na escola deve ser específica, com dois eixos principais: o linguístico, para adquirir as competências tradutórias e interpretativas e o pedagógico; f) os Intérpretes Educacionais devem ser contemplados na oferta de formação continuada pelas redes de ensino. Tendo isso em vista, espera-se que esse trabalho contribua para ampliar as discussões acerca desse profissional.

Palavras - chave: Intérprete Educacional. Função Pedagógica. Formação Específica.

ABSTRACT

The Libras (Brazilian Sign Language) / Portuguese translators and interpreters operate between linguistic and cultural borders. They are the subjects who mediate the interaction among deaf people and listeners. In the school context, however, their work is not restricted to this primary function, that is, it crosses this conception and goes through other ways which do not encompass just the linguistic and communicative aspects. The Educational Interpreter is called to also assume the educative function, as defended by Martins (2013), building a closer and more significant relationship with the deaf student than the one with the conducting teacher, since they share the same language. In this sense, it is necessary that teacher and interpreter work effectively in partnership, exchanging knowledge and experiences which aim to favor the deaf student's learning and also collaborate to make student and teacher closer. This is a descriptive qualitative research which aims to analyze the Educational Interpreter operation at an inclusive nucleus school with bilingual project in the countryside of São Paulo state. For data collection, the observation instruments of everyday school were used, with registers on field notebook and semi-structured interview with the research subject. Data analysis was done from authors affiliated to Deaf Studies in Education and also Mikhail Bakhtin's enunciative-discursive theory on the work Marxism and Philosophy of Language; both perspectives are articulated in order to reflect upon the Educational Interpreter practice, because they notice the professional's activity as linguistic mediation and, beyond this function, they assume the professional is inserted in a sphere that calls for other functions, mainly the educational function, due to the genre and operation characteristic of the sphere itself. Thus, the results point at: a) the importance of a partnership between Educational Interpreter and conducting teacher when planning the methodologies to be used in classroom; b) the adoption of interpretative strategies with the use of image resources that help the deaf student in knowledge building and help the interpreter to have a higher quality performance; c) the importance of schools starting to give tests in Libras to deaf students, since it is through this language they acquire their knowledge; d) the context of a bilingual inclusive nucleus school favors the construction of a partnership between interpreter and teacher and also makes teacher and deaf student closer; e) the formation of the interpreter who works in the school must be specific, with two main lines: linguistic line, in order to acquire competences in translation and interpretation, and pedagogic line; f) Education Interpreters must be included in the offer of continuing formation by the educational systems. Given this, it is expected that this work contributes to broaden the discussions concerning this professional and to the promotion of a high quality teaching to deaf students.

Keywords: Educational Interpreter. Pedagogic Function. Specific Formation.

LISTA DE SIGLAS

APIC – Associação Profissional de Intérpretes de Conferências
CCE – Código de Conduta e Ética
CECA – Comunidade Européia de Carvão e Aço
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas
CODA – Children of Deaf Adults
DNIF – Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis
FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS – Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IE – Intérprete Educacional
ILS – Intérprete de Língua de Sinais
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OIT – Organização Mundial do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEESP – Secretaria de Educação Especial
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL	15
1.1. Concepções e práticas de interpretação na sala de aula e em contextos diversos: aproximações e distanciamentos.....	15
1.2. Concepções da atividade do Intérprete Educacional em pesquisas: estado da arte ...	26
1.3. Criação na atuação do intérprete educacional.....	30
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	41
2.1. Conceitos - chave.....	41
2.2. Caracterização da pesquisa	44
2.3. Estrutura da Escola Pesquisada.....	45
2.4. Participante da pesquisa.....	46
2.5. Procedimentos de coleta e de análise dos dados.....	47
2.6. Instrumentos para coleta de dados	48
2.6.1. Observação	49
2.6.2. Entrevista.....	50
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE EM CAMPO: DIÁLOGOS TRAÇADOS À PARTIR DAS OBSERVAÇÕES TECIDAS	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES FINAIS COM ABERTURAS PARA NOVOS DIÁLOGOS	70
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE	79

INTRODUÇÃO

Os estudos no campo da interpretação de língua de sinais em contexto educacional têm se destacado cada vez mais nos últimos anos, devido à inclusão de alunos surdos em salas de aula do ensino comum. A atual política de educação defende a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, no sistema comum de ensino, sendo necessário que as instituições se adequem para o recebimento dos alunos de modo a atender às suas especificidades (BRASIL, 2008). Em oposição a esta ideia, o que ocorre na realidade é que os alunos surdos matriculados em escolas comuns no sistema inclusivo, com a presença do intérprete de Libras em todas as etapas da educação, vivem em constante resistência na tentativa de se adaptarem à escola, e não o inverso, em função do aprender e de ter o reconhecimento da sua diferença.

Diversas pesquisas têm apontado que o contexto de educação bilíngue proposta pelo Decreto 5.626 em 2005 (BRASIL, 2005) é a mais adequada para o estudante surdo, pois considera a sua diferença linguística e coloca a língua de sinais em posição central no processo de ensino. Esse documento prevê uma organização diferenciada das etapas de ensino, a saber: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Salas Língua de Instrução Libras, com professores bilíngues, surdos ou ouvintes, que ministrarão as aulas diretamente na língua de sinais, por isso o nome da classe; Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e Superior em turmas comuns, em que as aulas das diferentes disciplinas são ministradas em Língua Portuguesa e com a presença de Intérprete de Libras para realizar a mediação discursiva entre os sujeitos presentes nesse contexto; além disso, as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica serão ministradas como segunda língua na modalidade escrita por professor bilíngue (BRASIL, 2005). Essa configuração educacional se mostra condizente com as especificidades dos alunos surdos, uma vez que os respeita em sua diferença linguística e cultural, promove um espaço para a construção das identidades surdas.

A presença do Intérprete de Libras nesse contexto deve ocorrer apenas dos anos finais do ensino fundamental em diante, pois no período anterior a criança precisa estar em contato interacional com a sua língua primeira, a língua de sinais, em um processo de aquisição linguística que ocorre de forma natural, na interação com seus pares. Há no Brasil poucas escolas que assumem a educação bilíngue de surdos como proposta educacional. No Estado de São Paulo houve a implantação de projetos/programas bilíngue em escolas inclusivas que

se tornaram escolas-polo no atendimento a essa demanda advinda das lutas das comunidades surdas e de pesquisadores que constataram resultados positivos quando os alunos surdos foram inseridos nesse contexto (MORAIS, 2018; LACERDA; SANTOS. MARTINS, 2016).

É nesse contexto que se dá a nossa pesquisa: uma Escola Polo Inclusiva Bilíngue que está em funcionamento desde 2011 no interior do Estado de São Paulo. Nesse sentido, buscamos analisar a atuação do Intérprete Educacional que trabalha nesse espaço, refletindo sobre a sua constituição profissional, as funções assumidas durante a atividade, sua formação inicial e continuada, suas interações com outros profissionais do espaço escolar. Para tanto, pautamos as seguintes questões: como se dá a percepção sobre o papel desempenhado na escola pelo intérprete, a partir das pesquisas e a partir da autopercepção do profissional? A formação exigida atualmente para o exercício da profissão atende às especificidades presentes na esfera educacional? O contexto propiciado pelo projeto bilíngue facilita a construção da parceria entre professor e intérprete? Como a relação parceira incide sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos? Quais recursos didático-pedagógicos, bem como quais estratégias interpretativas o intérprete utiliza no cotidiano? As respostas a essas questões são tecidas em diálogo com autores do campo de investigação dos Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 2005), retomando o movimento de perceber a surdez enquanto uma diferença política, isto é, construída histórica e socialmente por meio da resistência ao modelo baseado na dicotomia normalidade/anormalidade; e também da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997; SOUZA, 2008) que nos propõe a pensar língua e linguagem enquanto construtos sociais, pautados na interação verbal, dialógica entre sujeitos e discursos localizados em um tempo e espaço, contextualizados, portanto, socioculturalmente. Pensar a atuação do intérprete de Libras como uma atividade enunciativa significa dizer que, por atuar na fronteira entre duas línguas distintas, proporciona que o diálogo ocorra entre locutor e interlocutor que não compartilham a mesma língua, movimentando as enunciações de um lado a outro na interação discursiva.

Com esses aspectos em mente, iniciamos a nossa pesquisa qualitativa do tipo descritiva em uma escola polo inclusiva bilíngue, na qual a coleta de dados foi realizada utilizando dois instrumentos, a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula. Para isso, realizamos todos os trâmites relacionados à ética em pesquisas com seres humanos e adentramos nesse espaço: uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental com três alunas surdas matriculadas e um profissional intérprete de Libras. Observamos as aulas das disciplinas de Geografia e Matemática, durante cinco dias, distribuídos no mês de novembro

de 2017 e realizamos anotações em caderno de campo. Em momento posterior, realizamos uma entrevista semiestruturada com o intérprete da instituição, a fim de conhecer quem é esse sujeito atuante nesse espaço e compreender a sua perspectiva acerca da sua atividade.

Seguindo uma linha de pensamento sobre a temática central deste trabalho, o profissional Intérprete Educacional, o texto está dividido em três capítulos e as considerações, traçamos brevemente o conteúdo de cada um para que você, leitor, tenha em mente o que serão discutidos no decorrer do trabalho.

O *Capítulo 1* busca traçar inicialmente uma historização do profissional tradutor e intérprete de Libras, apontando como a atividade foi se constituindo ao longo do tempo; no segundo momento, apresenta como as pesquisas mais recentes têm retratado a atuação do Intérprete Educacional, como têm compreendido o seu papel nesse contexto e as polêmicas envolvidas nesse aspecto; finalmente, narramos a história da educação dos surdos a fim de compreender como os processos educacionais foram influenciados por diferentes perspectivas de compreensão da surdez, tendo impactos até os dias atuais e, em seguida, adentramos em estudos sobre a atuação do Intérprete Educacional, as diferentes funções por ele assumidas diante da demanda por uma educação de qualidade para os alunos surdos.

O *Capítulo 2* apresenta os percursos metodológicos adotados nesta pesquisa. Inicialmente, aponta os conceitos-chave que embasaram a investigação em todas as suas etapas; em seguida, a pesquisa é caracterizada teoricamente, são apresentadas a estrutura da escola pesquisada, considerando os aspectos físicos e humanos presentes no contexto da sala de aula; nos momentos seguintes o participante Intérprete Educacional é apresentado com base nos dados da entrevista fornecida; por fim, são descritos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a entrevista e a observação, além dos procedimentos para a realização da pesquisa.

O *Capítulo 3* constitui-se da apresentação dos dados coletados em excertos e da análise e discussão destes. O texto expõe cinco excertos retirados da entrevista com o Intérprete Educacional e dos diários de campo, e a partir desses dados são discutidos, respectivamente, os temas: a percepção do intérprete sobre a sua atividade; as estratégias interpretativas, que também são pedagógicas; e nos excertos seguintes a temática da avaliação escolar aparece na discussão, pois mostraram eventos interessantes para refletirmos sobre a atuação do intérprete, a saber: a elaboração da prova e a correção, a língua principal no momento de realização da prova e os recursos didáticos pautados na visualidade durante a aplicação da prova. Os três últimos excertos trouxeram reflexões importantes, dentre as quais

destacamos aqui: a importância da parceria entre Intérprete Educacional e professor regente e a urgência de se repensar a forma de avaliação dos alunos surdos, considerando sua singularidade linguística.

As reflexões que impulsionaram a feitura desta pesquisa vêm sendo discutidas em diversas pesquisas durante os últimos anos e continuam configurando uma demanda na área da Interpretação Educacional, por conta do modelo vigente predominante no país e as suas implicações para a educação de surdos. Entendemos que a atuação do intérprete de Libras em contexto educacional possui especificidades que não são contempladas nos documentos oficiais, nem tampouco são amplamente difundidas entre as pessoas que não estão no meio acadêmico com a qualidade necessária para embasar as discussões cotidianas e motivar cada vez mais a luta por uma formação que atenda as necessidades impostas pelo ambiente inclusivo. Dessa forma, esperamos que este trabalho possa contribuir para ampliar o coro na busca pela educação bilíngue de surdos, pela compreensão da função pedagógica assumida pelo intérprete, fortemente necessária nesse contexto e pela busca de uma formação específica na área para uma atuação que forneça ao aluno surdo e à escola, de um modo geral, subsídios para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

CAPÍTULO 1 – ESTUDOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo abordamos como a profissão do tradutor e intérprete de Libras foi se constituindo ao longo da história. Para isso, faz-se necessário compreender também o percurso histórico da interpretação de línguas orais para pensar na articulação existente entre eles. Como o foco da escrita foi o de analisar a atuação do intérprete de língua de sinais educacional, a historização e resgates da atividade, de modo amplo, fez-se necessária. Em seguida, apresentamos o que as pesquisas mais recentes têm revelado sobre esse profissional na esfera da educação, com base em um estudo dos resumos de teses e dissertações publicadas entre os anos 2012 e 2016. Por fim, discutimos sobre os diferentes processos educacionais dos surdos, a fim de compreender a constituição do intérprete educacional e a função pedagógica, muitas vezes, assumida por ele nesse espaço de atuação.

1.1. Concepções e práticas de interpretação na sala de aula e em contextos diversos: aproximações e distanciamentos.

Na área da tradução e interpretação é difícil dizer com precisão quando foram realizados os primeiros trabalhos. Segundo Santos (2006), provavelmente essa atividade começou a ser praticada na medida em que diferentes povos começaram a fazer trocas comerciais, o que exigia a intermediação da comunicação e também de assuntos econômicos e culturais para que as transações ocorressem a contento. Entretanto, os primeiros registros sobre a história da tradução e da interpretação, de acordo com Pagura (2003), remontam ao período da Antiguidade, sendo que o mais antigo trata-se de um hieróglifo egípcio do terceiro milênio antes de Cristo. Após esse período, houve a atuação de intérpretes em contextos religiosos, econômicos, diplomáticos em todo o mundo: nas Cruzadas durante a Idade Média, por exemplo, e posteriormente na conquista das Américas, quando Colombo trouxe entre os navegantes europeus, intérpretes de diferentes línguas para tentar mediar a comunicação no Novo Mundo, mesmo sem saber qual língua seria falada nessas terras (PAGURA, 2003).

Os encontros diplomáticos, antes da Primeira Guerra Mundial, eram realizados na língua francesa, pois era a língua predominante na época. Com a entrada dos Estados Unidos nessa guerra, houve a necessidade de realizar a intermediação da comunicação entre os

falantes de francês e inglês, pois muitos americanos e britânicos não tinham o conhecimento da língua francesa suficiente para as negociações. Sendo assim, foi nesse período que começaram as atividades de interpretação em conferência como conhecemos atualmente (PAGURA, 2003). De acordo com Santos (2006), em cada período histórico, seja nas Cruzadas, ou seja, em guerras com tentativa de conquistar novos territórios, a língua desempenhou papel crucial no ato de exercer poder de um povo sobre outros povos: podemos dizer que a manutenção de uma língua (ou outra língua) para as negociações, constituem-se em relações de poder e afirmações de políticas linguísticas. Assim como a escolha de qual língua deve seguir as ações sociais, nas inter-relações em negociações políticas, também ocorria com os intérpretes, que muitas vezes eram obrigados a assumir a atividade, capturados para intermediar os povos, sem a valorização e reconhecimento pelo seu trabalho.

Conforme Pagura (2003) apresenta, no período entre as duas Guerras Mundiais, se intensifica o trabalho com a interpretação de modalidade consecutiva¹ entre as línguas inglesa e francesa. Porém, quando foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em que os membros não dominavam as duas línguas mais utilizadas, a situação se tornou mais complexa, pois haveria a necessidade de intérpretes de diversas línguas para atuar. Posteriormente, ao final da Segunda Guerra Mundial, durante o Julgamento de Nuremberg dos criminosos de guerra alemães, quatro línguas foram as principais: inglês, francês, russo e alemão, impondo, deste modo, a atuação de intérpretes. No entanto, a modalidade consecutiva tornaria o evento interminável, o que promoveu a primeira grande experiência de interpretação simultânea em conferência, pois com os equipamentos e a organização física e estrutural do local, houve o trabalho realizado em cabines. No mesmo período, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), que funcionaria inicialmente com cinco línguas, para a qual foram designados alguns dos intérpretes que atuaram no julgamento. A princípio, a ONU continuou com a interpretação consecutiva durante um tempo e, segundo Pagura (2003, p. 215), “aos poucos, a interpretação simultânea vai vencendo os preconceitos iniciais,

¹ Pagura (2003) apresenta e define dois modos de interpretação: consecutiva e simultânea, utilizada comumente na área, e acrescenta mais um modo, o intermitente. Sendo que a modalidade consecutiva “é aquela em que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra” (p. 211). A modalidade simultânea tem sido a mais amplamente utilizada atualmente, em que os intérpretes atuam em duplas e isolados em cabine de vidro, “ao processar a mensagem, re-expressam-na na língua de chegada por meio de um microfone ligado a um sistema de som que leva sua fala até os ouvintes, por meio de fones de ouvido ou receptores semelhantes a rádios portáteis” (p. 211). Por fim, na modalidade intermitente, “o palestrante fala uma ou duas frases curtas e faz uma pausa para que as suas sentenças sejam traduzidas para o idioma da platéia. Esse processo centra-se basicamente na tradução das palavras ditas, sem levar em conta diversos outros fatores importantes no processo interpretativo, seja pela própria natureza da situação ou, muito comumente, pela falta total de treino da pessoa colocada na posição de “intérprete””. (p. 212).

ganhando confiança e prestígio, e vai substituindo a consecutiva” nesse espaço. De modo diferente da ONU, a atual União Européia, antiga Comunidade Européia de Carvão e Aço (CECA), considera como línguas oficiais todas as línguas faladas pelos representantes de cada um dos países-membros. Em virtude disso, a união é a organização que mais emprega intérpretes do mundo, seja como funcionários permanentes ou como freelancer (PAGURA, 2015).

Com relação à formação dos profissionais intérpretes, Pagura (2003), relata que:

Os primeiros intérpretes atuantes em Nuremberg, na ONU e na CECA foram formados na prática. Nos meios profissionais, diz-se que esses intérpretes foram “formados” pelo método “sink or swim”, expressão em inglês que significa literalmente “afogue-se ou nade”, e que se refere ao fato de que os intérpretes simultâneos eram colocados na cabine para interpretar sem que recebessem previamente qualquer treinamento formal (PAGURA, 2003, p. 216 – aspas do autor).

Nessa época, não havia cursos de formação de intérpretes, por isso, muitos deles eram pessoas que apenas conheciam profundamente os idiomas envolvidos no evento e eram convocadas a atuar profissionalmente. A primeira escola criada especialmente com o intuito de formar esses profissionais foi a da Universidade de Genebra, na Suíça, em 1941, em que somente a partir de 1972 começa a formar também profissionais tradutores. E a maior parte das escolas de formação de intérpretes encontra-se na Europa ainda nos dias atuais, sendo que normalmente “não estão associadas a cursos de Letras, como ocorre frequentemente no Brasil, mas constituem faculdades dedicadas especificamente à formação de tradutores e intérpretes” (PAGURA, 2003, p. 217).

De acordo com Pagura (2015), no Brasil, a interpretação simultânea realizada em conferências como uma atividade laboral reconhecida, teve início no Encontro Internacional da Organização Panamericana de Saúde, no Rio de Janeiro, em 1948, realizado de modo similar ao que ocorreu no Julgamento de Nuremberg. Em 1954 houve novamente uma série de eventos em São Paulo, reunindo intérpretes que, posteriormente, fundaram a Associação Profissional de Intérpretes de Conferências (APIC), contando a participação de intérpretes de todo o Brasil. E em relação à formação de tradutores e intérpretes no Brasil, os pioneiros foram a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e a Associação Alumni, em São Paulo. Mais tarde, foram criados cursos com formação de tradutores e intérpretes

concomitantemente, como o do Centro Universitário Ibero-Americano (Unibero)² (PAGURA, 2003).

Diferentemente da história da interpretação das línguas orais, que iniciaram por meio de contextos diplomáticos e militares, os caminhos percorridos pelos intérpretes de línguas de sinais, remontam ao seio familiar, em que segundo Anater e Passos (2010), os filhos e familiares mais próximos começaram a realizar a atividade de interpretação, atuando nos mais diversos contextos. Aos poucos foi se ampliando aos professores e, principalmente ao contexto religioso (ANATER; PASSOS, 2010).

Nesse seguimento, quando tratamos de aspectos históricos do intérprete de língua de sinais, Santos (2006) discorre que entre os séculos XVIII e XIX, com o advento da Revolução Industrial e, por conseguinte, com o crescimento das cidades, as concepções acerca do trabalho e do papel das pessoas surdas na sociedade sofre alterações no intuito de evitar o seu isolamento. Nesse sentido, diversas instituições de caráter religioso, educacional, social, assistencialista, começam a oferecer serviços para essa comunidade surda, iniciando-se assim as primeiras intermediações na comunicação entre surdos e ouvintes, realizada por pessoas que tinham proximidade e/ou parentesco com os surdos, de forma voluntária (SANTOS, 2006). Seguindo esse modelo de atuação, Santos (2006, p. 47) relata que “no espaço familiar, aconteceu com os filhos ouvintes de pais surdos. Pela aquisição e fluência com que os filhos, em convivência com seus pais, tinham da língua, desenvolviam a atividade de interpretar, intermediando surdos e ouvintes”, não sendo reconhecida, no entanto, como uma profissão.

De acordo com Santos (2006, p. 47), a organização da categoria profissional de intérpretes de língua de sinais nos Estados Unidos se iniciou em 1964:

[...] quando um grupo de intérpretes de língua sinalizada estabeleceu o Registro de Intérpretes para Surdos. Esse registro assumiu a responsabilidade de formação, treinamento e avaliação, estabelecendo código de comportamento ético. Promoveu, também, workshops com a finalidade de implementar um sistema de avaliação nacional, naquele país, para testar e certificar os intérpretes habilitados a desempenhar suas atividades.

No Brasil, do mesmo modo, a atividade esteve, por muito tempo, regida por um caráter de benevolência para com as pessoas surdas, o que, segundo Santos (2006), levou muitas pessoas a não questionarem a atividade como uma profissão. Isso fica evidente ao se perceber que as aproximações que os intérpretes de língua de sinais tinham eram mais

² Desde 2010 a Unibero não está em atividade com esse nome, pois foi adquirida pelo grupo Anhanguera Educational no ano de 2009. O curso de formação de tradutores e intérpretes também não existe mais.

frequentes com a comunidade surda, em geral, do que com intérpretes de línguas orais, que tinham uma categoria mais consolidada: a atividade de interpretação comunitária, nas línguas de sinais, consolida-se como a mais recorrente e estabelece, com isso, a necessidade de vínculo dos tradutores e intérpretes com as comunidades surdas, já que se trata de um grupo minoritário sem acessibilidade linguística em quase todos os espaços sociais de trânsito. De acordo com Quadros (2004), registros marcam que a história do profissional tradutor e intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais)³ no Brasil inicia-se a partir da década de 80, com atuação principalmente em contexto religioso e familiar, e “embora a atividade de intérprete de Libras já exista há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes” (ROSA, 2003, p; 239).

Nessa época, os intérpretes não tinham o *status* profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país. (MASUTTI, SANTOS, 2008, p. 153 – grifo meu).

Ainda nesse período, de acordo com Almeida (2010), não havia a preocupação com a formação do intérprete, e sequer era considerada como algo necessário para a sua atuação, pois “frequentar as associações de surdos, conviver com pessoas surdas, parecia-lhes suficiente” (p. 19). Até mesmo a Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo (FENEIS), que também aceitava trabalhos voluntários, acreditava que para atuar como intérprete de Libras bastava o conhecimento das duas línguas – Libras e Língua Portuguesa –, além de conhecimentos sobre a surdez e contato com a comunidade surda (ALMEIDA, 2010).

Aos poucos, as pessoas que atuavam como intérpretes de Libras começam a adentrar em outros espaços de trabalho. Com a maior participação dos surdos na sociedade brasileira e as reivindicações ao uso da língua de sinais, contra a ação majoritária da Língua Portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva, a mediação comunicativa de tradutores e intérpretes de Libras entre surdos e ouvintes torna-se demanda real.

Nesse período, era com os conhecimentos adquiridos de forma espontânea pelo contato com as pessoas surdas que se dava a formação dos intérpretes, de modo não sistemático e não escolar. Desse modo, muitos deles não apresentavam competência

³ Doravante apenas Libras.

linguística e referencial⁴ para atuar em determinados contextos, ocasionando uma fragilizada mediação das informações entre surdos e ouvintes. Na tentativa de solucionar essas questões, em meados dos anos 90, começou-se a promover exames de proficiência em língua de sinais, que foram organizados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (SANTOS, 2012). Além disso, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), enquanto entidade representativa dos interesses e direitos da comunidade surda, começa a mobilizar também a categoria que necessitava lutar pela profissionalização dos intérpretes, promovendo dois eventos, em 1988 e 1992, que suscitaram importantes debates e a criação do Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis (DNIF) (ANATER; PASSOS, 2010). A partir das reivindicações da comunidade surda pelo acesso aos diversos lugares sociais e pela luta pelo reconhecimento da profissão, inicia-se movimentos em diferentes regiões do país que buscam discutir questões relacionadas ao processo organizativo da categoria, como: o I Encontro Nacional de Intérpretes, realizado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) no Rio de Janeiro em 1988, o II Encontro Nacional, no Rio de Janeiro em 1992; o I Encontro Nordestino de Intérpretes de Libras, realizado em João Pessoa, em 1998; I Seminário de Intérpretes, realizado em São Paulo, em 2001; o I e II Encontro de Intérpretes do estado de Santa Catarina, realizados em Florianópolis, respectivamente, no ano de 2004 e 2005, entre outros (MASUTTI; SANTOS, 2008).

Com todos esses progressos proporcionados pelos debates em nível nacional e pelas lutas da comunidade surda, além de instalações de escritórios da FENEIS em diversas regiões e estados do Brasil, os intérpretes de Libras, aos poucos, foram se organizando enquanto uma categoria em busca da regulamentação profissional, da construção de códigos de conduta e ética, reivindicando também uma formação em universidades. Impulsionados também pelo suporte fundamental que a FENEIS e o INES propiciaram nesse momento (MASUTTI; SANTOS, 2008; ANATER; PASSOS, 2010).

Os avanços históricos mais significativos na área da surdez aconteceram nos anos 2000. Em relação à formação de tradutores e intérpretes em nível superior, o primeiro curso de formação à distância foi o bacharelado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006: atendendo ao que é previsto no Decreto 5.626/2005 em seu

⁴ Competência linguística e competência referencial são conceitos apontados na dissertação de Barbosa (2014) em que a primeira consiste na habilidade de lidar com as línguas envolvidas no processo interpretativo, um conhecimento profundo de ambas as línguas, da compreensão e conhecimento das nuances das línguas para utilizá-las de forma coerente; e a segunda, consiste no conhecimento especializado que o intérprete possui sobre a área, o assunto do discurso a ser interpretado e também do conhecimento geral que possibilite com que ele faça as relações necessárias com o tema específico de forma satisfatória.

artigo 17, a saber, “a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). O decreto também admite a formação em nível médio acrescido de cursos profissionalizantes, cursos de extensão universitária ou de formação continuada. No artigo 20 do mesmo decreto, é previsto que durante os próximos dez anos a contar da data de publicação do documento, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior devidamente credenciadas para tal exercício, promoverão exames de proficiência a nível nacional anualmente (BRASIL, 2005). Quanto a esse último aspecto, à certificação do profissional, também em 2006, foi realizado o primeiro exame de proficiência em nível federal em Libras, o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), que foi organizado pela UFSC em parceria com a Secretaria de Educação Especial – SEESP e o Ministério da Educação e Cultura – MEC (SANTOS, 2012). Configurando apenas uma certificação como uma medida emergencial e não a formação de intérpretes.

As discussões sobre a acessibilidade da pessoa surda e, conseqüentemente o trabalho do tradutor e intérprete, começam a aparecer na legislação brasileira. No ano 2000, a Lei de Acessibilidade nº 10.098, cita a profissão do intérprete de língua de sinais e prevê medidas do poder público para a eliminação de barreiras na comunicação e acesso à informação. Dois anos depois, em 2002, foi aprovada a lei nº 10.436, conhecida como a Lei de Libras, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais como “meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda, e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 no ano de 2005, que dispõe sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras. Esses foram importantes acontecimentos para a comunidade surda e o reconhecimento da profissão. No entanto, somente em setembro de 2010 foi regulamentada a profissão do tradutor e intérprete por meio da lei nº 12.319, que dispõe sobre a sua formação e suas atribuições. As reivindicações da comunidade surda colocam a questão do acesso em diversos ambientes em evidência e contribui com a visibilidade da língua de sinais, da cultura e identidades surdas, por conseguinte, do intérprete de Libras.

A forma política de organização das comunidades surdas do Brasil é um acontecimento recente. Essas comunidades, na sua maioria, estão presentes nos grandes centros urbanos, onde prevalece a tendência de importar a cultura surda de outras regiões. [...] Legitimar a existência das comunidades surdas significa ter consciência da representação das diferenças: cultural, histórica e de identidade, já

que, nas comunidades surdas, se fazem presentes a diferença, a exclusão e a discriminação, bem como o poder do discurso ouvintista. Tentar construir uma comunidade surda é ter os discursos produzidos nela ou que a legitimam, atravessando a cultura surda. Esses atravessamentos geralmente vêm, nas últimas décadas, enfocando ou utilizando diferentes formas, das quais a mais expressiva e visível é a língua de sinais. [...] É nesse interstício de diferença linguística que adentra o intérprete de língua de sinais, ou seja, a tradução de duas comunidades – surda e ouvinte –, propiciando o diálogo entre elas (ROSA, 2005, p. 45-46).

Desta forma, a partir do momento em que os surdos começam a assumir suas falas, ocupar diferentes espaços, a figura do profissional tradutor e intérprete de Libras se torna uma demanda crescente presente nesses lugares. Tornou-se necessário também a criação de documentos que regulamentassem a profissão do intérprete de Libras, que até então não existia como uma atividade laboral, e sim, em sua maioria, os intérpretes atuavam em contextos de voluntariado, pela informalidade profissional. Nesse contexto, a interpretação comunitária, como é nomeada e que segundo Barbosa (2014), é empregada em contextos de acesso a serviços públicos, como entrevista de emprego, acompanhamento em consultas médicas, em audiências, escolas, entre outros, foi o único espaço de maior atuação dos intérpretes, até os surdos começarem frequentar outros ambientes. Barbosa (2014), afirma ainda que a legislação que reconhece a Libras impulsionou a comunidade surda a ocupar diferentes contextos, assim, os intérpretes de Libras acompanharam esse movimento a fim de possibilitar o acesso e a comunicação entre surdos e ouvintes. Um dos espaços alcançados é a esfera da conferência.

O contexto de conferência é o que tem se destacado, pelo fato de as pessoas surdas terem a oportunidade de dialogar com outras instâncias sociais sobre questões que dizem respeito à própria Comunidade Surda. Este diálogo começou a se tornar possível em conferências sobre educação, direitos humanos, direitos linguísticos, entre outros, nas quais há algumas décadas a presença do ILS nem sempre existia. (BARBOSA, 2014, p. 66).

Rosa (2005) afirma também que aos poucos os intérpretes que atuavam em contexto comunitário, começaram a ser convidados para trabalhar em congressos, e posteriormente, a assumirem o papel na sala de aula, inicialmente no ensino superior e, mais tarde, como garantido pelo Decreto 5.626/05, no ensino fundamental e médio. Anterior à publicação da Lei 10.436/02 e do decreto supracitado, no entanto, houve o início de um movimento pela educação inclusiva, e diante dessas novas propostas educacionais que o intérprete é inserido na sala de aula (ROSA, 2005; ALMEIDA, 2010).

Nesse sentido, o campo da educação vai se configurando como espaço de atuação do intérprete de Libras por conta das tensões do propósito da acessibilidade pela perspectiva inclusiva que vai se estabelecendo. No entanto, nota-se que a profissão também se constitui a partir do processo de reconhecimento da língua de sinais no país, como já afirmamos anteriormente, pois dois anos após a publicação da legislação que dispõe sobre a língua é publicado um documento que primeiro discorre sobre a profissão de maneira mais específica. O documento mencionado recebeu o título de “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa”, publicado em 2004, integrando o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, cujo objetivo é “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores que estarão atuando, em qualquer ambiente educacional, como intérprete de língua de sinais, colaborando para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se abram para o surdo” (QUADROS, 2004, p. 5). Neste documento são apresentados diversos conceitos relacionados à área da surdez e dos estudos linguísticos e a definição do profissional tradutor e intérprete, prescrições sobre seu papel, sua formação, seu código de ética, entre outros elementos.

Essa discussão ocorre após a publicação da Lei de Libras nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e é anterior à publicação do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta. Como se trata de um documento direcionado à educação, podemos observar como o intérprete que atua nesse espaço é delineado e como é descrito o seu papel:

Não é verdade que professores de surdos sejam necessariamente intérpretes de língua de sinais. Na verdade, os professores são professores e os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente. O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (QUADROS, 2004, p. 29-30).

É possível notar uma separação de papéis entre o que é permitido para o professor e para o intérprete. O último é definido como o profissional que realiza a mediação entre pessoas surdas e ouvintes, que se expressam por meio de línguas diferentes, e o documento ainda explicita que o intérprete precisa atuar com neutralidade, na medida do possível. A palavra neutralidade não aparece diretamente no trecho selecionado, porém, em outros

momentos no mesmo documento, fica claro o posicionamento em relação ao papel⁵ assumido pelo intérprete, conforme podemos conferir a seguir:

Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete (QUADROS, 2004, p. 60).

O documento sugere, em seguida, que seja elaborado um novo código de ética aplicado somente a intérpretes que atuam no contexto educacional, por compreender que se trata de um espaço com muitas especificidades, que se difere de outros contextos em que o código de ética propõe formas de conduta – apesar de contar com inúmeras questões, que dada a passagem de quase dez anos de sua publicação, fez-se necessária uma atualização. Por isso, em 2014 foi publicada a primeira alteração do agora nomeado como Código de Conduta e Ética (CCE) pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS).

Podemos notar que no documento mais recente a preocupação se amplia para questões mais pontuais do profissional, enquanto um prestador de serviços, e para questões referentes às especificidades da tradução e interpretação. A primeira expressiva mudança observada é na definição do tradutor e intérprete, em que no primeiro documento inicia-se com “pessoa que traduz [...]” (QUADROS, 2004), e no segundo assume um discurso que reconhece o caráter laboral da atividade iniciando a definição com “profissional que traduz [...]” e ampliando as possibilidades de atuação, considerando também os profissionais guia-intérpretes (FEBRAPILS, 2014).

Com isso, fica evidente a compreensão do papel do profissional nos documentos, pois à medida que avança na exposição dos princípios e deveres do intérprete, o texto de Quadros (2004) “ênfatisa discussões voltadas à vestimenta, aparência pessoal, relações interpessoais entre o profissional e a comunidade surda e em seu trabalho interprofissional sem definir melhor o que seriam “técnicas de interpretação”” (ALMEIDA, 2010, p. 19-20. - aspas da autora), demonstrando em diversos trechos a busca por um caráter moral pessoal, individual

⁵ Será discutido mais detidamente sobre os conceitos de papel e função do intérprete educacional, pois tais definições se mostram relevantes para compreender a prática do profissional no ambiente escolar.

do sujeito, e por uma neutralidade e fidelidade que não são características possíveis de serem alcançadas por completo devido a: primeiro, o profissional é constituído por valores, concepções, experiências diversas, que não se anulam durante o processo interpretativo, estão presentes de algum modo nessas práticas, portanto, não é possível afirmar uma neutralidade na atuação, “como se o intérprete pudesse assumir a forma de um “corpo neutro”, um mero veículo de comunicação, capaz de executar a tarefa de tradução/interpretação sem intervenções” (GOULART, 2017, p. 5 - aspas da autora); segundo, ainda de acordo com Goulart (2017), porque a própria prática da tradução e interpretação requer adaptações ao contexto sócio-histórico cultural, adaptações de sentido que não são correspondentes nas duas línguas, o que confere ao texto traduzido/interpretado a ideia de uma nova construção, um novo texto, sendo inviável, deste modo, ser totalmente fiel ao original, uma vez que isso acarretaria a incompreensão de alguma das partes envolvidas na interação.

No código apresentado por Quadros (2004), aparece também orientações que reforçam a natureza assistencialista que a atividade teve durante muito tempo. Enquanto que o documento da Febrapils (2014) define princípios que abordam a atuação desse sujeito enquanto parte de uma categoria profissional organizada, que como tal deve ser remunerada, deve buscar meios de se atualizar e aperfeiçoar seu trabalho. Isso já configura um avanço na forma com que são apresentadas as prescrições da atividade do intérprete de Libras. Vale ressaltar que o CCE foi publicado após a regulamentação da profissão pela Lei nº 12.319 de 2010, e embora, ainda haja no texto legal o uso do termo “fidelidade”, conforme já discutimos acima, no CCE aparece no artigo 9º que o profissional deve “buscar a equivalência de sentido no ato de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação” uma colocação relacionada a essa temática, todavia considerando a inviabilidade de se manter o discurso tal como se apresenta no original, sem adequações, sem influências de fatores externos, como o contexto em que a situação ocorre, ao afirmar a busca pelo sentido equivalente. Não pretendemos nos aprofundar nessas questões éticas, no entanto, vale ainda destacar que o documento mais recente, em seu artigo 5º, apresenta como princípios da conduta do intérprete “a confidencialidade, a competência tradutória, o respeito aos envolvidos na profissão e o compromisso pelo desenvolvimento profissional” (FEBRAPILS, 2014), o que também demonstra o viés mais relacionado à atuação profissional de uma coletividade e não ressaltando aspectos de conduta pessoal dos sujeitos.

Retomando aspectos referentes à educação, no que diz respeito a tais prescrições, em diversos momentos, professor, alunos surdos e o próprio intérprete não compreendem e não

sabem definir o seu papel, ou de que modo devem agir, nesse novo espaço de atuação, o que suscita diversas investigações, análises e proposições no meio científico para auxiliar essa prática fundamental no ambiente escolar. Sobre esses aspectos, discutiremos nos próximos tópicos inicialmente buscando as respostas que outros autores encontraram em suas pesquisas e, em seguida, apresentando uma análise entrelaçando dados obtidos nesse trabalho e as teorias a esse respeito.

1.2. Concepções da atividade do Intérprete Educacional em pesquisas: estado da arte

O termo “Intérprete Educacional” no título, segundo Lacerda (2009) é utilizado em diversos países com o objetivo de diferenciar a atuação do intérprete em geral, daquele intérprete que atua na educação. No Brasil, Campos (2008), aponta que no Estado de Santa Catarina há dois tipos de intérpretes: Intérprete-Profissional e Intérprete-Professor, a diferenciação se dá pelo mesmo motivo da especificação da atuação em esfera educacional. Porque é um profissional “que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais” (LACERDA, 2009, p. 20), isto é, essa atuação possui singularidades que vão além do traduzir e interpretar, conforme discutiremos adiante.

Nesse tópico apontamos quais são as concepções sobre a atividade do Intérprete Educacional (IE) de acordo com as pesquisas mais recentes, como os pesquisadores têm compreendido atuação do IE nesse espaço. Para isso, realizamos um breve levantamento na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Capes⁶. Os termos-chave que buscamos foram “Intérprete Educacional de Libras” e “Intérprete de Libras” e foram lidos 300 resumos publicados no período de cinco anos, de 2012 a 2016, sendo que apenas 26 tratavam realmente do tema buscado. Ao final da investigação, constatamos que esses trabalhos apresentaram duas vertentes de pensamento sobre a atuação do intérprete na sala de aula.

A primeira vertente segue os pressupostos do documento apresentado por Quadros (2004), indicando que o papel do intérprete é apenas o de mediação da comunicação e/ou sinalizando para essa visão, ao todo foram encontrados dez trabalhos que em seus resumos questionam o papel do intérprete quando ele assume uma função pedagógica frente aos alunos surdos (GUIMARÃES, 2012; OLIVEIRA, 2012; JESUS, 2016; entre outros). Apareceram também resumos que sugerem a elaboração de um código de ética específico para esse profissional (NANTES, 2012), e apareceram expressões como: “os limites da atuação do

⁶ Pode ser acessado por meio do link <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>.

intérprete em sala de aula são obscuros aos professores, intérpretes e alunos Surdos” (FERRARI, 2014), entre outros, em relação ao papel do intérprete de língua de sinais (ILS) na escola. São aspectos e termos que remetem ao contexto em que esses alunos estão inseridos, a escola inclusiva. Os alunos que têm uma vivência na escola inclusiva que não contam com projeto bilíngue⁷, conforme proposta que será detalhadamente apresentada no próximo tópico, tendem a confundir os papéis, os próprios professores também confundem e, muitas vezes não assumem a docência com os seus alunos surdos. Podemos observar o texto de Guimarães (2012), que embora reconheça que o intérprete assume funções no âmbito pedagógico, defende a necessidade de se tentar separar e definir bem os papéis e as funções do IE e do professor, procurando não confundí-los.

Entre os problemas enfrentados diariamente pelo IE, está a de confundi-lo com o professor, muitas vezes o aluno dirige questões diretas ao intérprete para que ele solucione suas dúvidas, neste momento cabe ao intérprete direcionar a questão ao professor, estabelecendo **qual sua real função em sala de aula**, que consiste em mediar à relação professor – aluno. Diante dos problemas enfrentados pelos IE, houve a tentativa de elaboração de um código de ética que os orientasse, o código de ética rege que o intérprete seja discreto, sigiloso, não faça comentários, não compartilhem informações que foram travadas durante sua atuação. Essas são características fundamentais ao intérprete, pois ele está ali para atender aos alunos surdos e seus interesses e auxiliar o professor na comunicação e no dia a dia de sala de aula. (BRASIL, 2002) (GUIMARÃES, 2012, p. 71-72 - grifos nossos).

A ênfase dada pela autora sobre a questão de não confundir as funções de cada profissional é vista em outros momentos do texto, ressaltando a função de mediação comunicativa como a principal e considerando problemática a atuação que desvia desse percurso. Assim, Guimarães (2012, p. 109) afirma que “é essencial realizar com os profissionais atuantes a revisão dos textos legais que regem suas funções”, pois assumir uma função pedagógica, atuar lado a lado ao professor em prol da compreensão e aprendizado do aluno surdo significa transgredir uma prescrição presente no código de ética do profissional.

Nos trabalhos de Nantes (2012) e Ferrari (2014), fica evidente a busca por uma delimitação dos papéis e funções assumidas pelo IE em documentos. A falta de um documento que apresente as atribuições e os limites da atuação do profissional no contexto educacional também aparece como fator que dificulta a separação e definição das funções em

⁷ Em linhas gerais, trata-se de uma proposta presente no Decreto 5.626/2005 e amplamente defendida pela comunidade surda e pesquisadores da área, que visa propiciar à criança surda a aquisição da língua de sinais como primeira língua, em contato espontâneo com seus pares e referência de pessoa surda adulta, e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

sala de aula, ocasionando, muitas vezes, a confusão dos papéis exercidos pelo IE e pelo professor:

Esse fato torna a delimitação de suas funções frágil e sujeita a interpretações equivocadas e distorcidas em que cada profissional irá atuar do jeito que lhe convém, impossibilitando dessa forma que se negocie um consenso mínimo de atuação nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. (NANTES, 2014, p. 52).

Segundo essa visão, a formação específica também auxiliaria o IE a ter uma postura mais definida em relação ao que se espera da sua atuação: a mediação comunicativa entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, as autoras reconhecem que o IE assume funções outras que ultrapassam o que é esperado, no entanto, buscam meios para que essas atitudes sejam minimizadas, para que haja uma delimitação clara das atribuições desse profissional, a fim de evitar que sua atuação esteja imersa em um misto de função educadora, função pedagógica com a função tradutória e interpretativa (NANTES, 2012; FERRARI, 2014).

A segunda perspectiva encontrada sobre a atuação do intérprete, como uma função educadora e não apenas de mediação comunicativa, ressalta também a necessidade de uma formação que não focalize apenas no domínio da competência linguística e interpretativa, mas de conhecimentos relacionados ao contexto educacional, uma formação também pedagógica. Nesse sentido, aparecem nos resumos expressões como “mediação pedagógica” (TESSER, 2015), “o papel do profissional tradutor e intérprete de Libras em atividade educacional; levantou-se a possibilidade de uma co-docência” (MELO, 2013), entre outros. Seguindo essa visão, foram encontrados dezesseis resumos (MARTINS, 2013; SUZANA, 2014; SANTOS, 2014; entre outros) de trabalhos publicados nesse período.

Suzana (2014) discute a respeito da atuação do intérprete na sala de aula em contexto inclusivo em que questiona qual é o espaço pedagógico destinado ao intérprete de Libras.

Um aspecto presente nos estudos analisados é o não reconhecimento de que o TILS é também ator responsável no processo de ensino do aluno surdo. Se, por um lado, é importante reconhecer que a responsabilidade mais direta é do professor, a ausência de reconhecimento da dimensão educativa associada à interpretação parece justificar o precário investimento na formação do intérprete. (SUZANA, 2014, p. 86).

A partir dessa reflexão, a autora aponta a importância de incluir o intérprete nos processos formativos oferecidos pelas redes de ensino, do mesmo modo como são oferecidos aos profissionais da área educacional (SUZANA, 2014). Faz-se necessário o reconhecimento da função pedagógica que o intérprete assume em sua atuação, a fim de que esse profissional

possa ser incluído na formação continuada, para pensar nas questões pedagógicas, estratégias educacionais que fortalecerão a sua prática em sala de aula, além de estreitar a sua relação com o professor no cotidiano escolar.

A respeito da formação, Xavier (2012) afirma a necessidade de se repensar a formação desse profissional no contexto educacional, pois há que se considerar, além de aspectos linguísticos, aqueles do campo pedagógico, isto é, sua formação deve ocorrer “em um campo intersticial, que não o desloque do lugar de intérprete que dialoga com as questões da tradução, mas que também não negligencie o caráter mediador que a esfera educacional impõe (p. 131). Corroborando com a assunção de que deve ser reconhecido o caráter pedagógico da sua atuação, visto que ele está inserido no contexto escolar.

Quando falamos do papel mediador do intérprete e do caráter não material do trabalho deste, ou seja, reiteramos que o trabalho do intérprete educacional não vem desassociado da dimensão educativa que a escola suscita, sendo responsabilidade, também, deste profissional, possibilitar que os conhecimentos socialmente acumulados não sejam mais negligenciados às crianças surdas, já que na conjuntura da educação inclusiva o intérprete educacional é a acessibilidade do surdo (XAVIER, 2012, p. 129).

A autora enfatiza a postura do intérprete em assumir a função pedagógica e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem e critica a tentativa de limitar o papel do intérprete por meio de documentos como o Código de Ética publicado por Quadros (2004), pois não contempla a real dimensão da sua atividade, focalizando apenas em aspectos referentes à mediação comunicativa. Para Xavier (2012), os aspectos pedagógicos devem perpassar pela formação do IE, possibilitando uma atuação com maior qualidade no contexto educacional, no sentido de colaborar com o professor na criação de estratégias para um percurso de ensino e aprendizagem mais efetivo com o aluno surdo.

Essa foi uma breve apresentação do resultado da pesquisa, que não tinha a intenção de demonstrar um detalhamento mais profundo, visto que o objetivo era apenas verificar, por meio dos resumos, aspectos sobre a visão que as pesquisas apresentam nos últimos anos sobre a atuação do intérprete educacional. Podemos constatar que o resultado demonstra que a perspectiva sobre a atuação do intérprete educacional vem sendo debatida e assumindo aos poucos um viés educativo. As autoras ampliam a compreensão do trabalho do IE não apenas como mediação na comunicação, mas assumem a importância do trabalho em parceria entre professor regente e intérprete como base para uma inclusão efetiva, para uma prática pedagógica que atenda as especificidades do aluno surdo. Nesse sentido, as pesquisadoras

supracitadas ressaltam a importância da formação continuada do IE para atuar nesse espaço, a importância da parceria entre professor e intérprete para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A formação específica para o intérprete que começa a atuar na esfera educacional é de suma relevância para a realização de um trabalho mais qualitativo, tanto no sentido linguístico, uma vez que conhecer os conteúdos e as metodologias para o ensino destes são fatores facilitadores da prática interpretativa; quanto no sentido pedagógico, para se repensar a sua função na sala de aula a fim de caminhar lado a lado com o professor no objetivo de propiciar ao aluno surdo a acessibilidade em sua língua primeira e com metodologias pensadas com base na sua singularidade linguística e cultural.

Dessa forma, assumimos a segunda perspectiva das pesquisas como a que mais se aproxima do nosso entendimento da função do IE em sala de aula, visto que se trata não só de uma realidade posta, um fato: o intérprete adentra no espaço do ensino; como deve ser aceito como uma prática positiva diante da situação que o aluno surdo é colocado, o contexto inclusivo. Faz-se necessário que o IE tenha uma atitude responsiva diante de uma realidade em que o aluno precisa do acesso aos conteúdos em sua primeira língua e que tenha oportunidades de interação dialógica no espaço escolar. Esse contexto convoca o IE à assunção de uma postura educativa. Assim, reforçamos aqui a nossa filiação a esse campo de estudos que percebe a atividade do intérprete como inseparável da função educadora, questões que serão aprofundadas no próximo tópico.

1.3. Criação na atuação do intérprete educacional

Conforme apresentado anteriormente, os ILS no Brasil iniciaram suas atividades na esfera comunitária, ocupando, aos poucos, diferentes espaços frequentados pela comunidade surda, atuando mais fortemente na esfera de conferência, e a partir da publicação da legislação que reconhece a Libras e dispõe sobre a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2002; 2005), começam a se inserir na esfera educacional. Neste tópico, aprofundamos sobre esse espaço de atuação, apontando as diferentes concepções de educação de surdos ao longo da história e sobre a questão da função pedagógica assumida pelo intérprete educacional na sala de aula. Apresentamos a concepção de educação inclusiva que atualmente é a principal defendida pelo Ministério da Educação e colocada em prática na maior parte do território brasileiro e, em seguida, a educação bilíngue defendida pelas comunidades surdas e foco das nossas análises.

Para compreender melhor os processos educacionais em que vamos focalizar, é fundamental conhecer os percursos históricos pelos quais os povos surdos passaram aos longos dos anos, pois os fatos da história deixam marcas no presente que precisam ser ajustadas à nova realidade, para que seja possível alcançar a educação que os surdos e a comunidade surda tanto almeja. Para tanto, buscamos os discursos de autoras surdas para relatar brevemente alguns acontecimentos que ainda refletem na visão que se tem sobre a língua de sinais e o povo surdo e, portanto, que também interferem nos processos educacionais. Segundo Strobel (2009), o início da história da educação de surdos no Brasil é datada em 1857, quando o professor surdo francês Ernest Huet chegou ao país e fundou a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro com o nome de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Foi a partir da combinação entre as línguas de sinais faladas nas diferentes regiões do país com a língua de sinais francesa que se iniciaram as práticas educativas nessa escola, e também que se constituiu a Libras. Quatro anos depois, o professor Huet foi embora do Brasil deixando a escola sob a gestão de diferentes pessoas que não tinham o conhecimento necessário para manter o instituto. Ainda assim, com toda a situação de instabilidade, um ex-aluno do INES, aos 18 anos, publicou o primeiro dicionário de língua de sinais do Brasil em 1875 (STROBEL, 2009).

A existência do instituto, segundo Campos (2008), era um fator importante para os surdos, pois com seus métodos de ensino propiciou meios para que os alunos se desenvolvessem na linguagem e no conhecimento. Todavia, em 1880 ocorreu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão, na Itália, em que foi escolhida como abordagem educacional o Oralismo, com uma metodologia que proibia a língua de sinais em todo o mundo (STROBEL, 2009), o que de acordo com Campos (2008, p. 20) “veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da normalidade” com uma visão de que os surdos necessitam ser reabilitados, e causando uma grande revolta entre os surdos pela proibição da sua própria língua de modo a prejudicar a construção de suas identidades e culturas (CAMPOS, 2008). Nesse congresso, segundo Strobel (2009) aos surdos que estavam presentes, foi negado o direito ao voto, e uma das consequências dessa decisão foi que muitos professores surdos foram proibidos de lecionar. As autoras Perlin e Strobel (2014), relatam que ainda que os surdos tenham sido proibidos de usar a língua de sinais durante muitos anos, “ela sobreviveu graças à resistência contra a prática ouvintista; muitas crianças em escolas para surdos, quando sua língua era proibida, a praticavam às escondidas

entre si” (p. 27), mantendo viva a língua de sinais que é uma das marcas da identidade dos surdos.

Na década de 1970, começa-se uma nova abordagem nomeada como Comunicação Total, que segundo Campos (2008, p. 32), utilizava a língua de sinais, mas com o propósito de adaptar o surdo ao modo ouvintista ao criar uma política educacional em que “os professores utilizam a Língua de Sinais como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa a preparo do desenvolvimento da escrita e leitura desvalorizando a riqueza e valor lingüístico e cultural dos surdos”, isto é, dando um caráter instrumental à Libras. Tal fato impulsionou as lutas das comunidades surdas por um modelo de educação que valorize a sua identidade lingüística e cultural, colocando a Libras em lugar central e primordial na educação dos surdos, em seguida do aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, pois conforme Campello e Rezende (2014) trata-se da busca por uma política educacional que atenda de fato os anseios e necessidades dos alunos surdos.

Uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Lingüística da Comunidade Surda. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72-73).

Nesse sentido, há uma busca intensa das comunidades surdas por uma abordagem educacional pautada no Bilinguismo, cujas práticas são defendidas como a mais adequada para o processo de construção de saberes e a própria constituição do sujeito, por meio de uma língua que é acessível. A defesa parte dos povos surdos que lutam, como Campello e Rezende (2014) destacam no seu trabalho, por uma educação condizente com as necessidades dos surdos, e parte de uma significativa parcela da comunidade científica que trata da temática com a realização de pesquisas que têm apontado esse modelo como o mais apropriado (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, LACERDA; SANTOS, 2014, LODI, 2013, dentre outros). No entanto, ainda segue sendo defendido e implementado o modelo de educação inclusiva, que possui a visão da surdez como deficiência e inscreve os alunos surdos no campo da educação especial. Isso evidencia que essa proposta carrega marcas de um momento histórico em que a língua de sinais era subalterna, carrega traços de um oralismo ainda presente nos nossos dias.

Nesse percurso, os primeiros movimentos no sentido de construir uma proposta de educação inclusiva ocorreram na década de 90, quando foram elaborados documentos

importantes a partir de eventos mundiais para o fomento à discussão dos conceitos de deficiência e inclusão, podem ser citados: a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990; a Declaração de Salamanca de 1994; e a Convenção da Guatemala de 1999. Na Declaração de Salamanca, que se tornou a mais referenciada na área, são defendidas ideias sobre a educação para todos, como um direito fundamental de todos os cidadãos. Tem um teor mais voltado à modificação das práticas educativas a fim de que as escolas comuns sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas necessidades mais específicas, como se pode confirmar com esse trecho: “As escolas devem se ajustar a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6).

Nesse documento, em seu artigo 19, há o direcionamento para a elaboração de propostas educacionais que considerem a língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos e que o acesso à educação seja diretamente por meio dessa língua, sugerindo ainda, que a educação dos surdos pode ser mais adequada se ofertada em escolas ou classes especiais e em unidades de escolas comuns (UNESCO, 1994). Seguindo o pressuposto da declaração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, prevê também a inclusão de alunos com deficiência, em que estão incluídos os alunos surdos, segundo a perspectiva da educação especial, no entanto, não menciona a especificidade dos alunos surdos por sua diferença linguística, apenas as comunidades indígenas são contempladas nesse aspecto (BRASIL, 1996). Posteriormente, do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), em 2008, propõe a inclusão de alunos surdos no ensino comum, com a disponibilização de instrutor e tradutor e intérprete de Libras e a convivência dos alunos surdos com seus pares em classes comuns do ensino comum, nesse último aspecto já se diferencia da proposta inicial da declaração, que propõe que “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais” (UNESCO, 1994 p. 7).

Para citar mais documentos⁸ que preconizam o acesso dos alunos surdos em classes especiais, isto é, as classes bilíngues conforme apontado no Decreto (BRASIL, 2005), temos a publicação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2012, que indica, em seus artigos 24 e 30, a garantia de que a educação das pessoas surdas e

⁸ Nossa filiação se dá nos estudos surdos de perspectiva socioantropológica, todavia, julgamos pertinente apontar o que os documentos legais dizem sobre a pessoa surda e os processos educacionais, ainda que estes se apoiem em uma visão clínica da surdez, colocando-a no ponto de vista da deficiência.

surdocegas “seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” e promovam o reconhecimento e apoio à identidade linguística e cultural dessa comunidade (BRASIL, 2012, p. 50); a publicação da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146⁹, que apontam para a oferta de educação bilíngue para alunos surdos em “escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014; 2015, s/p).

Essas publicações aparecem nesses termos, pois o bilinguismo passa a ser uma proposta de educação a partir da publicação Lei de Libras nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que prevê esse modelo educacional para os alunos surdos. Segundo Tuxi (2009), o bilinguismo preconiza a presença das duas línguas no processo de ensino, sendo que a Língua Brasileira de Sinais deve ter papel principal, e a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua, na modalidade escrita. No entanto, como se trata de um processo relativamente recente, há poucos professores que conhecem a prática dessa proposta de ensino, e na maioria dos casos os “alunos surdos são incluídos sem um preparo prévio ou estudos mais aprofundados por parte da equipe pedagógica que passa a fazer parte desta inclusão” (p. 8). Muitas vezes obrigando o aluno surdo a se adaptar à escola, quando o que se defende na educação inclusiva proposta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é o percurso inverso.

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural. (ROSA, 2005, p. 174).

Nesse formato é que surge a figura do intérprete educacional nas escolas que assume o papel da intermediação do ensino do aluno surdo por meio da sua língua primeira, a língua de sinais. Como as informações ainda estão em processo de circulação no meio educacional, a maioria dos professores ainda não conhece as funções desse profissional que adentra no

⁹ No que diz respeito à formação mínima exigida para os intérpretes atuarem na esfera educacional, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 contradiz o disposto na Lei nº 12.319/2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LÍBRAS, pois prevê a formação em nível médio e certificação em proficiência em Libras para intérpretes que atuam na educação básica e formação em nível superior, prioritariamente formação específica de tradução e interpretação em Libras, para intérpretes que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação, o que configura um importante avanço para a área.

espaço escolar e na sala de aula (TUXI, 2009). Esse é um processo que precisa ser constantemente estudado, descrito e reforçado até mesmo para os intérpretes, para que o trabalho seja realizado da forma mais adequada ao propósito de ofertar um ensino de qualidade aos alunos surdos.

O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo IV, Art. 22 e incisos I e II, discorrem sobre a forma de organização escolar segundo a abordagem bilíngüe.

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005)

As classes bilíngües na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental têm sido, em algumas experiências, nomeadas como Salas Língua de Instrução Libras, pois a proposta é que nessas turmas, muitas vezes multisseriadas, o conteúdo seja ministrado diretamente em Libras, por docentes ouvintes ou surdos fluentes nessa língua. Assim, as crianças surdas poderiam desenvolver o conhecimento, ao mesmo tempo em que estão em processo de aquisição de sua primeira língua, em condições de igualdade com os alunos ouvintes. Considerando que os alunos surdos em sua maioria são filhos de pais ouvintes não fluentes em língua de sinais, e seu primeiro contato com uma língua estruturada se dá em ambiente escolar, é de extrema importância que os conteúdos sejam ministrados em Libras, e que naquele espaço a criança se constitua nas interações com seus pares lingüísticos (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Há também na proposta de uma escola bilíngüe para surdos a presença do instrutor surdo¹⁰, que deve atuar na elaboração de oficinas de Libras para toda a comunidade escolar, principalmente servindo como sujeito de identificação para as crianças surdas. Além disso,

¹⁰ O termo “instrutor surdo” foi utilizado aqui por estar na descrição do Decreto 5.626/05, no entanto, há estudos que questionam a utilização desse termo por denotar um caráter técnico ao ensino da Libras, pelo conceito da palavra “instrutor” que está atrelado a esse tipo de ensino. Isso gera uma desvalorização da profissão e uma visão de docente secundário na escola. Esse termo ainda é utilizado por conta da formação que o decreto exige para essa atuação – ensino médio – todavia, Rocha (2017) demonstra em sua pesquisa que ainda há muitos professores surdos formados em nível superior que continuam sendo contratados como instrutores. Esse tema é amplamente discutido na dissertação de mestrado de Rocha (2017), em que a autora enfatiza que “o instrutor não é enquadrado como professor, mas deveria ser, uma vez que sua prática é de docente” (p. 119), e também como forma de valorização e reconhecimento da profissão. (ROCHA, 2017).

segundo Rocha (2017), esse profissional adentra ao espaço escolar para propiciar o desenvolvimento da identidade e cultura surdas, para se mostrar um modelo bilíngue para as crianças, para o fortalecimento da construção de uma identidade docente surda, para promover experiências visuais que auxiliam na construção da subjetividade a partir da interação por meio da língua de sinais com um adulto surdo.

É importante, no entanto, que esse profissional tenha formação e/ou esteja disposto a pensar e repensar sua prática para o trabalho nesse contexto, já que é uma fase de grande responsabilidade. Como define Santos, Lopes, Lacerda e Oliveira (2016):

O profissional responsável pelo ensino da Libras é o instrutor surdo – responsável pelo desenvolvimento linguístico da criança surda e, também, pela expansão e generalização na formação de conceitos. A criança surda buscará, por meio de suas experiências visuais, se apropriar de novos conceitos e elementos ainda desconhecidos, generalizando-os e significando-os em um processo em que o adulto é imprescindível para a construção e organização mental desses novos conhecimentos. (p. 131)

O processo de aquisição da Libras pelos alunos surdos é fundamental, visto que fornecerá a base para a construção de todo o conhecimento do sujeito surdo, e é importante que esse contato para a aquisição se dê com um profissional que conheça profundamente os marcadores culturais surdos (LOPES, 2007), a língua viva, contextualizada em um tempo e espaço e a identidade, isto é, uma pessoa que também vive as experiências da surdez.

Na etapa seguinte da educação básica, ou seja, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, e também no ensino superior, o decreto aponta para a inclusão em salas comuns com surdos e ouvintes, professores com formação nas diversas áreas do saber e a presença do tradutor e intérprete de Libras, que fará a mediação das interações que ocorrem entre surdos e ouvintes. Além disso, ainda na educação básica, as aulas de Língua Portuguesa deverão ser ministradas como segunda língua na modalidade escrita, com docente bilíngue, apoiando-se nos conhecimentos e conceitos já adquiridos em língua de sinais pelos alunos surdos – essas são propostas que podem ser verificadas em documentos legais e que a comunidade surda brasileiras têm reivindicado (CAMPELLO; REZENDE, 2014; MORAIS, 2018).

O decreto, em seu artigo 21, parágrafo 1, inciso II, prevê a atuação do intérprete “para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (BRASIL, 2005), o que na realidade não representa a totalidade da função assumida por esse profissional dentro da sala de aula, inclusive,

instrumentaliza a sua atividade, como veremos adiante. A respeito do profissional tradutor e intérprete de Libras, que deve estar presente no ensino fundamental II em diante, no processo escolar e universitário, uma definição que pode introduzir uma reflexão mais abrangente que a do decreto é a de que:

O intérprete de língua de sinais (ILS) é uma figura importante para que os alunos surdos, usuários da LIBRAS, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais em um processo ativo, dinâmico e dialético. (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 206).

No trecho, destaca-se que sua função está ligada à mediação no acesso aos conteúdos escolares e também das interações sociais, por meio da comunicação, definição que amplia o seu campo de atuação. Para Santos, Diniz e Lacerda (2016, p. 151) “o trabalho em sala de aula envolve linguagem, escolhas por parte do intérprete educacional (IE), relações sociais com diferentes sujeitos e participação no processo de ensino aprendizagem”. O intérprete atua na construção de sentidos em duas línguas de modalidades diferentes e precisa estar atento para as diversas falas – professores, alunos ouvintes, alunos surdos – que surgem em meio ao ambiente da sala de aula para mediar as interações em seu interior, em toda a sua complexidade, atendendo aos diferentes contextos que se fazem presentes no momento da aula. Martins (2013) aponta que pelo conhecimento da língua de sinais há uma maior aproximação entre intérpretes e alunos surdos. Nesse sentido, os alunos surdos acabam trazendo questões para além do ambiente escolar, como questões particulares, uma vez que a interação se dá através da língua e o IE muitas vezes é a única referência para as trocas dialógicas.

O IE é convocado pelo aluno para assumir funções que não estão prescritas no seu papel segundo a perspectiva dos códigos de ética apresentados (BRASIL, 2004; 2014) e até mesmo de estudos relacionados ao campo da tradução de um modo geral. Cabe aqui definir esses dois conceitos, “função” e “papel” que perpassam por toda a nossa discussão na análise de dados e baseiam nossa concepção da atuação do IE. Martins (2013) faz uma descrição desses conceitos, traçando as suas distinções:

a discussão está para além do que seja o “papel” do TILSE, entendendo “papel social” como a delimitação das ações de um determinado ofício, a partir de um enquadramento profissional; os limites que criam categorizações e padrões [...] abordo o conceito de “função” como sendo da ordem do que se faz de forma

“relacional”. Refere-se às interferências de um no/sobre o outro, ou seja, as interligações só existentes no encontro com o outro, os laços e enlaces que um inscreve no outro, portanto, algo da ordem do acontecimento, que não se prevê de antemão, vivendo-se como incalculável. (MARTINS, 2013, p. 196-197 - grifos da autora).

Deste modo, podemos compreender que o papel está relacionado à prescrição, à norma, algo rígido que deve reger as ações de um profissional. A função, por outro lado pertence ao âmbito da relação contextual entre dois ou mais sujeitos, que se constitui a partir dos encontros, portanto, os limites se constroem nas interações com o outro. A autora defende que quando se assume a atividade do IE a partir da função em um ato educativo, são outros os limites da atuação desse profissional, que não podem ser mensurados em um documento prescritivo quando o IE assume a mestria do ensino em sala de aula a partir de atos criativos (MARTINS, 2013).

Souza (2007), baseada nos estudos da Psicanálise e da teoria do Acontecimento Didático¹¹, promove um debate mais aprofundado das funções assumidas pelo IE, que ultrapassam a mediação dos conhecimentos e também a mediação das interações, mas a interpretação em ambiente escolar se configura um ato educativo, como a autora defende. Na escola inclusiva, há uma relação triangular entre professor, aluno e intérprete e, conforme Souza (2007) expõe, a terceira pessoa nessa relação não é intérprete, mas o professor, uma vez que a relação estabelecida entre aluno e IE é mais efetiva por compartilharem a mesma língua. Rosa (2005) também critica a forma de organização da escola inclusiva, pois:

Fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. (ROSA, 2005, p. 178)

¹¹ Souza (2007) apresenta, em seu trabalho, a Teoria do Acontecimento Didático, que foi formulada por Behares (2005). Para essa teoria, há sempre uma demanda pela verdade partindo de um sujeito para outro. Essa demanda pode ser entendida como um desejo, uma falta não preenchida, ou como Souza (2007) descreve, “uma espécie de lugar vazio” (p. 165) em que há uma busca constante para seu preenchimento no acontecimento do ensino: o desejo do aprendiz pelo saber que lhe falta e o desejo do mestre por ensinar, ambos buscam preencher uma falta. Nessa perspectiva, de uma concepção de ato educativo como efeito de linguagem, o intérprete educacional se torna o mestre, visto que compartilha a mesma língua com o aluno surdo. O professor, por outro lado, não consegue estabelecer a relação de ensino do modo como é proposta pela teoria do Acontecimento Didático, pois não instaura uma relação dual com o aluno surdo, semelhante à que ocorre com o intérprete educacional. Para saber mais sobre essa teoria, consultar: BEHARES, L. E. Didáctica moderna: más o menos preguntas, más ou menos respuestas?. In: _____; CORSARO, S. C. (Org.). Enseñanza del saber: saber de la enseñanza. Montevideo: Universidad de la República/Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación, 2005.

Afinal, o professor opta por construir uma relação de ensino mais próxima com os alunos ouvintes, porque compartilham a mesma língua, e isso ocasiona um afastamento do seu aluno surdo, que busca satisfazer sua necessidade pelo conhecimento junto ao sujeito que se comunica diretamente com ele, falante da sua língua. Diante dessa situação, o IE atua em posição contrária à das prescrições e normas de conduta definidas, e assume esse lugar vazio – o do educador – para que o aluno surdo tenha acesso a uma educação de qualidade em sua primeira língua, com estratégias pensadas na sua diferença linguística e cultural. Considerando esses aspectos, Souza (2007) reflete sobre a necessidade de uma formação específica para esse profissional.

A formação do intérprete educacional demanda uma dupla formação, a saber, aquela própria da tradução (em geral, campo dos cursos de Linguística e Letras) e aquela que se inscreve no campo da Educação (Pedagogia e Licenciaturas); especialmente no caso do intérprete contratado para atuar no contexto escolar e convocado a participar do processo educativo de estudantes surdos, e em especial, daqueles matriculados nas séries iniciais de ensino (SOUZA, 2007, p. 169).

Por atuar em um contexto com tantas especificidades, principalmente a de estar diretamente ligado a uma relação pedagógica, o IE deve ter uma formação que considere a necessidade de se ter conhecimentos específicos e estratégias adequadas a essa esfera de atuação. Os cursos de formação para intérprete de Libras no Brasil oferecem uma formação generalista, isto é, forma o tradutor e intérprete para atuar nas diversas esferas da atividade, porém, Santos (2014) defende que:

Cursos de graduação e pós-graduação precisam abordar aspectos específicos para a atuação nos diferentes níveis educacionais, como: preparação anterior à atuação em sala de aula por meio de estudo/leitura; pesquisa de vocabulário específico dos conteúdos a serem abordados; conhecimentos acerca das tecnologias e mídias que favoreçam o processo tradutório; conhecimento das áreas temáticas e diferentes disciplinas escolares; conhecimento dos estágios de desenvolvimento humano e de linguagem; preparação para o trabalho junto à equipe escolar; relações de parceria intérprete/professor e intérprete/aluno; conhecimentos pedagógicos; dentre outros. (SANTOS, 2014, p. 86).

Os documentos legais ainda não preveem uma formação específica para esse profissional, embora diversas pesquisas demonstrem essa necessidade (SOUZA, 2007; LACERDA, 2009; SANTOS, 2014, dentre outros). Reafirmamos, juntando-nos a esses dizeres das pesquisadoras supracitadas, que é de suma importância que haja cursos de formação para atender a essa especificidade que é atuar no contexto de sala de aula. Nesse

espaço, não basta apenas realizar o movimento tradutório e interpretativo, verter de uma língua a outra os enunciados dos professor e dos alunos surdos e ouvintes, uma vez que o IE está envolto de práticas pedagógicas e no seu cotidiano interacional com os alunos surdos, não poderá ignorar o seu processo de ensino e aprendizagem, participando ativamente desse momento, como poderemos nos aprofundar durante o capítulo de análise e discussão.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos e descrevemos os caminhos percorridos para a realização dessa pesquisa e os conceitos - chave de teorias que embasam nossas análises. Ao centrar a discussão sobre a interpretação na esfera educacional, entendemos que seja necessário apresentar nossa filiação teórica relacionada à concepção de língua e linguagem de Bakhtin/ Volochínov, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, edição de 1997, por meio do original e também de outros autores que já propuseram análises da prática interpretativa pautadas nesse estudo. Além disso, também nos embasamos em autores do campo dos Estudos Surdos para discutirmos sobre a atuação desse profissional na educação.

2.1. Conceitos - chave

A concepção de linguagem defendida por Bakhtin e o Círculo se constitui a partir da crítica a duas importantes correntes filosóficas, nomeadas por Bakhtin/ Volochínov (1997) como: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. A primeira, representada principalmente pela obra de Humboldt, segundo Bakhtin/ Volochínov (1997), “interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua [...] a língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética.” (p. 72). Deste modo, essa corrente reduz a linguagem a uma “enunciação monológica isolada” (p. 123) ao postular que se trata de um ato de criação individual, desconsiderando o aspecto social da linguagem. Para a segunda corrente, cujo representante principal é Saussure, o que faz da língua “o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 77), isto é, em cada enunciado há elementos idênticos a outros enunciados, que são as normas fixas e incontestáveis que asseguram a compreensão entre falantes de uma mesma língua. Dessa forma, Saussure preconiza as normas do sistema linguístico em detrimento da fala, daquilo que é construído socialmente.

Bakhtin/ Volochínov (1997), no entanto, concebe a língua como constitutiva da vida, nas relações sociais, pois a materialização da língua ocorre nas interações entre sujeitos e, por isso, que os estudos linguísticos não podem entender a língua como um sistema de normas e

sem ligação com os sujeitos falantes, com o contexto social e histórico em que se dão os discursos. Segundo Souza (2008, p. 97) pautada na teoria bakhtiniana, “a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas”, pois a linguagem está atrelada aos aspectos da vida humana, por meio das interações sociais, em uma construção dialógica. Para Bakhtin/ Volochínov (1997), em resposta às duas correntes filosóficas dos estudos da linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 123 - grifos do autor).

Sendo assim, não é possível a separação da língua do seu conteúdo vivo e ideológico, construído socialmente em um dado contexto, pois com isso, tem-se apenas enunciações fechadas. Para um estudo da língua e linguagem se faz necessário, acima de tudo, observar o contexto em que os enunciados se dão, em suas situações reais de produção, entre sujeitos em interação verbal. Nesse sentido, para Bakhtin/ Volochínov (1997) toda enunciação constitui um diálogo, entretanto o filósofo enfatiza que “pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123 - aspas do autor), uma corrente de sentidos entre os enunciados já ditos em outro tempo e os enunciados que ainda existirão em um fluxo comunicativo infinito.

Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos. (SOUZA, 2008, p. 99).

Deste modo, os enunciados não são únicos e também não são repetíveis, pois, ainda que se utilize do mesmo código lingüístico, a mesma estrutura frasal, os enunciados são ditos por sujeitos diferentes em contextos diferentes e, portanto, configuram novos enunciados. Para Bakhtin/ Volochínov (1997) os enunciados são apropriados a partir das relações dialógicas construídos socialmente, que possibilita o sujeito a compreender os sentidos

envolvidos na interação; e as enunciações são determinadas pelas condições reais em que acontecem, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 112) e é materializada pela palavra. Esta, por sua vez, dirige-se a alguém, o interlocutor, que não pode ser abstrato. O autor afirma ainda que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato que se dirige *para* alguém [...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p. 113 - grifos do autor).

Deste modo, a atividade do tradutor e intérprete pode ser compreendida como uma atividade enunciativa discursiva, uma vez que esse profissional atua na fronteira entre duas línguas diferentes, intermediando a interação entre locutor e interlocutor nessa ponte entre o eu e o outro. Tal atividade se dá em uma situação concreta de enunciação, em dado contexto histórico e social. Nesse trabalho, a atuação do tradutor e intérprete de Libras é analisada em uma esfera específica, a educacional. Compreendemos que nessa esfera há especificidades que incidem sobre a atuação do intérprete educacional, que são diversas às características de outras esferas de atuação. Sua atividade se dá, pois, com os sujeitos envolvidos nesse contexto específico que demanda aspectos relacionados à função pedagógica que o IE assume no cotidiano, ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, junto aos quais esse profissional realiza seu trabalho.

Além da teoria bakhtiniana, embasamo-nos na perspectiva adotada por autores do campo de investigação denominado Estudos Surdos, conforme Skliar (2005) esclarece:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR, 2005, p. 29).

Essa perspectiva surgiu a partir da junção entre Estudos Culturais e discussões acerca da língua, da educação, das identidades, das culturas, da historicidade, das comunidades surdas, entre outros aspectos relacionados à surdez que são estudados sob o prisma da diferença. Para Skliar (2005), a diferença tem um significado ligado à política, uma vez que é construída a partir da história e em contexto social, perpassada por conflitos e resistências diante de práticas que tentaram subalternizar as comunidades surdas pela proibição da língua de sinais, pela tentativa de normalizar esses sujeitos, pela filosofia oralista, entre outras formas de poder exercidas sobre o povo surdo. O autor defende a criação de uma política

educacional que considere os aspectos culturais e linguísticos dos surdos como foco central, respeitando e atendendo aos anseios das comunidades surdas (SKLIAR, 2005). É nesse percurso que seguimos na busca pela construção de um projeto que contemple as necessidades das crianças e adolescentes surdos, possibilitando que eles tenham acesso às representações da surdez como uma diferença, contando, entre outros profissionais, com o Intérprete Educacional para realizar essa mediação, ampliar as possibilidades do aluno surdo nesse enfrentamento que ele trava com o modelo de educação que atualmente continua sendo o principal ofertado à comunidade surda.

2.2. Caracterização da pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo descritiva e pretende analisar a atuação do Intérprete Educacional em uma escola polo inclusiva do interior do Estado de São Paulo, que conta com projeto bilíngue. Para Gil (2008) e Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa concebe a realidade como dinâmica, fluida, mutável, pois é constituída pelo contexto sócio-histórico cultural em que as pessoas estão inseridas e estas movimentam e alteram constantemente a realidade, interferindo nos eventos e dando diferentes significados a eles. Do mesmo modo, o pesquisador também influencia na investigação com suas concepções e valores no momento de interpretar os fatos observados. Sendo assim, “será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esse fatos pelas pessoas que partilham dele”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Portanto, a pesquisa qualitativa considera, para a interpretação dos eventos, os significados atribuídos pelas e sobre as pessoas participantes desse processo.

Adotamos o procedimento conhecido como estudo de campo, pois segundo Gil (2008) essa técnica busca aprofundar as questões propostas estudando “um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes” (GIL, 2008, p. 57) e o tipo de pesquisa descritiva, que ainda de acordo com Gil (2008) tem como objetivo principal realizar uma “descrição das características de determinada população ou fenômeno” (p. 28). Portanto, para a nossa coleta de dados e posterior análise, optamos por ir à campo, a fim de nos aproximarmos da realidade estudada e de seus agentes, para realizar um estudo em que descrevemos a atuação do intérprete educacional por meio de registros de campo e analisamos com base em teorias pautadas nos estudos de cunho social.

Deste modo, nosso campo de pesquisa foi uma Escola Polo Inclusiva Bilíngue, especificamente na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, em que havia alunas surdas matriculadas, durante o mês de novembro de 2017, abrangendo cinco dias de observação em duas disciplinas: Geografia e Matemática. Estas disciplinas foram escolhidas por atenderem ao nosso interesse de observar a atuação do intérprete em aulas de diferentes áreas do conhecimento, humanas e exatas, e, além disso, por ocorrerem em horários que estavam de acordo com a nossa disponibilidade.

2.3. Estrutura da Escola Pesquisada

A escola pesquisada é uma Escola Polo Inclusiva Bilíngue localizada no interior do Estado de São Paulo, que tem seu funcionamento regido pelo Decreto nº 5.626/2005. A implantação desse modelo no município teve origem com um projeto da pesquisadora Cristina Lacerda da Universidade Federal de São Carlos para a Secretaria Municipal de Educação, após resultados positivos em outros municípios do Estado de São Paulo em que houve um trabalho seguindo os pressupostos da educação bilíngue para surdos (MORAIS, 2018). Deste modo, há duas escolas no município que funcionam, desde 2011, segundo essa perspectiva, uma de ensino infantil e uma de ensino fundamental, ambas estão localizadas na mesma região, uma ao lado da outra, o que facilita o trabalho de acompanhamento no desenvolvimento das práticas bilíngues (Libras/ Língua Portuguesa) nas duas etapas da educação. Como se trata de uma escola pólo, ou seja, uma escola que atende crianças surdas de todo o município e que, portanto, precisam se deslocar dos seus bairros para estudarem, a prefeitura oferece o serviço de transporte para as crianças surdas até as escolas.

A estrutura da escola de ensino fundamental, onde focamos nossa pesquisa, conta atualmente com 35 salas de aula, dentre elas, as salas de língua de instrução Libras e sala de ensino de português como segunda língua, sala dos professores, sala de recursos multifuncional, biblioteca., sala da direção, secretaria, cantina, pátio, quadra de esportes. Atende um total de 846 alunos, matriculados entre anos iniciais e finais do ensino fundamental, 1ºano a 9º ano, e EJA Suplência I e II. Quanto aos alunos surdos, há um total de 21 alunos matriculados, sendo: 10 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 11 alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2017. Nesse período, estavam divididos entre o 6º ano (quatro alunos), 8º ano (três alunas) e 9º ano (duas alunas e um aluno). Há três intérpretes de Libras na instituição, no entanto, apenas uma

intérprete é concursada da prefeitura e atua na turma do 6º ano, os dois intérpretes que atuam no 8º e 9º, respectivamente, são contratados em caráter de prestação de serviço, renovando a cada ano o contrato para continuar atuando na escola.

2.4. Participante da pesquisa

O participante da pesquisa é um intérprete de língua de sinais que atua em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental no período da coleta de dados. O intérprete foi selecionado por estar inserido no contexto que pretendíamos observar: uma escola polo inclusiva bilíngue. Além disso, apesar de haver outras turmas com alunos surdos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, optamos pela turma do oitavo ano por ser a única em que os horários das disciplinas que pretendíamos observar estavam de acordo com a nossa disponibilidade. Colocamos apenas esse profissional como participante, mas analisamos a sua interação com os estudantes surdos, bem como as estratégias e tomadas de decisão na realização das atividades tradutórias no contexto da sala de aula.

Intérprete de Libras

O sujeito da nossa pesquisa é um intérprete de Libras que colaborou aceitando que seu trabalho de interpretação na sala de aula fosse observado e também concedendo uma entrevista. Será citado neste trabalho com as suas iniciais, A. V. R., e referenciado como gênero masculino. Tem experiência com interpretação em diversas esferas: empresarial, política, cultural, entre outras, que ele assume como uma atividade freelance. Iniciou sua atuação na esfera educacional há cerca de dois anos, no ensino profissionalizante e na educação básica em escola municipal. O sujeito pode ser caracterizado como *Children of Deaf Adults* ou CODA, um termo utilizado para se referir a filhos ouvintes de pais surdos. Isto revela que ele provavelmente deve ter iniciado a atividade de interpretação desde a infância, o que é bastante comum para crianças que crescem nesse contexto familiar. Embora muitos CODAs optem por outras atividades profissionais quando chegam à idade adulta, como ocorreu por um tempo considerável com A. V. R., a maioria ainda opta por “continuar” na profissão como intérprete de Libras, por ser uma atividade que acaba por constituir a pessoa ao longo da vida.

Em relação à formação, A. V. R. possui Ensino Médio Completo. Iniciou um curso superior de Administração, no entanto, não finalizou. Realizou o *Prolibras* – Programa

Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, em 2015, último ano de aplicação do exame, optando, nessa ocasião, pela certificação para ensino de Libras, porém não obteve a aprovação. Relata que foi uma decisão apenas com o objetivo de ter uma experiência e conhecer o exame, e que se arrepende por não ter tentado a certificação para tradução e interpretação. Nota-se que o intérprete não possui uma formação específica para atuar neste cargo, no entanto, por ser fluente na Libras e já ter experiência de atuação em outros espaços, iniciou o trabalho na escola em caráter de prestação de serviço, para tanto, o candidato é entrevistado e passa por uma avaliação prática para atuar como intérprete de Libras, não sendo obrigatória a formação na área.

Quanto à atuação profissional, trabalha como intérprete educacional em uma escola inclusiva polo inclusiva bilíngue no regime de contratação temporária há um ano e oito meses. E também em uma instituição de educação profissionalizante. Embora tenha atuado anteriormente em outras áreas que não têm relação com a interpretação em Libras, também atuava e atua voluntariamente, inclusive, como intérprete dos próprios pais.

2.5. Procedimentos de coleta e de análise dos dados

Para realizar pesquisas que envolvam seres humanos, faz-se necessário assumir um compromisso ético para com os participantes e as instituições envolvidas. Sendo assim, o projeto de pesquisa foi inicialmente apresentado à direção da instituição pública onde seria realizada a coleta de dados, que nos orientou a solicitar autorização primeiramente na Secretaria Municipal de Educação. Com o documento em mãos, após avaliação e aprovação do secretário, conseguimos também a autorização da própria instituição. Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)¹², por meio da Plataforma Brasil, juntamente com os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), Carta de Autorização da escola assinada pela diretora e, por fim, Folha de Rosto emitida pela plataforma, que constitui um termo de

¹² Projeto intitulado “Análise das interações entre alunos surdos em escola inclusiva com projeto bilíngüe” encaminhado para apreciação ao Comitê de Ética referente à pesquisa de Iniciação Científica com bolsa do CNPq nº 125036/2017-5, do Edital 001/2017, com vigência de 01/08/2017 a 31/07/2018, sob a orientação da Professora Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins. Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 74755117.5.0000.5504.

compromisso da instituição proponente assinado pela professora orientadora e pela chefe do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), no qual nosso curso está vinculado.

O cronograma de pesquisa foi alterado em virtude desses trâmites, em que cada etapa demandava um certo tempo para a apreciação e resposta. Assim que todo o processo foi aprovado, iniciamos a coleta de dados, que foi realizada em período menor do que o previsto anteriormente, e no último mês de letivo da escola. Desse modo, coletamos uma quantidade menor de dados para serem analisados, visto que algumas aulas foram planejadas para serem de finalização das disciplinas e distribuição das médias finais. A questão que levantamos não é, de fato, a quantidade, mas a ideia de que a possibilidade de ter maior qualidade dos dados obtidos, caso fossem distribuídos nos meses previstos é recorrente. O que provavelmente nos forneceria mais respostas para nossos questionamentos iniciais. No entanto, durante esse período de espera, realizamos leituras e uma investigação de estado da arte que foi importante para o processo de compreensão de como as pesquisas estão apresentando o papel do intérprete educacional nos últimos anos.

Em campo, realizamos observações em sala de aula e entrevista com o intérprete educacional, que serão descritos nos tópicos seguintes. Com os dados obtidos por meio desses instrumentos, pudemos iniciar inúmeras leituras, a fim de destacar os fatos mais relevantes para nossos objetivos. Deste modo, foram impressos os diários de campo e a entrevista transcrita e adotamos uma forma de leitura com sublinhado em cores diferentes para cada tema que concordava com nossos objetivos. Assim, utilizamos roxo para trechos que tratavam do papel do intérprete educacional; laranja para trechos sobre as suas estratégias; rosa para trechos sobre a interação e/ou parceria entre intérprete e professor; verde para trechos que tratavam sobre recursos didático-pedagógicos em sala de aula, e; lilás para trechos sobre planejamento do intérprete educacional. Consideramos que essa forma de organização não deve ser vista como uma categorização dos dados, pois o intuito não era criar categorias de análise, mas destacar possíveis excertos para nosso capítulo de análise e discussão e facilitar a visualização no momento de retornar ao texto para buscar novas leituras e interpretações.

2.6. Instrumentos para coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação e entrevista semiestruturada. Nossa pergunta norteadora foi: quais estratégias tradutórias, interpretativas e pedagógicas o intérprete educacional utiliza em sua prática? A hipótese levantada é a de que o

intérprete possui um papel que percorre caminhos para além da interpretação, ele assume no seu cotidiano um papel pedagógico diante das alunas surdas. Seguindo esse pressuposto, podemos afirmar que somente a inserção de um profissional tradutor e intérprete na sala de aula, não consegue de fato incluir o aluno surdo, o contexto educacional coloca o profissional diante da possibilidade de assumir outras funções que não estavam prescritas em sua atuação. Para tanto, a observação e questionamento foram ricas fontes para percorrer possíveis respostas e serão melhor descritas nos tópicos seguintes.

2.6.1. Observação

De acordo com Gil (2008, p. 100), a observação “apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. No momento da observação, foi feita a tomada de notas em caderno de campo, tomando como tópicos: a) as estratégias tradutórias, interpretativas e pedagógicas adotadas pelo intérprete educacional no decorrer da sua atuação, b) os recursos didáticos utilizados, c) a interação entre o intérprete e os professores e, d) a interação entre intérprete e alunas surdas. Os registros em caderno de campo serviram para posterior sistematização e análise dos fatos observados. A observação foi registrada de forma sistemática, semanalmente, no período do mês de novembro de 2017, após negociação e aceite da escola. Para além do espaço de sala de aula, a análise também se ampliou para outros espaços escolares como o momento do intervalo e outros espaços possíveis que demandam a interação.

As anotações em caderno de campo foram realizadas ora em forma de tópicos, ora mais detalhadas, a depender do momento, da velocidade dos fatos ocorridos e dos detalhes que julgamos relevantes para a pesquisa. Em seguida, foram transcritas digitalmente de forma narrativo-descritiva buscando interligar os tópicos anteriormente levantados. Além do caderno, também foi utilizado o recurso de bloco de notas do aparelho celular em momentos como o intervalo, para realizar anotações referentes às interações das alunas surdas, bem como, ao detalhamento dos tópicos anotados em sala a fim de evitar perder os detalhes no momento da transcrição.

2.6.2. Entrevista

A entrevista constitui uma ferramenta que possibilita a coleta de dados abrangendo diversos aspectos da vida social e é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas das ciências humanas e sociais (GIL,2008). Por ser aplicada presencialmente, na face a face com o entrevistado, “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” (Gil, 2008, p.109). Nessa pesquisa, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada, que como o nome sugere, está em um nível de estruturação intermediário, pois possui um roteiro de perguntas a serem lançadas ao participante da pesquisa, mas possibilita uma abertura para elaboração de novas perguntas no decorrer dessa interação. Não se enquadra, portanto, nas definições de entrevista estruturada e não-estruturada, propostas por Gil (2008).

Foi realizada com o intérprete educacional para compreender a sua percepção sobre a própria atividade, a fim de obter informações sobre o perfil de profissional que atua em uma instituição que adota as práticas bilíngues, com relação ao seu papel. Para tanto, agendamos com o IE um horário, após o término do período letivo para os alunos, a fim de não haver conflitos de horários. Solicitamos e tivemos a autorização para a gravação da entrevista em áudio. O roteiro de entrevista continha 20 perguntas no total, organizadas em três grandes blocos, a saber: a) sobre a formação e atuação profissional do intérprete (seis questões); b) sobre as estratégias didático-pedagógicas e recursos utilizados pelo intérprete no cotidiano escolar (sete questões) e; c) sobre as interações entre intérprete e alunas, intérprete e professores, alunas e professores e alunas surdas com alunos ouvintes (sete questões). Este último bloco de questões foi elaborado para ser utilizado em outra pesquisa, de Iniciação Científica, porém, alguns dados também auxiliam a pensar em nossos objetivos neste trabalho. Como o formato da entrevista permitiu uma abertura maior para um diálogo mais aprofundado, foram acrescentados mais questionamentos de acordo com os relatos e respostas do intérprete educacional e também de acordo com as observações em sala de aula que já tínhamos realizado.

No segundo momento, a entrevista, que teve duração de sessenta e seis (66) minutos, foi transcrita digitalmente, no entanto, não seguimos rigorosas e detalhadas normas de transcrição, marcamos apenas as pausas, as interrupções por terceiros, as reações do intérprete, mudanças abruptas de assunto e/ou reformulação da frase e ênfase. A transcrição seguiu um formato mais livre, pois não era nossa intenção realizar uma análise aprofundada

do discurso do entrevistado, mas focalizar nos dados fornecidos por ele em suas respostas. Na apresentação dos excertos, no próximo capítulo, aparecem apenas as marcações de pausa, reações do intérprete e ênfase, por conta dos trechos selecionados. Em seguida, o texto foi impresso para um maior conforto ao realizar as leituras, além de tornar o momento da consulta mais prático e palpável. Nessas leituras, conforme citamos anteriormente, marcamos os trechos conforme nossos objetivos, destacando-os por cores diferentes a fim de facilitar a visualização e agrupamento dos trechos que tratam do mesmo assunto.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE EM CAMPO: DIÁLOGOS TRAÇADOS À PARTIR DAS OBSERVAÇÕES TECIDAS

Neste capítulo apresentamos e tecemos uma análise dos dados coletados por meio da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin / Volochínov (1997) e de autores dos Estudos Surdos. Buscamos compreender as estratégias empregadas pelo intérprete educacional em sala de aula e, para tanto, selecionamos cinco excertos, dois dos diários de campo¹³, especificamente da aula de Geografia, três da entrevista realizada com o profissional e compomos um diálogo entre as teorias e os fatos observados e narrados pelo IE. Entendemos que a escuta da fala do profissional é de extrema importância para que ele mesmo possa se distanciar da sua posição ao descrever suas perspectivas, seus pensamentos, suas práticas de modo que isso contribua para que ele reflita sobre si mesmo e o trabalho que vem realizando, colocando, ao dizer em voz alta, a possibilidade de repensar, de ver sob outros pontos de vista e se apropriar desses discursos para seu próprio crescimento profissional; e ainda sua fala produz saberes para essa pesquisa, já que a escuta dos protagonistas de atividades analisadas produzem suas perspectivas e saberes importantes para o desenvolvimento deste trabalho observado.

Sendo assim, o primeiro excerto selecionado diz respeito à concepção do IE sobre a atividade que ele desempenha em sala de aula. Os limites de sua atuação e aquilo que ele consegue alcançar. Tais enunciações serão alinhavadas com as pesquisas e saberes dispersas neste campo.

Excerto 1: Entrevista com o Intérprete Educacional

Trecho sobre a definição do que é a atividade para o profissional:

[...] o intérprete de palestra não vai ficar explicando [...] agora o intérprete educacional tem outro jeito de explicar, mesmo com a fala do professor, você tem outra MANEIRA de... atingir... a estratégia, [...] você tem um jeito, porque até mesmo a gente já tem essa

¹³ Observamos as aulas da disciplina Matemática e fizemos anotações em diário de campo, porém não selecionamos excertos dessa disciplina, pois como a observação foi realizada no fim do ano, não pudemos observar cenas interessantes para os objetivos da nossa análise.

intimidade também, então isso acaba ficando mais fácil e aí você também observa no rosto da... nas expressões das alunas se elas entenderam ou não, porque às vezes ela tem vergonha de perguntar [...]

A fala de A. V. R. demonstra um conhecimento no âmbito da prática sobre a diferença existente entre a atuação de um intérprete de conferência e intérprete educacional, nota-se a busca por uma definição que acaba se misturando com a narração de exemplos para tornar mais clara a explicação. Vale ressaltar que o IE tem experiência nesse campo de atuação há apenas dois anos e não possui uma formação acadêmica¹⁴ na área da tradução e interpretação, mas construiu sua carreira a partir das experiências que possui enquanto filho de pais surdos e que, portanto, tem a língua de sinais como língua materna e constitutiva de si. Além disso, A. V. R. participa de encontros de formação continuada na própria instituição em que atua, sendo ofertada em parceria com a universidade, o que certamente fortalecerá nesse profissional a compreensão das suas práticas em sala de aula.

Sobre esse tipo de conhecimento, Nascimento (2014) afirma, embasado na teoria ergológica de Schwartz¹⁵ da metáfora do triângulo sobre a atividade de trabalho, que se tratam de saberes investidos que são os saberes construídos pelo trabalhador durante a sua atividade laboral, a partir da relação do seu fazer com os conhecimentos constitutivos do sujeito. Desse modo, A. V. R., com seus saberes prévios à atividade e com a sua prática de interpretação na escola, constrói novos saberes, à medida que também se apropria do saber acadêmico em serviço. Esse processo é chamado de debate de valores e o uso de si (NASCIMENTO, 2014), pois o IE vive um tensionamento de ajustes da sua prática a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada que frequenta: lá é o espaço no qual ele se reúne com profissionais formadores e pesquisadores da área, além de se reunir com colegas de profissão

¹⁴ Destacamos que no período da coleta de dados o IE não tinha e/ou estava em formação em nível superior, no entanto, em 2018 ingressou em um curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar que tem duração de quatro anos.

¹⁵ Nascimento (2014) aborda, em seu trabalho, os estudos da Ergologia que surgiram na década de 1970, na França, tendo como representante Yves Schwartz. Trata-se de uma abordagem multidisciplinar que visa transformar a atividade humana, principalmente a do trabalho. Para compreender a atividade de trabalho, Schwartz (2011) descreve a metáfora do triângulo, constituída por: Saberes constituídos/acadêmicos, as normas antecedentes ao trabalho em si; Saberes Investidos, aquilo que o trabalho constrói durante a atividade de trabalho; Debate de Valores e o uso de si, "um conflito de ajuste entre os saberes que são instituídos previamente, as normas antecedentes e os saberes investidos" (NASCIMENTO, 2014, p. 8). Para saber mais sobre a metáfora do triângulo da atividade de trabalho proposta por Schwartz (2011), consultar: SCHWARTZ, Yves. Manifesto por ergoengajamento. In: BENSASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do Trabalho na atualidade*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

e de local de trabalho para debater sobre as questões teóricas dos estudos da interpretação e para compartilhar desse debate de valores com seus colegas.

Outro aspecto a ser discutido tem relação com o uso do verbo “explicar” para se referir à atividade do intérprete. Ora, segundo as prescrições do Código de Conduta e Ética da Febrapils (2014) o tradutor e intérprete de língua de sinais é aquele profissional que “traduz e/ou interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar”, porque então o IE faz uso da palavra “explicar”? Que postura esse IE assume diante das alunas surdas para não dizer “interpretar”? O ato de explicar é da ordem do ensino, no entanto, o IE a utiliza para se referir à sua ação enquanto intérprete em sala de aula. De acordo com Bakhtin/ Volochínov (1997), nenhuma palavra é utilizada de forma aleatória, neutra, sem uma significação ideológica que a compõe e a localiza em determinado contexto, pois a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 36), em todo enunciado há uma intenção. Nesse caso, o IE dá indícios de que assume, ainda que não com essas palavras, que diante da dúvida das alunas, diante da incompreensão por parte delas, ele se posiciona em um ato educativo, para além do papel prescrito nos manuais. Para o IE, que constrói ao longo do ano letivo, às vezes de mais anos letivos, como no caso de A. V. R., uma relação afetiva com os alunos surdos e também uma relação pedagógica, é difícil não se movimentar nessa direção, a do ensino. Conforme relatado pelo IE e constatado na pesquisa de Santos, Diniz e Lacerda (2016):

Comumente, também é o IE quem está mais atento à compreensão ou não pelo aluno surdo sobre os conceitos e conteúdos ministrados - sendo ele responsável por um público menor que o do professor regente (os alunos ouvintes), é capaz de notar quando há dificuldades ou dúvidas, quer observando os diálogos entre alunos surdos, quer percebendo a expressão facial de dúvida no rosto deles. (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016, p. 155).

Nesse caso, a função assumida pelo IE se constrói como parte do contexto de ensino e aprendizagem em que ele está inserido, ele se envolve de fato nas práticas educacionais, distanciando-se de uma atuação instrumental em sala de aula - “ser a voz do professor” e aproximando-se de uma função educadora (MARTINS, 2013, p. 130). Isso se deve também ao fato de que a escola inclusiva ainda não se configura um espaço de real inclusão para os alunos surdos, uma vez que a língua de instrução não é a sua primeira língua, que o processo de ensino é mediado mesmo o IE assumindo a função docente e que os alunos surdos não

interagem dialogicamente e de forma direta com os colegas ouvintes com a qualidade necessária para a construção de uma relação próxima e efetiva.

Considerando esses aspectos, o IE assume a função de educador na sala de aula, ainda que não de forma consciente e voluntária, uma vez que o lugar da docência, segundo a perspectiva defendida por Souza (2007), se encontra vazio, todavia há o desejo do IE por suprir a falta do mestre para o aprendiz surdo, que o impulsiona a tomar esse posto. Podemos afirmar então que uma outra ética se constrói no contexto educacional, que não pode ser a mesma ética compartilhada por intérpretes que atuam na esfera de conferência ou na esfera da saúde, por exemplo. São contextos diversos com especificidades que merecem ser consideradas no momento de pensar um documento norteador das suas práticas, embora, sejam espaços de atuação em que não é possível antecipar os acontecimentos. Por esse motivo é tão delicado, senão impossível, pensar em prescrições e normas rígidas para a atuação do intérprete educacional. Essas práticas ocorrem em um campo híbrido de tradução, interpretação, criação, ensino, e que segundo Martins (2013), tais posturas distanciam-se da captura “de um papel único e fechado – embora queiram legitimar uma diretriz, a função da interpretação ainda se faz de modo marginal e criativo. A captura do fazer trará por um lado legitimação, mas poderá amarrar ainda mais em “modelos” do como fazer.” (p. 195 - aspas da autora).

Santos (2014) também se lança a discutir tais aspectos:

Definir funções e papéis do IE em sua atuação junto ao professor torna-se muito complexo. Acreditamos que sua função não seja apenas propiciar a comunicação entre surdos e ouvintes, seu trabalho vai além; permanecer em uma discussão superficial de divisão de responsabilidades - de que o intérprete não deve interferir nos discursos do professor, de que o professor é quem tem domínio do conhecimento e por isso é superior ao IE, ou que o intérprete não tem formação pedagógica - não levará ao objetivo principal da inserção desse profissional em sala de aula: a inclusão efetiva e acessibilidade ao aluno surdo. (SANTOS, 2014, p. 35).

Nesse percurso, a autora afirma a necessidade de tomar atitudes diante da inclusão do aluno surdo em escola comum, que é preciso, acima de tudo “unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno” (SANTOS, 2014, p. 35), participar ativamente dos processos educacionais juntamente com outros profissionais parceiros e construir relações estreitas com o professor regente da classe, para que juntos possam propiciar ao aluno um ensino de qualidade, apoiado em metodologias pensadas a partir da sua singularidade linguística e cultural. Desse modo, o IE sente-se seguro para atuar em sala de aula, indo além da

interpretação, atuando também em uma fronteira criativa, ele pode fazer da sua prática um ato educativo.

Excerto 2: Entrevista com o Intérprete Educacional

Trecho sobre as estratégias e/ou atitudes do Intérprete Educacional sobre quando ele ou as alunas não estão entendendo o conteúdo:

Dependendo da situação do momento, o professor tá explicando, explicando, e eu vejo que não é o momento de parar, ou então eu vejo que tá terminando... mas se eu ver que é uma coisa que já tá ficando difícil, aí eu tento parar o professor sim, [...] e aí eu já faço uma outra interpretação tentando... uma outra estratégia, um outro conhecimento que eu acho que ela já vivenciou.

Trecho sobre exemplo que Intérprete Educacional utilizou

[...] ou uma imagem que possa... tipo vapor, eu me lembro disso porque eu expliquei, elas conseguiram entender, mas não muito, porque os meus exemplos foram meio que o conhecimento delas, falei “vapor... ah, é quando você tá cozinhando, você tampa e você vê que quando você solta tem aquela fumaça e tem água escorrendo” [...] no intervalo eu até aproveitei mesmo e vim na cozinha e mostrei pra ela [risos]. [...] O que dá pra fazer a gente faz, né [risos] e o que não dá a gente faz também porque a gente procura outro modo, método, se não for hoje, outro dia, sabe.

O relato do intérprete evidencia ainda mais o aspecto discutido anteriormente sobre a sua postura em um ato educativo em sala de aula. Mais do que interpretar de uma língua para outra, ele participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o compromisso que ele assume diante da dificuldade das alunas é um compromisso, acima de tudo, de educador. Na primeira parte do excerto, A. V. R. narra sua relação com o conteúdo: quando ele sente que não conseguiu atingir a explicação do professor na interpretação, costuma aguardar um pouco mais da explicação, tentando se apropriar do conhecimento sem a necessidade de interromper o professor. Por outro lado, se ele percebe que está ficando mais complexo, interrompe o docente com o intuito de obter uma nova explicação para também contar com a possibilidade de interpretar de outra forma que seja mais clara. E o que marca

para o IE quando ele deve interromper a aula e solicitar esclarecimentos são as expressões das alunas, então ele está interpretando atento ao retorno das alunas, à receptividade das alunas ao conteúdo. Se analisarmos rigorosamente, essa também não seria, teoricamente, uma função do IE, já que o ensinamento dos conteúdos aos alunos é de responsabilidade do professor, logo, seria sua a função de perceber nos olhares de todos os alunos se estão entendendo a explicação ou se precisa reforçar mais, dar exemplos, entre outras alternativas possíveis.

No entanto, o que se observa em geral é que o próprio professor delega ao intérprete essa função, mesmo que involuntariamente, como afirma Rosa (2005), pois acredita que somente a presença do IE em sala de aula já garante a inclusão do aluno surdo, e acaba não se preocupando em atingir aquele aluno, em preparar materiais, em pensar uma aula mais visual, tal como propõe Campello (2007), em uma proposta de Pedagogia Visual, baseada, como o nome sugere, na visualidade imagética dos conteúdos. Cabe ao IE atentar-se aos sinais de compreensão, de incompreensão, de dúvida, entre outros, dos alunos surdos e buscar em parceria com o professor meios para tornar a aula mais acessível.

É o que ocorre na segunda parte do excerto, ao notar a dúvida no rosto das alunas surdas, A. V. R. começa a elaborar estratégias para tornar o assunto mais claro e como ele mesmo aponta, tentando utilizar um “conhecimento que eu acho que ela já vivenciou [...] ou uma imagem” (A.V. R., Intérprete Educacional, 2017) a fim de tornar o conteúdo científico mais palpável e acessível. Nesse momento, o IE faz uma interpretação que não segue exatamente o que o professor está dizendo, uma interpretação diferente buscando a compreensão das alunas surdas, dando outros exemplos que ele considera ser do conhecimento delas, buscando imagens para representar os conceitos e até mesmo realizando intervenções fora da sala de aula, como o que foi narrado por ele no excerto. Nesse caso, não basta utilizar o sinal específico do objeto, o aluno pode reconhecer o sinal como sendo correto, no entanto, de acordo com Bakhtin/ Volochínov (1997), é necessário compreender de forma clara o contexto concreto para, enfim, compreender o significado da enunciação. Isto é, para que o aluno compreenda o conteúdo, ele precisa estar imerso no contexto em que se aplica tal exemplo, tal explicação, do contrário, será difícil a compreensão de sinais descontextualizados, por isso a importância de o IE não se limitar a emitir sinais sem antes saber se o aluno está assimilando a sinalização em dado contexto concreto. Sobre essas ações tomadas pelo IE, Martins (2013) aponta que:

[...] ao se posicionar nem como missionário, nem como instrumento de interpretação, mas como um intercessor-mestre que participa do processo, ou dos

encontros que são partes da construção do aprender, há múltiplas ações criativas que fazem do ensino para surdos singularidades em muitas salas de aula – uma transgressão positiva para o aprender. Olhando a ação do TILSE desse viés, saltamos as inúmeras produções cotidianas, performances e adaptações promovidas por TILSE que fazem toda a diferença. Afirma-se, assim, a mestria ativa, a do encontro como possibilidade de ensino surdo. Outra vez o mestre é atuante na dinâmica escolar, sendo inescapável na relação surdo-conteúdo. (MARTINS, 2013, p.175)

Ao tomar essas atitudes relacionada com a postura de educador, o IE não é mais só o intérprete, aquele que faz a mediação de comunicação, embora isso ocorra também, aquele que traduz a fala do professor, sua atuação não é instrumental. Suas mãos atuam no sentido do ensino ao aluno surdo, o professor não sabe que a aluna surda ainda não compreendeu o conceito por completo, o intérprete é quem ainda percebe uma dúvida da aluna, e ele, talvez depois de já ter pedido à professora uma nova explicação, de ter apresentado a dúvida à professora novamente, busca meios de proporcionar o acesso ao conhecimento, mesmo que isso demande um tempo entre ele e a aluna fora da sala de aula: a “ação criativa” sobre a qual Martins (2013, p. 175) se refere, a “transgressão positiva para o aprender”, uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. O IE aproveita a oportunidade de sanar as dúvidas da aluna, ainda que isso o leve a ambientes inesperados para tal realização.

Para tomar atitudes como essa da narração é importante que o IE esteja acompanhando e se apropriando dos conceitos apresentados no decorrer das aulas, participando da formação continuada, compartilhando suas experiências com outros profissionais da área. Almeida (2010) destaca a importância de o intérprete sempre refletir sobre a sua prática, principalmente em se tratando de sala de aula, um espaço com tamanhas especificidades em sua atividade. A autora aponta para a:

Necessidade do intérprete ter amplo conhecimento de mundo e da temática a ser interpretada. A falta de conhecimento dos conceitos implicados inviabiliza que estratégias outras, como dar exemplos, fazer associações e comparações com o que já é conhecido pelo surdo, sejam práticas pedagógicas integrante das aulas. (ALMEIDA, 2010, p. 84).

Se o IE não estivesse atualizado ou se não estivesse em constante formação, possivelmente teria sido mais complexo para ele elaborar estratégias outras para conseguir fazer com que a aluna chegasse à apreensão do conteúdo. Tendo isso em vista, faz-se necessário repensar a formação inicial desse profissional que atua na fronteira linguística e

cultural entre surdos e ouvintes, pois no contexto educacional, para além dessa mediação fronteiriça, há a função pedagógica a que o IE é constantemente convocado a assumir. A convocatória, por assim dizer, parte das alunas surdas: por estarem em um contexto inclusivo, em que a língua de sinais tem um papel menor e subalterno, ainda que em escola projeto bilíngue, e o ensino se dá pela língua majoritária. Nesse sentido, as alunas buscam no IE a figura do mestre que compartilha com elas a mesma língua, a quem podem recorrer sem mediação, para tomar o posto no ato educativo. É fundamental, portanto, a parceria entre IE e professor para a construção de uma ação pedagógica verdadeiramente inclusiva. E parte também do professor, que não conhece as especificidades do aluno surdo, não consegue se aproximar desse aluno porque não domina a sua língua, e acaba contando com a presença do IE em sala de aula para sanar essas dificuldades, convocando-o, de forma consciente ou não, a assumir a função pedagógica em seu lugar.

Excerto 3: Entrevista com o Intérprete Educacional

Trecho sobre parceria com o professor na elaboração da prova:

Tem professor que pede ajuda, tem professor que mostra antes pra gente, eles fazem e eles mostram antes, ou a gente traz pra eles verem se é uma boa ideia, tem várias alternativas. Eu procuro deixar mais o professor trabalhar da maneira dele [...] e depois eu entro falando dicas.

Trecho sobre correção da prova:

Na correção também os professores me chamam [...] como é escrita, às vezes o professor não consegue identificar o que ela quis dizer [...] tem professor que pede ajuda pra gente e a gente avalia com ele e dá mais ou menos o que ela quis dizer nessa prova. Teve uma situação que eu até perguntei pra ela (professora) se não achava melhor chamar a própria aluna e conversar entre nós três [...] a prova já foi avaliada, mas teve uma outra prova a mais, em Libras.

Como vimos discutindo, o trabalho do IE se configura um trabalho pedagógico, uma vez que ele está inserido no contexto educacional, em sala de aula. Nesse sentido, seu trabalho e o trabalho do professor estão interligados, estejam ou não atuando em parceria, como afirmam Santos, Diniz e Lacerda (2016). As autoras destacam que no cotidiano escolar há a necessidade de uma relação estreita entre IE e professor, uma relação de parceria, pois “o professor, que tem domínio do conteúdo específico, deve auxiliar o IE, que tem domínio das línguas e contato mais próximo aos alunos surdos, e vice-versa” (p. 152), favorecendo o trabalho de ambos para tornar os conteúdos acessíveis, permitindo um planejamento por parte do intérprete e a elaboração de estratégias interpretativas. O IE deve participar do planejamento juntamente com o professor, para auxiliá-lo a observar as especificidades dos alunos surdos no momento de elaboração de atividades e provas, ou mesmo de preparação das aulas. Sobre essa questão, o IE afirmou que uma vez na semana participa de momentos como esse no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que é o espaço onde os IEs podem se manifestar e conversar com todos os professores ao mesmo tempo. Por se tratar de uma escola com projeto bilíngue, são prezados esses princípios de parceria entre IE e professor pela gestão escolar.

Nessa perspectiva, a narrativa do nosso participante chama a atenção para esse fato na disciplina de Geografia, quando ele relata que há um momento de preparação antes da realização da prova e após, no momento da correção, sua presença também é requerida pelo docente. Em sua concepção, essa participação é fundamental, pois possibilita que a equipe de intérpretes esteja ciente dos acontecimentos que vão ocorrer dentro e fora da escola, da sala de aula, o planejamento dos professores, e também para, segundo A. V. R., “responder por eles (alunos surdos) umas dúvidas do professor” (A. V. R., Intérprete Educacional, 2017) em relação ao processo de aprendizagem dos alunos em questão. Essa afirmação do intérprete corrobora com Santos, Diniz e Lacerda (2016) quando afirmam que “cabe ao IE, posteriormente, reportar ao professor suas observações e análises sobre o desenvolvimento/desempenho do aluno surdo e colocar em diálogo as estratégias que melhor possam atendê-lo” (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016, p. 155).

Martins (2013) questiona em seu trabalho sobre a avaliação dos alunos surdos, uma vez que quem os acompanha diretamente é o IE, pelas mãos dele é que os alunos têm acesso aos conteúdos, no entanto, quem avalia se os alunos apreenderam os ensinamentos é o professor. A autora ressalta que na perspectiva da neutralidade discursiva, o da transmissão da fala do docente, o IE sente-se impotente frente ao aluno surdo, pois os ensinamentos são

dados pelo professor e o que será cobrado na avaliação são os enunciados desse mesmo professor.

Triste modelo esperado quando se tem um aluno surdo e a língua que o professor ensina não é a que o aluno aprende, mas é por ela que sairá a avaliação. Há, portanto, algo esperado e que deverá ser testado se o discípulo tiver recebido o ensinamento da melhor forma, bem clara. A crítica recai ao intérprete nessa lógica como aquele que não atingiu a técnica tradutória suficiente: ou por mau uso da língua de sinais ou por desconhecimento do que foi anunciado pelo professor. (MARTINS, 2013, p. 155)

É importante destacar, entretanto, a flexibilização da professora ao aceitar a sugestão do IE, permitindo que a aluna respondesse novamente as questões da prova, mas em Libras. Essa forma de correção da prova só foi possível devido à construção de uma relação parceira entre IE e professora, promovida pelo indicativo na assessoria da proposta do programa bilíngue, que se mostra uma maneira de tornar o trabalho do intérprete mais qualitativo e promove a inclusão aos alunos surdos, visto que eles podem confirmar suas respostas, escritas na sua segunda língua, ao responder novamente, mas em sua língua primeira, sua língua de identidade. Santos (2014) ressalta que não seria adequado avaliar o conhecimento do aluno sobre os conceitos apreendidos ao longo do período de aulas por uma língua que ele não domina. Ao apresentar os resultados positivos do trabalho do intérprete durante as avaliações dos alunos surdos, Daroque (2007), relata o caso de um aluno surdo que foi avaliado em Língua Portuguesa escrita e, em seguida, respondeu as mesmas questões em Libras junto ao intérprete, em uma proposta aceita pela professora regente. A autora então enfatiza a importância de realizar o relato em Libras durante uma prova, pois “é através da LIBRAS que eles conseguem refletir e mostrar os conhecimentos adquiridos e então o ILS funcionava como escriba” (p. 26). Sobre esses aspectos avaliativos de alunos surdos, Santos (2014) afirma que tal acontecimento foi possível devido ao:

conhecimento do IE sobre o desenvolvimento dos alunos surdos, a confiança da professora quanto ao desempenho da profissional IE, e a parceria de ambas na elaboração e discussão dos caminhos para a melhor forma de registrar os conhecimentos dos alunos surdos durante a prova. (SANTOS, 2014, p. 35).

Essa poderia ser uma estratégia adotada mais vezes na escola analisada, para possibilitar a experiência de outros professores poderem avaliar o aluno surdo na sua língua primeira, proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir nos assuntos estudados e explicar a

respeito dele em uma avaliação em Libras, além da avaliação em Língua Portuguesa escrita. O contato com a língua portuguesa da modalidade escrita faz-se necessário e é importante o seu aprendizado para que o aluno possa interagir nos diversos espaços sociais em que a escrita ainda se faz meio principal de comunicação. Para além desse contato no âmbito comunicativo, também é necessário conhecimento da língua escrita, principalmente, para o desenvolvimento profissional. Para isso, as aulas de Português como L2 aliadas ao contato com a leitura de diversos gêneros discursivos para, em seguida, se pensar na produção escrita em sala de aula se mostram recursos importantes para o aprendizado dessa língua (LACERDA; SANTOS, 2014). Além desses aspectos, também são fundamentais a utilização de recursos visuais nas aulas e nas avaliações, e estratégias na sua elaboração que contemplem e respeitem a singularidade linguística dos alunos surdos.

Excerto 4: Diário de campo - aula de Geografia

Sobre a prova com tema de divisão do continente americano e questões da prova:

Quando cheguei na sala, o ILS tinha saído uns instantes para tirar cópias das provas das alunas surdas. Em seguida, me acomodei no canto da sala e fiquei aguardando a chegada do ILS, que logo se dirigiu à mesa da professora e demorou uns minutos acertando os detalhes da prova. A primeira parte da aula era dedicada à revisão e estudos que os alunos fariam por conta própria na sala de aula, individualmente. Nesse momento, o ILS sentou-se em frente às alunas com o livro e a prova delas em mãos. Começou então a fazer perguntas com base no texto que ia ser cobrado nas questões. A professora se aproximou e disse que era para perguntar de forma ampla, sem dar a resposta. Após algum tempo, a professora pediu para que os alunos se preparassem para o início da prova, juntando-se em trios, exceto as alunas surdas, que fariam a prova individualmente. Em seguida, a professora começou a ditar as questões da prova para os alunos ouvintes enquanto o ILS entregou as provas para as alunas surdas.

Todas as questões ditadas para os alunos ouvintes eram dissertativas, por outro lado, as questões da prova das alunas surdas eram, em sua maioria, objetivas, sendo: uma de preencher os espaços com os nomes das ilhas da América Central, uma de marcar V ou F,

uma de ligar duas colunas e apenas a última questão era dissertativa. O conteúdo das questões era o mesmo, porém a forma de apresentação das questões era diferente, observando que as alunas faziam a prova em sua L2.

Nesse excerto destaca-se novamente a relação parceira entre o IE e a professora, demonstrando o planejamento anterior que tiveram ao elaborarem uma prova adaptada para as alunas surdas. Para isso, nota-se que foi levada em consideração que a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua das alunas surdas, pois optaram por apresentar as questões de uma forma que favorece que as alunas comprovem seus conhecimentos, ao possibilitar que elas identifiquem a resposta correta das questões em lugar de se expressarem por meio da escrita na sua segunda língua. No entanto, reafirmamos a necessidade de se pensar provas que sejam elaboradas e preparadas para serem aplicadas diretamente na primeira língua dos alunos surdos. De acordo com o Decreto 5.626/2005, no artigo 14, parágrafo 1º, inciso VII, para oferecer uma educação acessível aos estudantes, as instituições federais de ensino devem “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a **avaliação de conhecimentos expressos em Libras**, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005 - grifo nosso). Isto é, prevê-se a aplicação de prova ao aluno surdo considerando sua língua primeira e também que os seus conhecimentos são adquiridos por meio desta língua a partir da atuação do intérprete em sala de aula e, desta forma, é por meio dela que o aluno deve se expressar no momento da avaliação (SANTOS, 2014; DAROQUE, 2007). Nesse sentido, a Libras assume papel principal no processo de ensino e aprendizagem.

No momento da revisão, os alunos ouvintes conversam e interagem entre si por alguns instantes, enquanto as alunas surdas pouco buscam umas nas outras o entendimento e o compartilhamento de informações. É possível perceber a postura do IE que busca interagir e auxiliar as alunas na revisão, que era feita consultando o livro didático da disciplina. Ao considerar que a Língua Portuguesa é a L2 das alunas surdas, a metodologia empregada para esse momento foi o de perguntas norteadoras feitas pelo IE para tentar suscitar nas alunas o desejo de saber o conteúdo, buscar no livro didático e/ou na memória as respostas e discutirem entre si instantes antes da entrega das provas.

Em entrevista, o IE relata a importância de deixar que as alunas surdas tenham contato com a leitura também ao contrário de sempre traduzir os textos, quando diz que “às vezes,

dependendo do contexto, do conteúdo, eu deixo elas terem o contato com a leitura também, que eu acho que é importante” (A. V. R., Intérprete Educacional, 2017) nos momentos de aula, uma vez que, logo em seguida, os professores costumam explicar o conteúdo da leitura feita em sala de aula. No contexto da prova, notamos que ele decidiu fazer uma revisão direcionada por perguntas, as alunas buscavam as respostas e explicavam para o intérprete, que fez complementações também quando julgou necessário. Não queremos marcar o certo e errado das ações tomadas pelos protagonistas, mas marcar que esta esfera, como qualquer outra, impulsiona o sujeito à assumir determinadas atitudes. Esta realidade educacional somada às práticas observadas no fazer cotidiano nos mostram indicativos de investimento na formação de futuros IE, bem como repensar das suas práticas. Queremos dizer que as escolhas feitas pelos agentes sociais neste contexto nos indicam contornos da própria esfera.

A preparação da prova ocorreu em conjunto: o IE contribuindo com as questões das especificidades das alunas, a partir do seu conhecimento sobre os aspectos inerentes à surdez, sobre o aprendizado das alunas da Língua Portuguesa como L2 e da importância de valorizar a visualidade nas estratégias didático-pedagógicas; e a professora contribuindo com o conhecimento científico da disciplina, dos aspectos que precisavam ser cobrados nas provas de todos os alunos para a comprovação dos conhecimentos esperados ao final de uma etapa.

Apesar de haver entre o texto do decreto 5.626/2005 e pesquisadores da área uma concordância em relação à concepção de avaliação do aluno surdo em sua L1, Libras, as escolas ainda não estão preparadas para esse tipo de metodologia, ainda há resistência em se pensar alternativas mais acessíveis aos alunos surdos. Por esse motivo, há a proposta de adaptação das provas, como estratégia para tornar o conteúdo da prova mais visual para avaliar os conteúdos e também a presença do IE que realiza a tradução da Língua Portuguesa das questões que os alunos não conseguem uma compreensão clara e também atuam como escribas, caso haja perguntas dissertativas e o aluno surdo responda em Libras, como discutido no trabalho de Daroque (2007) e apresentado anteriormente.

Lodi (2013) realiza uma análise com o objetivo de desvelar os sentidos presentes nos textos da Política de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2008, (BRASIL, 2008) e do Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005). O primeiro documento defende a inclusão de todos os alunos independentemente de suas diferenças no ensino comum, e o segundo, ao considerar a diferença linguística dos alunos surdos, prevê a implementação da educação bilíngue de surdos, conforme descrito no primeiro capítulo deste trabalho. No decorrer do texto, a autora enfatiza a questão de a Libras ser considerada, no

contexto escolar inclusivo, uma língua subalterna à Língua Portuguesa e isso explica o motivo de ainda haver resistência pelas escolas em adotar medidas mais acessíveis, condizentes com as especificidades dos alunos surdos. Isso se deve ao fato de que a surdez é vista, na perspectiva inclusiva, como uma deficiência, sendo alocada no âmbito da educação especial que é regida pelo PNEE (LODI, 2013).

No processo de avaliação considerando a “língua de instrução” Libras, isto é, a língua de chegada dos conteúdos aos alunos surdos por meio da atuação do intérprete de Libras, seria uma prática mais adequada para atender a esse público que a prova fosse aplicada em Libras, com o uso de recursos tecnológicos para o seu registro.

Questiona-se, assim, o quanto o discurso da *Política* distancia-se do modelo que constituiu, historicamente, as práticas da educação especial em relação aos surdos; ao se reconhecer em tal discurso a manutenção, mesmo que velada, de uma organização educacional que perpetua a ideologia dominante de *apagamento* da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos. Nessa perspectiva, a significação de educação bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito - presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola. (LODI, 2013, p. 58 - grifos da autora).

Ao exigir do aluno surdo que responda às questões em Língua Portuguesa, uma língua estrangeira, a avaliação se torna, como Lodi (2013, p. 58) menciona, um “apagamento da diferença linguístico-social” que é inerente ao sujeito surdo. Por esse motivo, defende-se a aplicação de provas em Libras, com a legitimação do Decreto 5.626/2005, pois os sentidos são construídos na língua de sinais. Desse modo, os alunos surdos terão oportunidades similares às dos alunos ouvintes, uma vez que cada grupo linguístico seria avaliado a partir da sua primeira língua.

Excerto 5: Diário de Campo - prova de Geografia

Sobre aproximação da professora:

Ao perceber a dificuldade e agonia da aluna G. para responder a primeira questão, que tratava da divisão das ilhas da América Central, a professora vira a folha da prova no verso e desenha um mapa dando dicas de onde estava cada parte, a aluna precisaria lembrar os nomes, mas a professora a auxiliou para que ela não se confundisse novamente com a resposta.

A aluna continua com dúvida, a professora então fala “lembra-se daquela aula em que você me perguntou justamente sobre essa divisão e eu desenhei um mapa na lousa com os nomes, depois mostramos no livro?” confirmando com o ILS, a aluna alega que lembra do episódio, mas não se lembra direito.

Em outro momento, o ILS auxilia G. enquanto a professora auxilia V., tentando explicar a mesma questão para ela, desenhando também no verso da sua prova e inclusive tentando fazer gestos para representar “grande” e “pequena” ao se referir ao tamanho das ilhas, após acompanhar a interpretação e ter visto a forma como o ILS sinalizou essa parte para a aluna G. anteriormente.

São inúmeras as pesquisas que apontam para a necessidade da construção de uma relação parceria entre professor e IE no ambiente escolar para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo se dê da melhor forma (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, LACERDA; SANTOS, 2014, SANTOS, 2014; MARTINS, 2013, dentre outros). Nota-se, no excerto, como a parceria entre IE e professora auxilia, não só no planejamento de estratégias que facilitem o trabalho de ambos para tornar a aula acessível ao aluno surdo ao pensar sua singularidade linguística, mas também auxilia na aproximação da professora com as alunas surdas, na tentativa de construir o laço necessário para o acontecimento do ensino. Segundo o intérprete em entrevista, a professora nunca chegou a dar dicas ou, como ele descreve, “um auxílio a mais, um empurrãozinho” (A. V. R., Intérprete Educacional, 2017), isso nunca havia ocorrido anteriormente, e só aconteceu porque ambos se ausentaram em algum dia letivo no período, e o próprio intérprete teve um afastamento e não compareceu no dia da revisão, sendo substituído por outra intérprete: ele explica que “nesse dia a professora deu um empurrãozinho pra elas, até mesmo porque foi um conteúdo complexo e teve um dia que eu não acompanhei” (A. V. R., Intérprete Educacional, 2017).

Nesse ponto, podemos refletir como essa professora percebe a função do intérprete de Libras no contexto educacional. Certamente ela não lhe atribui uma função instrumental na sala de aula, caso contrário, assumiria que as alunas já tiveram acesso à revisão, à explicação interpretada por outra pessoa que só se fez presente porque o A. V. R. não podia comparecer. Caso a professora o considerasse um instrumento para o aprendizado do aluno surdo, ela

estaria compreendendo a função do IE como aquele que apenas interpreta, que verte o conteúdo verbal de uma língua para outra, mas que não é partícipe do processo de ensino e aprendizagem do aluno, visto que outro intérprete que não tinha contato com as alunas surdas anteriormente, não acompanhou o percurso do aprendizado das alunas e o trabalho realizado pelo professor, pode interpretar apenas uma aula de revisão e isso ser suficiente. Isto é, a presença de um intérprete seria suficiente para tornar acessível o conhecimento pelo aluno surdo, no entanto, as pesquisas (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; LACERDA; SANTOS, 2014) apontam que isso não é verdadeiro e que há muitos aspectos a serem considerados para tornar o ensino acessível, como por exemplo, a metodologia utilizada em sala aula.

Frequentemente, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria, não havendo necessidade de adaptações. (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 214).

Assim, é de suma importância que o professor conheça e se aproxime desse profissional que atuará a seu lado com a finalidade de oferecer um ensino de qualidade aos alunos surdos. Santos, Diniz e Lacerda (2016) ressaltam as especificidades do trabalho do IE, a saber, “o envolvimento com os conteúdos, as estratégias de ensino, a colaboração com o professor e a relação de proximidade com os diferentes atores do espaço educacional” (p. 153), portanto, não se pode ignorar o fato de que o IE constrói ao longo do tempo de atuação uma relação muito próxima aos alunos surdos, aos conteúdos e, ao menos esperamos, ao professor regente. Nesse sentido, as autoras enfatizam ainda que “o fazer da sala de aula não deve ser exclusivamente simultâneo; é preciso tempo para elaboração dos sentidos quando se trata da interpretação de conceitos tão relevantes para a formação acadêmica do surdo” (p. 163). Considerando tais aspectos, a prova foi aplicada, elaborada de forma adaptada, conforme apresentamos anteriormente, mas o intérprete parceiro que acompanhou o processo, não estando presente no dia da revisão, instaura a possibilidade de uma intervenção da professora com as alunas surdas no dia da prova. Posto isso, podemos inferir que a relação parceira entre o IE e a professora está em vias de consolidação e, dentre os tantos benefícios que um trabalho conjunto pode proporcionar, a aproximação da professora com as alunas surdas é o que destacamos nesse momento.

Ao assumir que a inclusão promove uma relação triangular na comunicação e no ensino, há sempre o direcionamento do diálogo de modo dual, no percurso interacional, direcionado de um vértice a outro: ora em um lado do triângulo, entre professor e intérprete, intérprete e surdo, e **algumas vezes, entre professor e surdo, quando este se aventura a relacionar-se diretamente sem a mediação do intérprete** – sendo pouquíssimos professores que extravasam o medo do desconhecido. (MARTINS, 2016, p. 149 - grifos nossos).

O aventurar-se da professora em direção ao desconhecido, às alunas surdas que são falantes de uma outra língua que não é a sua, foi possível não só pelo trabalho realizado pelo Intérprete Educacional, na sua atuação coparticipativa com a professora, mas sobretudo, pelo desejo da professora de ensinar a todos os alunos. Como Martins (2013) afirma, são pouquíssimos os professores que se aventuram nesse processo, por isso é importante destacar a atitude dessa professora que, junto à atuação do IE, leva as alunas surdas a um aprendizado acessível, ao construir uma relação respeitosa pela singularidade linguística das alunas. Além da consciência de que o trabalho do IE não se limita a uma simultaneidade na interpretação em sala de aula, tampouco representa apenas quem traduz de uma língua a outra os conteúdos da aula, mas é contínuo e paralelo ao seu (da professora), um trabalho pedagógico.

Com relação à metodologia empregada no momento da prova para a explicação às alunas surdas, buscamos em Campello (2007) a compreensão da proposta de uma Pedagogia Visual que, segundo a autora, é um campo novo de estudo que visa valorizar os olhares surdos, sua subjetividade, explorando a visualidade já presente na língua de sinais e também em outros recursos imagéticos. Para a autora, “de acordo com o pensamento imagético, podemos produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura / conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens” (p. 130), nesse sentido, os surdos apreendem os conceitos em língua de sinais, que é uma língua visuogestual e que, portanto, pode ser estudada do ponto de vista da semiótica imagética (CAMPELLO, 2007).

Tendo isso em vista, podemos compreender que durante a aplicação da prova, o que foi explicado às alunas foi realizado por meio de uma pedagogia visual, de recursos imagéticos feitos no verso da folha para auxiliar as alunas a buscar na memória as palavras correspondentes aos nomes das ilhas, para tanto, a imagem de um mapa poderia fazer essa ponte, a partir da sua visualidade. Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 188) ressaltam que “a escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos”. O trabalho com recursos imagéticos como maquetes, vídeos, desenhos, mapas, entre outras possibilidades, auxilia também o trabalho do IE em sala de aula, tornando

a interpretação mais qualitativa linguisticamente por utilizar a visualidade apresentada nesse recurso para interpretar conceitos. É o que ocorre com o desenho do mapa que a professora faz no verso da prova das alunas: auxilia o IE a construir o discurso pautado na visualidade do mapa e também auxilia a professora quando ela resolve se aventurar a explicar para outra aluna surda o mapa sem a presença do IE. Para Lacerda, Santos e Caetano (2014):

Apesar de não ser esperado o domínio da língua de sinais pelo professor regente, tarefa esta que seria reservada ao intérprete, não se pode negar que um aprofundamento em Libras é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 191).

O Decreto 5.626/2005 prevê em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso V, que as instituições federais de ensino devem “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (BRASIL, 2005), isso facilitaria as interações entre os membros ouvintes da comunidade escolar com os alunos surdos. No caso da professora em questão, possibilitaria uma interação com maior qualidade em sua aproximação com as alunas surdas, visto que ela utilizaria uma língua estruturada para se relacionar cotidianamente, a Libras.

Isso fica evidente quando a professora tenta retomar uma sinalização feita pelo IE com a aluna surda tendo o mapa como fonte para a construção do enunciado em Libras. O recurso imagético e a sinalização da sua visualidade constituem estratégias para a elaboração de uma explanação conceitual mais acessível para as alunas surdas. Cabe ressaltar que a utilização de materiais imagéticos auxiliam a compreensão de conceitos de todos os alunos, surdos e ouvintes (SANTOS, 2014). Quando a aluna surda faz um questionamento durante a aula e a professora escolhe explicar utilizando o desenho de um mapa feito na lousa, isso também beneficiará os demais alunos a terem uma dimensão maior do conteúdo por meio da visualidade. Com isso, nota-se que o recurso não foi utilizado somente em momento de prova, mas já vinha sendo construído em outros momentos durante o período de aulas. Isso se deve, em parte, pelo contexto em que a professora e IE estão inseridos: uma escola polo inclusiva bilíngue. Um espaço no qual os professores e demais funcionários da escola estão em constante contato com a temática da surdez enquanto diferença linguística, onde há espaço para diálogo entre a equipe de intérpretes e professores, o que propicia um trabalho colaborativo entre dois grupos em prol do ensino ao aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES FINAIS COM ABERTURAS PARA NOVOS DIÁLOGOS

As discussões tecidas nesse trabalho não se encerram nessas páginas, ao contrário, esperamos que reverberem e contribuam com a articulação entre os campos da Educação e dos Estudos da Tradução de língua de sinais no sentido de pensar outras funções possíveis para o Intérprete Educacional no seu cotidiano de atuação na escola. Buscamos nesse texto lançar um olhar sobre a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras que trabalha nesse contexto, refletindo sobre como esse sujeito se constituiu profissionalmente, sobre as funções assumidas por ele durante a atividade, sua formação inicial e continuada, suas interações com outros profissionais do espaço escolar. E nesse caminho surgiram outras reflexões possíveis e que dizem respeito não somente ao Intérprete Educacional, mas a outros agentes que atuam nesse ambiente, a saber: a importância da aproximação entre professor e aluno surdo, ainda que esse professor não saiba língua de sinais, e sobre as estratégias pedagógicas utilizadas durante as avaliações.

As leituras realizadas nos auxiliaram a pensar no papel que se espera do intérprete educacional, o que está prescrito em documentos amplamente divulgados nos cursos de formação para intérpretes como o Código de Ética publicado por Quadros (2004) e que, no entanto, não refletem na realidade escolar. Notamos que alguns pesquisadores acreditam que tais prescrições podem auxiliar o IE em sua atuação e na delimitação de papéis em sala de aula, pois um dos questionamentos observados em pesquisas recentes foi o de que constantemente os papéis do professor e do intérprete são confundidos pela falta de um documento que norteie a conduta do profissional intérprete. Todavia, o contexto inclusivo coloca o IE diante da impossibilidade de não se mover em direção a uma função atrelada ao ensino, isso quer dizer que em sala de aula o IE assume funções outras como a de educador, participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem. E ainda que não conte com a parceria do professor, o que consideramos de suma importância, o IE vai percorrer caminhos outros que não somente aquele esperado: o da tradução e interpretação dos conteúdos escolares e das interações sociais entre surdos e ouvintes.

Nesse sentido, o profissional que atua no contexto escolar traduz enunciados de professores, alunos, funcionários, mas seu trabalho não se limita a essa atividade, perpassando por outras práticas que não tornam a tarefa do IE um processo apenas lingüístico, cognitivo. O seu trabalho de natureza enunciativo-discursiva, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana,

assim como toda e qualquer enunciação, é determinado pela situação concreta de produção, pelos sujeitos envolvidos, locutores e interlocutores, pelo momento histórico, pelas relações sociais, portanto, não se pode reduzir essa atividade a um processamento linguístico, desconsiderando os sujeitos envolvidos nas interações. Ao contrário, sua atividade está imersa no contexto real da esfera educacional com todas as singularidades inerentes a ela, sendo complexa a tentativa de impor limites de outras esferas, como a comunitária, a de conferência, por exemplo, na esfera da educação. Com isso, destacamos a impossibilidade de falar em neutralidade nesse contexto, aspecto defendido como uma postura esperada, pois o contexto de ensino coloca o IE em função pedagógica a fim de construir saberes junto com os alunos. Não há como limitar a atividade desse profissional com base em outras esferas e, mais, com base em um documento prescritivo que não considera as especificidades do contexto; no cotidiano, seu trabalho é fortemente influenciado pela situação concreta em que se encontra.

Ressaltamos, portanto, a necessidade de formação específica para a atividade do IE, visto que além das questões referentes à tradução e interpretação dos conteúdos e das interações, há que se considerar também os aspectos didático-metodológicos que são inerentes à esfera em que o intérprete educacional atua. Atualmente, a maioria dos cursos de formação de intérpretes possui um caráter generalista de formação, isto é, prepara o sujeito para atuar nos diversos contextos possíveis. No entanto, a esfera educacional possui especificidades que vão além da atividade tradutória e interpretativa, então o IE necessita de formação que aborde: parceria com o professor regente para pensar na singularidade do aluno surdo e proporcionar um ensino acessível; importância de preparo com estudos sobre os conteúdos das aulas para que a interpretação apresente uma qualidade melhor; conhecimento acerca do desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento humano; estratégias metodológicas para auxiliar na interpretação das diferentes áreas do conhecimento, entre outros. Além disso, foi constatado em pesquisas que as formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino aos profissionais da educação, não contemplam a figura do intérprete educacional, isto significa que esse profissional ainda não é visto em sua função pedagógica e, portanto, configura algo a ser repensado pelas redes de ensino públicas. Uma formação que prepare o futuro intérprete para atuar em contexto de ensino deve abordar questões didático-pedagógicas a fim de proporcionar ao IE a formação para trabalhar lado a lado com o professor regente, pensando em parceria as estratégias para um ensino mais acessível. Desse modo, se anula a visão instrumental que o intérprete por vezes é colocado e o torna partícipe do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Outro aspecto a ser destacado é a relação parceira entre professor e Intérprete Educacional. Com o embasamento teórico pautado em estudos da interpretação em esfera educacional e com a análise dos dados, foi possível constatar a importância do trabalho em equipe, um trabalho colaborativo entre os dois profissionais. A atuação em parceria favorece o processo de interpretação, pois o IE poderá ter acesso aos conteúdos e ao planejamento do professor antes de começar o seu trabalho em sala de aula e possibilita também a compreensão por parte do professor das especificidades do aluno surdo. Nos dados coletados notamos uma contribuição das duas partes, professor e IE para a elaboração da prova adaptada das alunas surdas: o IE participa dando sugestões pensando na singularidade linguística das alunas, questões sobre a visualidade na prova, sobre critérios de avaliação considerando o Português como L2; e a professora contribui com o conhecimento científico da disciplina, pensando estratégias para cobrar os conteúdos na prova e flexibilizando a correção para as alunas surdas. É importante ressaltar também que o contexto em que se dá a pesquisa é privilegiado, pois se trata de uma escola polo inclusiva bilíngue, que conta com assessoria de pesquisadores da área da universidade, formações, orientações, que, de certo modo, norteiam as práticas inclusivas para os surdos. Sendo assim, o contexto bilíngue favorece a construção de uma relação parceira entre IE e professor e, mais do que isso, impulsiona os professores a se aproximarem dos alunos surdos, ainda que não saibam Libras.

Com relação à avaliação, afirmamos que o ideal seria a realização de prova em Libras para os alunos surdos, uma vez que os conteúdos são apreendidos por eles por meio dessa língua, isto é, os alunos surdos constroem os sentidos dos discursos na língua de sinais a partir da atuação do IE. Logo, a equipe pedagógica poderia pensar estratégias para a realização de provas em Libras, com gravação de vídeo e a presença do intérprete para mediar as enunciações dos alunos e da professora. Vale destacar que essa prática está legitimada pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), o que a impede de ser colocada em funcionamento, não como uma forma de avaliação esporádica, mas consolidada no ambiente escolar, é a política de inclusão que rege a educação no Brasil atualmente, que coloca a Libras em uma posição secundária, como instrumento para o alcance do aprendizado da Língua Portuguesa. No contexto de educação bilíngue, por outro lado, a Libras tem papel central no desenvolvimento do aprendizado dos alunos surdos. Consequentemente, seria condizente com essa proposta que as provas fossem realizadas diretamente na primeira língua dos alunos surdos, respeitando a sua singularidade linguística dos alunos e operando em conformidade com a língua pela qual os alunos recebem a instrução. Nesse sentido, o IE atuará como escriba dos alunos

surdos, que responderão às questões da prova em Libras. Além da defesa da aplicação de avaliações em Libras, também apontamos a importância da utilização de recursos pedagógicos que contemplem a visualidade dos conteúdos, pois os alunos surdos fazem parte de uma comunidade que percebe o mundo, tem as suas experiências por meio da visualidade, então o IE em parceria com o professor deve fazer uso de recursos imagéticos diversos para alcançar a compreensão do aluno sobre os conteúdos ministrados.

Todas essas questões interferem diretamente na atuação do IE, que ao se sentir impotente diante do contexto em que os alunos surdos estão inseridos, e na tentativa de sanar essas dificuldades, assume funções que inicialmente não estão prescritas, mas que se fazem necessárias no cotidiano escolar. O IE não ignora que o aluno surdo não está aprendendo, não está compreendendo os assuntos, não está interagindo com os demais sujeitos como deveria, então o profissional toma uma atitude responsiva frente a essa situação a fim de melhor incluir esse aluno no ambiente educacional. Por isso, ele se torna mais do que aquele que traduz, ele se torna também educador, também amigo, pois é o único que compartilha a mesma língua do aluno surdo, se torna o orientador das práticas pedagógicas, se torna parceiro do professor no objetivo de levar o aluno a construir os conhecimentos, se torna o elo entre duas culturas diferentes que convivem no mesmo espaço, mas não um elo somente linguístico, o IE também conscientiza a comunidade escolar sobre o outro, o aluno surdo, e sobre a sua língua.

Não estamos encerrando uma discussão, embora essas sejam as últimas palavras escritas. Estamos, ao contrário, tentando instaurar novas possibilidades de reflexão acerca da atuação do profissional Intérprete Educacional. Não há conclusões, pois a história, as relações sociais, o contexto político estão em constante movimento, são fluidos, mutáveis, influenciam a nossa realidade a todo o momento, portanto, não há respostas, sentenças, mas sim caminhos trilhados que, por sua vez, nos levam a outros caminhos ainda desconhecidos. Assim, terminamos essa escrita com a sensação de que há algo mais a ser discutido, a ser descoberto, inquietações. Esperamos, enfim, que tenha contribuído com as pesquisas na área e que suscite novos olhares, novas práticas para o contexto bilíngue, para o contexto inclusivo e para o Intérprete Educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B. de. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais.** Dissertação (Mestrado). UNIMEP, Piracicaba, 2010.

ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 207-236, out. 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p207>>. Acesso em: 03 maio 2018.

BAKHTIN, M.; (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, D. M. **Omissões na interpretação simultânea de conferência:** Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Decreto 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dezembro de 2005.

_____. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abril de 2002.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

_____. Lei nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 dez. 2000.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, 01 setembro 2010.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07 de jul. 2015.

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** 222 f. Dissertação. (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 100p.

DAROQUE, S. C. **A participação do intérprete educacional de língua de sinais no processo de avaliação escolar.** 2007. 48 f. Monografia (Curso Superior de Formação Específica de Intérprete de Língua de Sinais). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

FEBRAPILS. **Código de Conduta e Ética.** Primeira alteração aprovada em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril de 2014. Fortaleza, 2014.

FERRARI, A. C. M. **A Atuação do Tradutor Intérprete de Libras na Aprendizagem Matemática de Surdos no Ensino Fundamental.** 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, D. S. M. **Código de Ética dos tradutores/intérpretes de língua de sinais: quais verdades se constituem nesse documento sobre a profissão?** In: Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: PPGEDU, 2017.

GUIMARÃES, S. O. **A função do intérprete da língua de sinais em sala de aula no ensino regular.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

JESUS, C. K. de. **A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas.** 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.) **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EDUFSCar, 2014. P. 201-218.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, p.68-80. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-2621998000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 de fevereiro de 2018.

_____. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.) **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.) **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. P. 185-200.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) **Escola e diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto no 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, V. R. O. **Posição-Mestre:** desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MASUTTI, Mara Lúcia. SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de Língua de Sinais:** uma política em construção. In: Estudos Surdos III. 2008 Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Link_Texto_1.pdf.

MELO, A. V. S. de. **Formação e atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula.** 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

MORAIS, M. P. de. **Trajetórias históricas de escolas municipais com propostas de educação bilíngue inclusiva para surdos.** 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

NANTES, J. de M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos:** o cuidado de si e do outro. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

NASCIMENTO, V. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de libras/português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2014, vol.14, n.4, pp.1121-1150. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145604>>. Acesso em 26 jan 2017.

OLIVEIRA, W. D. de. **Estudos sobre a relação entre intérprete de Libras e o professor:** implicações para o ensino de ciências. 2012. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PAGURA, R. J. A interpretação de Conferências: interfaces com a tradução, escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.19, 2003.

_____. **Tradução & interpretação.** In: AMORIM, LM., RODRIGUES, CC., and STUPIELLO, ÉNA., orgs. Tradução & : perspectivas teóricas e práticas [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp.183-207.

ROCHA, D. S. **Educadores Surdos:** reflexões sobre a formação e a prática docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

_____. **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação entre surdos e ouvintes.** In Ivani Rodrigues Silva; Samira Kauchaje; Zilda Maria Gesueli (Org). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: PLEXUS, 2003.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEE, 2004.

SANTOS, O. P. Travessias Históricas do Tradutor/Intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Artifícios Revista do Difere** - ISSN 2179 6505, v. 2, n.4, dez/2012. Disponível em: <<http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf>>. Acesso em: 19 jan 2017.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais:** um estudo sobre as identidades. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90455/243129.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de abr de 2018.

SANTOS, L. F. dos. **O fazer do Intérprete Educacional:** práticas, estratégias e criações. 2014. 203 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, L. F. dos.; LOPES, K. S.; LACERDA, C. B. F.; OLIVEIRA, G. S. de. **O instrutor surdo:** caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. O. (orgs) Escola e Diferença: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 127-147.

SANTOS, L. F. dos; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. **Práticas de Interpretação no espaço educacional:** para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. dos.; MARTINS, V. R. O. (orgs) Escola e Diferença: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 148-165.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação:** problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, R. M. de. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. In: **ETD - Educação Temática Digital 8** (2007), Campinas, v.8, n. esp., p.154-170, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592.

SOUZA, S.J. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

STROBEL, K. História da educação de surdos. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância Florianópolis, 2009.

SUZANA, E. R. B. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar:** perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TESSER, C. R. S. **Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior:** reflexões sobre o processo de interpretação educacional. 2015. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

TUXI, P. **A atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas especiais. CORDE, 1994.

XAVIER, K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

DIÁRIOS DE CAMPO

(Pesquisa na EMEB com Projeto Bilíngue)

Dia 10 de novembro de 2017

Prova de Geografia

O assunto principal da prova era a divisão do continente americano e aspectos econômicos e políticos de países da América. Quando cheguei na sala e fui apresentada para a professora, explicando o motivo de estar ali, o ILS estava saindo da sala, então fui apresentada a ele também. Ele estava indo tirar cópias das provas das alunas surdas. Enquanto isso, entrei na sala e percebendo que seria prova e que os alunos estavam fazendo suas últimas consultas e revisão, me apresentei rapidamente para as alunas surdas, explicando a elas também a razão de estar ali e meus objetivos. Em seguida, me acomodei no canto da sala e fiquei aguardando a chegada do ILS, que logo se dirigiu à mesa da professora e demorou uns minutos acertando os detalhes da prova. A prova das alunas surdas é diferenciada. No momento da revisão, o ILS sentou com o livro e a prova delas em mãos e começou a fazer perguntas com base no texto que ia cair nas questões. A professora se aproximou e disse que era para perguntar de forma ampla, sem dar a resposta. Depois de passar a primeira parte da aula, a professora pede que se organizem para a prova, guardem os materiais, as alunas surdas estavam sentadas lado a lado e se afastam nesse momento retornando às filas, pois fazem a prova individualmente, enquanto os demais alunos se juntam em trios. A professora começa então a ditar a prova para os alunos ouvintes enquanto o ILS entrega as cópias da prova para as alunas surdas. As questões ditadas para os alunos eram dissertativas, as questões da prova das alunas surdas eram em sua maioria objetivas: sendo uma de preencher os espaços com os nomes das ilhas da América Central, uma de marcar V ou F, uma de ligar as colunas e apenas a última questão era dissertativa. O conteúdo das questões era o mesmo, porém a forma de apresentação das questões era diferente, observando que as alunas fariam a prova em sua L2. Durante a realização da prova, o ILS auxilia as alunas conversando e tirando dúvidas com a

professora que sempre alerta o ILS sobre não dar as respostas. O ILS acompanha a prova questão a questão com as alunas.

Aluna G. lembra a sigla do nome de um país, mas não lembra o nome completo, a aluna V. também tem a mesma dificuldade, inclusive soletra “URSS”, mas relata que não lembra o que significa cada letra. O ILS repassa a dúvida para a professora e pergunta se pode colocar apenas a sigla, a professora diz que sim. E fica mais próxima às alunas, auxiliando, perguntando e ajudando com que lembrem dos assuntos estudados, pois segundo ela, em comentário com o ILS, as alunas sabem o assunto, mas não estão conseguindo se lembrar para escrever na prova. **Ao perceber a dificuldade e agonia da aluna G. para responder a primeira questão, que tratava da divisão das ilhas da América Central, professora vira a folha da prova no verso e desenha o mapa dando dicas de onde estava cada parte, a aluna precisaria lembrar os nomes, mas a professora auxiliou para que ela não se confundisse com a resposta.** A aluna continua com dúvida, a professora então fala “lembra-se daquela aula em que você me perguntou justamente sobre essa divisão e eu desenhei um mapa na lousa com os nomes, depois mostramos no livro?” confirmando com o ILS, a aluna alega que lembra do episódio, mas não se lembra direito. **Em outro momento, ILS auxilia G. enquanto a professora auxilia V., tentando explicar a mesma questão para ela, desenhando também no verso da sua prova e inclusive tentando fazer gestos para representar “grande” e “pequena” ao se referir ao tamanho das ilhas, após acompanhar a interpretação e ver como ILS sinalizou essa parte para a aluna G. anteriormente.** Em seguida, faz o mesmo com a aluna A. desenhando no verso da sua prova. As demais questões foram respondidas com certa facilidade, apenas a primeira demandou mais explicação e tentativa de auxiliar as alunas a se lembrarem das palavras.

Aula de matemática

A aula foi de revisão para a prova, então o professor corrigiu os exercícios passados para fazer em casa. **No decorrer da aula, o professor demonstrou ter boa relação com o ILS, sempre com comentários descontraídos.** Também se atentou às alunas surdas, perguntando sempre se haviam compreendido. **Na resolução das atividades na lousa, o ILS se posicionou próximo à lousa, acompanhando a escrita do professor.** Em certos momentos, professor olha para as alunas surdas e pergunta se está ficando claro, também pergunta as respostas a elas, que participam ativamente da aula dele, mesmo sem serem solicitadas.

A aluna G. foi à mesa do professor para conferir as respostas da atividade, mas antes avisou ao intérprete. **O professor explica a resolução mantendo contato com a aluna surda,**

apenas olhando de vez em quando para o ILS, mas focando principalmente na aluna e fazendo apontamentos no caderno dela. Em seguida, durante a resolução da atividade pelas alunas, G. auxilia V. e A. orientando quanto ao modo correto de resolver as questões. No momento de participação das alunas, quando o professor resolve as questões na lousa para corrigir as atividades, de vez em quando o professor pergunta ao intérprete o que as alunas estão dizendo, pois ele está interpretando o professor e as alunas estão falando ao mesmo tempo. O professor se posiciona de modo a visualizar bem as alunas surdas e mantém sempre o contato visual, por esse motivo, ele percebia que elas estavam respondendo e o tempo de o ILS interpretar era com um pouco de atraso, devido a atividade de interpretação da fala do professor. Em algum momento, as alunas formularam a equação em língua de sinais e o professor acompanhou com o olhar, enquanto os demais alunos também respondiam a formação da equação oralmente. Quando ele perguntou o resultado e a aluna G. estava respondendo, ela disse “xis” e o ILS não interpretou imediatamente, dando espaço para o professor perguntar repetidas vezes se ela estava dizendo “cinco”, até o ILS perguntar de novo à aluna o que ela tinha dito e ela repetir “xis”, então o professor disse que não, que era para colocar “cinco” na equação.

Dia 17 de novembro de 2017

Aula de Geografia

Nesse dia, apenas a aluna V. compareceu à aula. O assunto da aula era a África, a professora começou falando sobre a desmistificação de conceitos estereotipados sobre a África, como por exemplo, de que lá só tem pobreza e miséria, de que só tem pessoas negras. Ela começa a falar sobre o Apartheid, e aparentemente o ILS não conhece o termo, da primeira vez ele não soletra e nem pergunta, omite a informação, mas como a professora segue com o assunto, ele tenta chamar a professora para perguntar, mas a professora não o vê/escuta, então ele prossegue também retomando a fala quando ela cita Nelson Mandela. Só mais adiante ela escreve a palavra na lousa e o ILS recupera o assunto. No começo a professora estava ministrando a aula sentada, mas depois começa a escrever na lousa alguns termos mais específicos do conteúdo, e isso auxilia a atuação do ILS, que passa a recorrer às anotações na lousa com o olhar.

Professora começa a falar sobre discriminação, preconceito contra pessoas negras, homossexuais. Em alguns momentos, aluna V. desvia o olhar do ILS rapidamente e olha para a professora. A professora prossegue falando sobre as lutas das mulheres, do feminismo na França, cita nomes de mulheres feministas, que o ILS perde a soletração, fala sobre machismo. O ILS omite algumas informações por conta da quantidade de assuntos, nomes e termos que a professora fala nesse momento da aula.

Então ela retorna ao assunto da África e fala sobre a vegetação do continente, cita algumas árvores e como são as suas estruturas. Uma das alunas V. pergunta o nome de uma árvore na África que, segundo ela, parece uma garrafa, então uma das alunas ouvintes responde “baobá. A professora então começa a falar sobre a “embaúba”, que tem em matas ciliares, descreve a árvore, o ILS utiliza classificadores para demonstrar como é a árvore, suas folhas, e as alunas comentam entre si sobre o assunto. Então V. pergunta se o tamanduá come as formigas que atacam as embaúbas.

Em determinado momento, ILS comenta com as alunas que como faltou na aula anterior, queria saber como foi a aula, se ficaram sem intérprete. Depois ele disse que ficou perdido nessa aula, devido a sua falta na aula anterior. A professora então pede que os alunos leiam o texto em voz alta. ILS orienta alunas a acompanharem a leitura direto do livro, e no momento da explicação da professora, ele interpreta, omitindo algumas informações, como por exemplo, quando a professora diz que se os alunos verem as palavras setentrional e meridional, está se referindo a norte e sul, respectivamente.

No momento da leitura, o ILS fala para a aluna ler diretamente no livro, ela responde que á lei e se lembra do conteúdo, então o ILS pega o livro, observa o texto e devolve à aluna apontando com o dedo onde está sendo lido naquele momento. Em seguida, a professora começa a falar sobre como o deserto se forma na África e faz uma comparação com o Brasil, falando das dunas no Maranhão. Quando retorna à leitura, o ILS vai à mesa da professora para confirmar a parte da leitura, então segue com a aluna no livro, e pé ao lado dela, aponta o trecho que está sendo lido, mas a aluna surda não lê. Quando a professora está explicando e o ILS está sentado interpretando, ela fala de um gráfico que tem no livro, o ILS levanta e vai até a mesa da aluna e aponta para o gráfico sinalizando próximo a ela. Ele começa a recorrer ao livro sempre que aparece algum termo específico e a aluna começa a retomar o interesse e acompanhar a explicação.

O conteúdo da disciplina nessa aula foi bastante denso, com várias informações, nomes próprios que a professora citava a todo momento, dificultando ao ILS acompanhar tudo, e ocasionando algumas omissões. Professora então pede para os alunos olharem o mapa, ILS interpreta enquanto V. olhava o mapa, depois ela volta o olhar para a professora durante um tempo enquanto ILS continua interpretando.

Em determinado momento, a professora interrompe a aula para aplicar a prova ao aluno que faltou na aula anterior, ditou as questões da prova, ILS interpretou a fala da professora, mantendo a aluna a par do que estava acontecendo. Enquanto a professora observa algumas questões respondidas pelo aluno, ela fala em voz alta que nomes próprios, nomes de acontecimentos históricos, como guerras, conflitos, devem ser escritas com letra maiúscula. Dentre outras falas que ora o ILS interpretava, ora não. Nesse instante, a aluna pergunta ao ILS sobre a França, sobre Paris, então ILS responde que Paris é a capital da França, aluna responde que pensou que era um país da Europa, ILS explica que a Europa tem vários países, citando alguns deles, como França, Alemanha, que ficam muito próximos uns dos outros. A professora começa a conversar com o ILS e a aluna apoia a cabeça na carteira, ficando com os olhos fechados, depois mexe no caderno, fica um pouco isolada enquanto os dois conversam, pela posição que senta na sala de aula, também fica isolada dos colegas ouvintes.

No momento da atividade, ILS se aproxima da mesa da aluna e confere as suas respostas. Na correção, professora explica sobre a diversidade climática e faz um desenho na lousa, do qual o ILS se aproxima para fazer apontamentos.

Aula de Matemática

Na aula de matemática desse dia, o professor tinha reservado o kit com data show, pois seria a exibição de um filme. A aluna comentou que já tinham assistido a uma série em outro dia de aula, perguntei sobre a série, se ela se lembrava do nome ou o ILS, mas ambos tinham se esquecido, pois era um nome em inglês. Enquanto o ILS auxiliava o professor na montagem dos equipamentos, eu perguntei novamente à aluna sobre a série que haviam assistido, ela me explicou sobre os personagens e os acontecimentos e constatei que tratava-se de Stranger Things. Depois o professor lançou à turma a chance de escolher o que quisessem assistir naquele dia, a aluna V. sugeriu também filmes como ‘A Múmia’. Depois de algum tempo, os alunos decidiram assistir um filme chamado “Invasão Zumbi”, o ILS alertou o professor sobre a legenda, e ele ativou, mas começou a falhar, então escolheram uma série chamada “Sobrenatural”, que era dublada. A aluna V. reclamou, pois já conhece toda a

história, mas não se importou pelo fato de não ter legenda, o ILS também não insistiu, pois ela disse que estava acostumada a assistir assim e que conseguia ouvir tudo, por estar próxima às caixas de som. Durante a exibição da série, algumas falhas ocorreram devido à conexão com a internet. Nesses momentos, a aluna V. virava-se para trás para conversar com o ILS, mas em certos períodos, ele estava conversando com os alunos ouvintes e não interpretava. A aluna ficava tentando acompanhar a fala do ILS, mas não olhava para os colegas ouvintes, ela acompanhava algum comentário do ILS e tentava manter um diálogo com ele, mas nem sempre era respondida de modo a continuar o diálogo entre os dois.

Dia 22 de novembro de 2017

Prova de matemática

Antes de começar, entro e peço autorização para observar a aula daquele dia, visto que na sexta o professor tinha o plano de apresentar filme novamente, e ele autoriza, mas avisa que naquele dia seria aplicada a última prova do ano, diz que não ia me ajudar muito, mas que se eu quisesse ficar assim mesmo pra ele tudo bem. Alertou só que eu poderia auxiliar o ILS na interpretação, mas que não poderia dar as respostas às alunas, esclareci que não estava ali para auxiliar, mas justamente para observar a atuação do ILS no momento da aplicação da prova, como já havia feito na prova de Geografia. O professor ressalta que durante aplicação de prova é o momento em que o ILS mais ajuda.

Pelas orientações do professor antes de começar a prova, percebi que os alunos poderiam levar uma folha de consulta, na qual constaria os principais assuntos que poderiam cair na prova, fórmulas e conceitos. Essa folha é padrão, cada aluno elaboraria a sua folha conforme as orientações do professor ao longo do trimestre.

Uma das alunas surdas, A. estava doente durante a semana e o ILS pergunta se ela estava melhor antes de começar a prova. Em seguida, professor também pergunta se ela está melhor e o ILS interpreta o questionamento, bem como a resposta da aluna. Então, professor pede para que os alunos guardem todos os materiais, autoriza o uso de um livro qualquer, exceto de matemática, para auxiliar no conforto da escrita, a folha de consulta e uma folha em branco. Professor se aproxima das alunas surdas e do ILS, observando a interpretação, no momento da explicação sobre os materiais, quando surge uma dúvida da aluna V. sobre o livro. Ela diz que não trouxe o livro de matemática, ILS repete que não é o livro de

matemática, precisa ser outro livro, ela diz que levou o caderno de ciências, mas o professor alerta que caderno também não pode. Professor fica ao lado acompanhando a comunicação e também pergunta “ela não trouxe nenhum livro?”, ILS mantém contato visual mais com uma das alunas, conforme relatou em outra situação. V. não olha para o ILS o tempo todo, enquanto G. olha o tempo inteiro para o ILS, até mesmo quando ele não está interpretando, ela olha atenta para ele de vez em quando, e interage mais com as informações que o ILS interpreta, comentando, com expressões faciais também. As demais alunas surdas, V. e A. ficam sempre mais sérias, sem tantas expressões.

O professor anota no quadro as questões e depois lê cada uma delas dando dicas de como resolver, alertando que foram feitos exercícios e que estava muito fácil, alertando para possíveis confusões que poderiam acontecer durante a resolução das questões, quando começa a explicar uma questão que para resolver os alunos precisariam lembrar e saber dois conceitos, do contrário, poderiam errar a questão, confundir as formas de resolver; e também alertando para o fato de os desenhos que ele estava fazendo não estavam totalmente corretos e que os alunos precisariam considerar isso na resposta, pois no caso, os valores dos ângulos eram iguais, mas o desenho poderia não estar. Ao ser questionado pelos alunos ouvintes sobre os conceitos, o porquê de o professor não ter solicitado a anotação deles na folha de consulta. Então o professor pede para ver a folha de consulta de G. e ao conferir se havia os dois conceitos anotados na folha dela, para confirmar se havia pedido realmente que os alunos anotassem os conceitos, pois os alunos ouvintes questionaram o fato de ele não ter solicitado essa anotação e ter cobrado na prova. Ao confirmar que ela não tinha anotado, pergunta ao ILS o sinal de “obrigado” e agradece a aluna. Então ele diz que vai explicar os conceitos apenas uma vez, já que os alunos não se lembravam e não tinha na folha de consulta.

Em determinado momento, o professor explica dois conceitos: “complemento” e “suplemento” para a turma toda, o ILS interpreta, mas somente G. compreende na primeira explicação, V. e A. continuam com dúvida. O professor pergunta ao ILS se ficou claro para elas, ele repassa a pergunta e ambas manifestam a dúvida. O professor então se dirige diretamente a elas chamando-as com a mão para se aproximarem da sua mesa, as duas hesitam um momento sem entender, ele repete o gesto de chamamento, então as duas vão até sua mesa, e o ILS vai também, o professor explica novamente os conceitos com um esquema no papel, o ILS interpreta.

No decorrer da prova, a aluna G. teve outra dúvida em uma questão e queria saber se estava resolvendo da maneira correta, então o ILS pergunta ao professor se poderia tirar uma dúvida. Ele pensou antes de responder e resolveu aceitar ver a questão respondida para conferir se estava certa, sem explicar a dúvida da aluna. Ele conferiu e perguntou se a aluna sabia o significado de “raio” e “diâmetro”, ela explicou e o ILS interpretou, o professor disse que sabendo o significado, ela acertaria a questão, que estava quase correta a resposta, mas que ela estava confundindo os conceitos.

A aluna A. também tem dúvida em uma das questões, mas faltou no dia da explicação, conforme professor ressalta, então ele questiona o motivo de tantas faltas, ela justifica e ele dá uma dica para que ela resolva a questão, mas ela precisaria saber a operação. Quase ao término do período de aplicação das provas, os alunos ouvintes começam a entregar as folhas, e como as alunas surdas saem 10 minutos antes dos demais alunos, o professor, ao perceber que a aluna A. não conseguiria terminar a prova a tempo, permitiu que ela levasse para terminar em casa.

Dia 24 de novembro de 2017

Aula de Geografia

Antes da aula de Geografia, as alunas estão na sala de Português como L2, então chegam na porta da sala e aguardam a professora de Português sair para entrarem para a aula de Geografia. Encontro com as alunas fora da sala de aula, elas conversam sobre a possibilidade de ser exibido um filme na aula de matemática, A. diz que quer muito que seja filme, enquanto G. e V. dizem que preferem aula, exercícios. Pergunto se A. gosta de matemática, ela diz que não, G. e V. dizem que ela não gosta de nenhuma disciplina, A. ri disso. Começam a falar que filme é chato de assistir na sala, quando a professora de Geografia e o ILS chegam e se juntam na porta aguardando a aula acabar. A professora tenta falar com as alunas na porta da sala, pergunta se a professora de português ainda está na sala, depois elogia uma das alunas, A. fazendo o sinal de “bonita” e demonstrando o cabelo da aluna.

Depois de 10 minutos esperando, a professora de Português sai da sala de aula e entramos. A professora de Geografia começa a falar sobre o final do ano, entrega as provas e abre a lista para ver os nomes dos alunos que ficaram para recuperação na última prova. As alunas surdas ficam na expectativa, mas não ficaram para recuperação. A professora pede para

os alunos abrirem o caderno na página do exercício que ela passou para casa e pede que algum aluno se prontifique a copiar as respostas na lousa. A ILS da outra turma chega na sala e se acomoda ao lado do ILS, a aluna G. pergunta se ela está com gripe, e ela responde que tem alergia, a aluna então entende que é do pó do giz e a ILS confirma, explicando que na outra sala um aluno apagou a lousa e em seguida bateu o apagador liberando todo o pó no ar, a aluna G, que tinha faltado na aula anterior, então compreende e começa a copiar a atividade. A aluna V. diz que fez a atividade em casa e que não é justo copiar de novo as respostas, o ILS olha as respostas e diz que é melhor ela copiar, pois as respostas da lousa estão mais completas. Ela reclama e reclama de ter que copiar, e ele a aconselha a copiar, pois vai aprender mais. A ILS conversa sobre temas diversos com o ILS, a aluna G. de vez em quando acompanha com o olhar, mas não interfere.

A professora fala que vai começar a falar a média final de cada um, ILS chama a atenção das alunas, que estavam concentradas copiando e alerta sobre o fato. A primeira aluna da lista é a aluna A., a professora calcula sua nota, e em seguida começa a falar, o ILS vai interpretando, mas a professora começa a tentar fazer o sinal, ela faz: “final” ao mesmo tempo em que fala oralmente, o ILS interpreta “nota final”, mas logo percebe que ela está tentando e deixa de interpretar, a profa faz o sinal de “sete” com a configuração de mão em que o polegar está mais separado do indicador, depois repete, “sete”, “final” e aponta para a aluna num gesto que imita uma arma e finge disparar um tiro na direção da aluna. Em seguida, tenta falar “estou ficando chique”, perguntando o sinal de chique, o ILS faz, as alunas repetem mostrando para ela, e a professora copia o sinal, repetindo a frase em português. Depois comenta com o ILS que está aprendendo algo, que depois de três anos trabalhando com alunos surdos aprendeu o sinal de “árvore”, “neve”, e alunas acompanham o diálogo e as tentativas da professora em realizar os sinais. A professora passa as notas dos outros alunos, e na vez da aluna G., que também tirou “sete”, ela calcula e faz a mesma “brincadeira” com a mão. Na vez da aluna V. ela diz a mesma nota final “sete”, porém diz que não vai fazer “aquilo” de novo.

Enquanto ela termina de passar as notas para os alunos, a ILS começa a conversar com as alunas sobre a “roupa da profissão”, e aluna G. questiona isso dizendo que não tem roupa da profissão, a ILS então lança a pergunta para o ILS, e ele também diz que não é certo. As alunas e a ILS chegaram nessa conversa sobre roupa do intérprete por conta do assunto anterior ser a formatura da turma do 9º ano, na qual a ILS atua durante o ano. Ela disse para as

alunas que como ia interpretar no evento, ia de vestido preto. A aluna V. Ficou espantada com a afirmação, comentou “De preto? Numa formatura? Não combina!” A ILS disse que era a cor do intérprete, aluna não concorda com essa afirmação negando com a cabeça. Então a ILS pergunta ao ILS qual a cor que os ILS sempre usam, ele responde que não tem uma cor certa. Ela retoma dizendo “mas na maioria das vezes, que cor usam?” Ele responde “preto”, ela diz olhando pra aluna “Então, tá vendo? Vou de vestido preto ou azul escuro.”. As alunas e a ILS ainda falaram sobre festa, sobre sapatos femininos, sobre menstruação, e o ILS ficou mais isolado, mesmo a aluna G. dizendo para ele, sobre o último assunto, que é sortudo por não ter que passar por isso, ter que usar absorvente, ficar preocupado se está sujo e ter que ir constantemente ao banheiro para conferir. Por conta de que ela e a aluna V. saíram da sala para ir ao banheiro alegando que tinham conferir, pois estavam no período de menstruação.

Ao terminar de dizer as notas, a professora pede para abrirem o livro em um texto, e o ILS pede para que a ILS interprete essa parte da aula, ela hesita um momento, mas aceita. No momento da leitura, ele explica para a ILS que não costuma interpretar para incentivar que as alunas tenham contato com o texto, então geralmente ele aponta no livro onde o aluno está lendo. Mas faz esse apontamento somente com a aluna G. na maioria das vezes. Em determinado momento que a ILS está interpretando, a professora estava falando sobre os conflitos na África e a ILS esboça uma reação quando ela cita um filme, Hotel Ruanda, que os alunos poderiam assistir para compreender melhor a situação. A ILS então interpreta com reações, inclusive murmúrios de incômodo com a situação narrada, dando a entender que assistiu ao filme e que é chocante. As alunas não reagem a essas expressões da ILS. Ela interpreta até o final da aula, quando os alunos são liberados para o intervalo.

Aula de matemática

O professor também ia entregar as médias finais dos alunos. Ele entrega as provas, alunas tiram notas entre 4 e 6 pontos. Então o professor fala diretamente com aluna V. que faltou ele olhar o caderno dela, que talvez poderia aumentar a nota. Ele olha e aumenta um ponto para ela. Começa então a correção da prova na lousa. Na resolução da primeira questão, o professor mostra como seria a forma correta de resolver e mostra como não poderia ter feito, falando em seguida que uma das alunas fez desse modo e perguntou “foi você, V.?” e ela responde que sim. Professor prossegue falando que “matemática também é linguagem”, ILS faz “matemática também tem parece português”, para dizer que precisa ter atenção com a forma como escreve as fórmulas e representa os ângulos, que cada acento representa um

aspecto diferente e se não tem atenção com esses símbolos, comete erros na resolução. V. entende porque errou a questão e comenta que colocou um símbolo diferente.

ILs não interpreta tudo o que o professor fala durante a resolução, a escrita no quadro, pois as alunas acompanham a lousa, e o ILS confere se estão mesmo prestando atenção, somente quando o professor termina de escrever e começa a explicar o ILS interpreta. Professor explica outra questão e pergunta para G. se foi ela quem colocou a resposta direto, sem o cálculo, ILS interpreta, ela confere a folha, o professor aguarda, mas ela diz que não foi ela. Depois, a aluna A. após acompanhar a correção na lousa, resolve questionar com o professor sobre uma questão que ela acredita ter acertado e o professor colocou errado na prova dela. Ao observar a questão o professor explica porque ela errou, esqueceu de colocar os sinais da equação como: $()$, $-$, $+$, entre outros, e que sem esses sinais não seria uma equação. G. tem dúvida e questiona também em outra questão, o professor explica novamente, G. acompanha a interpretação juntamente com os apontamentos do professor na lousa e ela compreende. No momento da explicação, o professor sempre mantém contato visual com a aluna, falando diretamente a ela, mas aguardando a interpretação do ILS e a confirmação dela em seguida. Em determinado momento da aula, após toda a correção, o ILS pede para a aluna G. chamar um colega ouvinte, ela chama e o ILS fala algo para ele sobre outro assunto. Ela não presta atenção na hora, mas depois pergunta ao ILS sobre o que falaram, o ILS fala que é sobre futebol.

Quando termina toda a correção e falta alguns minutos para a aula acabar, o professor aceita que os alunos joguem UNO, inclusive participa do jogo. As alunas surdas também se juntam ao grupo de alunos. A primeira rodada quem vence é a aluna G., depois disso ainda jogam mais uma rodada e precisam sair para pegar o ônibus da prefeitura. Durante o jogo, não há muitas conversas, mas elas acompanham as regras do jogo, pois já conheciam antes, e conseguem interagir minimamente com os colegas. O ILS ficou próximo à roda de alunos, de vez em quando interagindo com o professor e com as alunas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Intérprete)

Sobre o sujeito:

1. Nome:
2. Qual a sua formação?
3. Você participou/participa de formação continuada?
4. Há quanto tempo atua como intérprete e em quais esferas?
5. Há quanto tempo atua na esfera educacional?
6. Há quanto tempo atua nesta escola?

Sobre as interações (IC):

7. Como você avalia sua relação com o/a professor/a de Geografia?
8. Como você avalia sua relação com o/a professor/a de Matemática?
9. Como você avalia sua relação com os/as alunos/as surdos/as?
10. Se você já atuou em escolas inclusivas sem projeto bilíngue, como é/era a sua interação com professores e alunos surdos?
11. De acordo com a sua percepção, como os alunos ouvintes lidam com a sua presença em sala de aula?
12. Como você descreveria a interação dos professores com os alunos surdos? E, especificamente, com os professores de Geografia e Matemática?
13. Como você descreveria a interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes?

Sobre as estratégias pedagógicas (TCC):

14. Como você descreveria o seu papel na sala de aula?
15. Em quais outros espaços da escola, além da sala de aula, você atua?
16. Você participa das reuniões de planejamento pedagógico? Se sim, como você descreveria a sua participação?
17. No cotidiano escolar, você tem participação na elaboração das atividades e avaliações das disciplinas? E especificamente em Geografia e Matemática?
18. Quais estratégias você costuma utilizar para tornar o acesso dos alunos surdos mais efetivo, principalmente nas aulas de Geografia e Matemática?
19. Que recursos didáticos você costuma utilizar, como por exemplo, lousa, equipamentos eletrônicos, entre outros?
20. No momento da interpretação, você faz complementações à fala do professor em língua de sinais?



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS SURDOS EM ESCOLA INCLUSIVA COM PROJETO BILÍNGUE

Pesquisador: Vanessa Regina de Oliveira Martins

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74755117.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.354.718

Apresentação do Projeto:

O profissional tradutor e intérprete de Libras / Língua Portuguesa atua entre fronteiras linguísticas e culturais, sujeito que intermedeia a interação entre pessoas surdas e ouvintes. No contexto escolar, no entanto, sua atuação não se restringe a essa função primária, isto é, ultrapassa essa concepção e percorre outros caminhos que não englobam apenas o aspecto linguístico e comunicativo. O intérprete educacional é convocado, em diversos momentos, a assumir também a função educadora. Assim, na medida em que compartilha a mesma língua com o aluno surdo, constrói uma relação mais próxima e significativa do que a relação entre aluno surdo e professor. Nesse sentido, faz-se necessário que professor e intérprete atuem em parceria efetivamente, trocando conhecimentos e experiências que visam favorecer o aprendizado do aluno surdo, ao mesmo tempo em que colabora para uma aproximação entre aluno e professor. O objetivo desta pesquisa é o de analisar as interações do intérprete educacional em escola inclusiva com projeto bilíngue do interior do Estado de São Paulo, a partir da observação do cotidiano escolar, com registro em caderno de campo e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Atentar para as interações sociais no interior de escolas inclusivas entre surdos e ouvintes e ainda surdos e intérprete será relevante para essa pesquisa. A importância de analisar as interações é que por meio delas o sujeito se constitui historicamente e culturalmente, desenvolvendo-se plenamente. Sendo a linguagem, nesse sentido, o cerne da constituição do sujeito, estudar os efeitos dessas relações permeadas por duas línguas é

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0883

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.354.718

o foco dessa pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a qualidade das interações dos alunos surdos, matriculados em escolas inclusivas com projeto bilíngue, com a comunidade escolar e que sejam acompanhados por intérpretes educacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios são apresentados assim como as ações para evitar ou reduzir os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é atual e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados três termos de consentimento (para o professor, para o intérprete e para os responsáveis pelos estudantes) e um termo de assentimento (para o estudante). Os termos contêm todas as informações pertinentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_963712.pdf	27/09/2017 22:08:12		Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento.docx	27/09/2017 22:07:24	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_RESPONSÁVEIS.doc	27/09/2017 22:06:46	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_IC.docx	16/08/2017 17:05:15	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
Outros	Carta_Autorizacao_Instituicao.pdf	16/08/2017 17:03:24	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
TCE / Termos de Assentimento /	TCE_PROFESSOR.doc	16/08/2017 17:02:36	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0883

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.354.718

Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR.doc	16/08/2017 17:02:36	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	16/08/2017 17:01:47	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TILS.doc	05/08/2017 16:47:18	ANNE CAROLINE SANTANA IRIARTE	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 28 de Outubro de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br